



2007

I Congreso Internacional

Nuevas Tendencias en la
Formación Permanente del
Profesorado

Coordinadores
Maria Teresa Colén
Francisco Imbernon





Primera edició: 2007

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

amb el suport de / con el apoyo de:



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

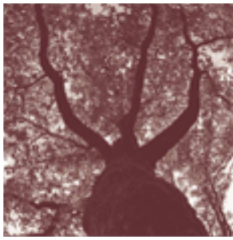


Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada. Consulta de la licencia completa en:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Colén, M.T.; Imbernon, F. (coords.) *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2007. Document electrònic. [Disponible a:
<http://hdl.handle.net/2445/122102>

ISBN: 978-84-96907-01-0

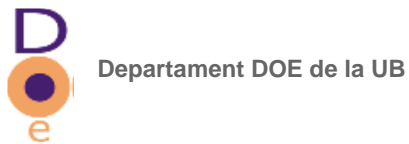
URI: <http://hdl.handle.net/2445/122102>



Congreso Internacional
Nuevas Tendencias en la Formación
Permanente del Profesorado



:: Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre 2007 ::



ARCE
Agrupació de Recerca en
Ciències de l'Educació
Facultats de Pedagogia,
Formació del Professorat i
Psicologia de la UB



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

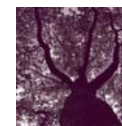
Ajuntament de Barcelona
Institut d'Educació





Índice por ámbitos

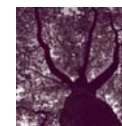
	Pág.
La identidad docente	
Construcción de identidad social en la formación inicial de profesores: reflexiones en el lenguaje oral y teatral	1755
Cultura y enseñanza, interacción necesaria	56
Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas.	255
El papel que juega la identidad docente en la resistencia al cambio	3
Formación de maestros de educación básica en servicio	116
Formación de profesores de matemática, bajo la perspectiva de la teoría de la actividad inicial de profesores: reflexiones en el lenguaje oral y teatral	2144
Formadores que se forman cuando comparten lo que aprenden	66
Identidad profesional del docente universitario en el marco de una gestión democrática del aprendizaje	1773
Identificación e identidad. La construcción de la identidad del investigador en educación en México	1746
Impacto de los programas de incentivos en la identidad docente. El caso de las académicas en México.	172
Influencia de los procesos formativos en la construcción de la identidad profesional de los maestros y maestras de educación musical	154
La construcció de la identitat professional i personal del professorat d'educació secundària. La formació inicial i permanent.	242
La construcción de la identidad del docente a partir de algunas representaciones fílmicas	1762
La construcción de la identidad docente: algunas perspectivas históricas entre trabajo docente y género en Brasil	205
La formació permanent del professorat: un projecte de centre al servei de la millora educativa	89
La formación del profesorado de educación secundaria en prácticas, en la comarca del CEP de Úbeda: autopercepción, expectativas y necesidades	21
La innovación mediante la gestión de los compromisos personales: creando las bases de una nueva identidad docente	14



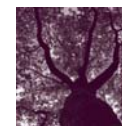
La percepción de la profesionalidad de los formadores de formación continua	188
La profesionalización docente en la actualidad. Problemas y retos de una recomposición identitaria	275
Relación entre la identidad profesional y la práctica docente: aplicación al estudio del profesorado de ingeniería de la producción en el desarrollo de un simulador para la formación en centros universitarios	102
Saberes docentes y práctica pedagógica: ¿encuentros o desencuentros?	124
Trayectorias e identidades en la formación permanente de profesores de educación básica.	213
Universitarization of teaching and teacher's academic readings: practical rationality in the realm of discursive practices	78

Nuevas Tendencias en la Práctica Formativa

Acompañando a innovar	495
Análisis de un día de clase desde la visión de un observador utilizando teoría fundamentada	416
Asumiendo los retos para la educación del siglo XXI: la experiencia en la formación de futuros docentes venezolanos.	2095
Cambio de perspectiva en la resolución de problemas a través del aprendizaje reflexivo	354
Colectivos pedagógicos una experiencia de asesoramiento de los docentes investigadores de la línea de investigación a docentes en ejercicio	1937
Construcción de autorregulación emocional y fracaso escolar en los y las adolescentes de las sociedades del bienestar: su proyección en la formación de formadores	588
Construcción desde la formación docente de una estrategia de educación intercultural bilingüe para las escuelas indígenas venezolanas	282
Del interés por atender a la diversidad del alumnado a la necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas de enseñanza. Una experiencia de formación permanente del profesorado	575
Diálogo E.S.O. – Universidad	2050
Diplomado en educación bajo el enfoque de competencias académicas para profesores de bachillerato en México.	2124
El diálogo reflexivo como estrategia de desarrollo profesional. Aprendizajes y vivencias en el programa de formación docente de la UAH	340



El dispositivo grupal como instrumento para la formación de docentes.	1996
El proceso de elaboración de una unidad didáctica de carrera de larga duración, a través de un proceso de formación permanente. Los materiales curriculares en el centro del proceso de investigación.	441
El taller para la educación superior en el Instituto Politécnico Nacional-México	2060
El taller permanente: una práctica reflexiva para la formación docente	1945
El trabajo en equipo como herramienta para la formación permanente del profesorado universitario: una experiencia de innovación educativa en las titulaciones de formación del profesorado a través de metodologías de aprendizaje innovadoras	533
Escenaris i protagonistes en la pràctica formativa: el cos com a cas.	299
Estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura del texto académico: una experiencia en la formación del docente universitario	315
Evaluación de los resultados de una experiencia piloto en el proceso de transformación curricular por competencias en la carrera de pedagogía.	346
Experiencia de aprendizaje colaborativo en educación a distancia	2028
Formación permanente al docente sobre la enseñanza de la lectura: una vía para minimizar las dificultades de aprendizaje	642
Formación sobre diversidad cultural y educación matemática en situaciones de práctica reflexiva	377
Formar para transformar la docencia universitaria: un proyecto basado en estrategias reflexivas	2021
Grupos multidisciplinares como estrategia de formación permanente	428
La “v de gowin” y los mapas conceptuales: herramientas indispensables en la formación permanente del docente universitario	613
La colaboración como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje activo del profesorado	526
La escritura como experiencia formativa	1922
La formación del docente rural para la organización y administración del currículo local. Una experiencia venezolana	2073
La formación en los colectivos de profesores de educación primaria como espacio deliberativo en la formación permanente	2038
La formación permanente del docente: una visión desde la práctica pedagógica del docente de la escuela básica venezolana.	567
La formación permanente del profesorado: una experiencia en acción	2107



La formación permanente para el desarrollo de habilidades cognitivas de los docentes de ciencias a través de la investigación acción participativa	629
La racionalidad implícita en los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad	391
Las redes virtuales y las comunidades de prácticas como instrumento de investigación e innovación de la formación universitaria. Un estudio de casos en las titulaciones de ciencias de la educación de las universidades de los países catalanes.	407
Modelo didáctico para la enseñanza de la educación ambiental en la educación superior venezolana	2013
Observar y transformar la práctica educativa en futuros profesores de matemática	603
Potencial formativo de las herramientas de comunicación síncrona en la formación permanente del profesorado universitario.	558
Prácticas de formación permanente y narrativas autobiográficas de profesores de adultos	480
Renovación metodológica para la gestión de grupos numerosos; una oportunidad de mejora e innovación	508
Tejedores de historias: el valor de la palabra. Memoria, cultura y educación	2088
Trabajo colaborativo con docentes. "Una experiencia educativa innovadora"	293
Trabajo colaborativo de profesores de matemáticas como vivencia práctica del docente-investigador	469
Txp (treball per projectes)	458
Un aporte a la formación docente de ayudantes alumnos a nivel universitario	1975
Una práctica formativa orientada hacia el desarrollo de habilidades para aprender a aprender: FCH-UABC	1959

La sociedad del conocimiento y la Formación Permanente del Profesorado

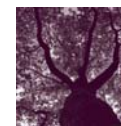
¿Qué docente requiere actualmente la universidad?	1518
Actitud del docente de educación básica hacia la Internet como medio de comunicación e información	1573
Actitudes en el uso de la computadora en profesores del departamento de ciencia y tecnología del comportamiento de la universidad simón bolívar (USB). Un caso venezolano	1558



Aprendizaje colaborativo como herramienta integradora de las TICs en la investigación universitaria	1610
Autoformación de docentes en los márgenes del sistema educativo	653
Comunidades de práctica como medio de reflexión para la formación docente. La experiencia CAPIRE.-FODIP-UB.	369
Difusió dels recursos educatius en xarxa	1589
Formacion didáctica y herramientas tecnológicas	676
La enseñanza de la matemática a los futuros docentes en física desde una perspectiva andragógica y tecnológica.	1583
La formación permanente de directivos escolares mediante procesos de creación y gestión del conocimiento	226
La metodología activa y el e-learning en la formación del profesorado universitario hacia el EEES	1602
La superación de la dicotomía teoría-práctica en la formación docente universitaria y la sociedad del conocimiento	1593
La web, un enlace entre la universidad y la escuela. Un espacio para la formación de formadores	141
Modelo de integración escuela-comunidad que promueve la participación y el compromiso en la educación básica venezolana	1539
Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia en EVA: fundamentos para una propuesta curricular.	664
Perfil de competencias del docente en el contexto de la sociedad del conocimiento	1005
Una construcción modélica en educación para el trabajo bajo el enfoque de la educación permanente	1529
Una década de formación docente para el uso pedagógico de la tecnología: logros y reflexiones	683

Nuevas Tendencias en la Evaluación de la Formación

Aplicación del análisis canónico discriminante para la descripción de diferencias entre los profesores de la universidad de colima según su nivel de escolaridad	1620
Avaluació de la incidència de la formació del professorat de tecnologia en la modalitat de tallers, en la seva pràctica docent.	744
Avaluació del programa d'assessorament en tutoria de l'ICE de la Universitat de Barcelona	752



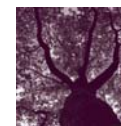
Deconstrucción y co-construcción de las concepciones sobre la evaluación en contextos de aprendizaje virtual	773
El profesorado en el espacio europeo de educación superior. Nuevas necesidades y respuestas formativas	782
Evaluación de las necesidades formativas del profesorado no universitario de la comunidad autónoma de Madrid.	797
Evaluación sistémica de un programa de formación docente	1636
La evaluación de la función formativa de los centros de profesores: el centro de profesores de Cuenca en Castilla-La Mancha	719
La formación del profesorado novel de primer año: valoración de la formación recibida.	762
La formación permanente en educación infantil: evaluación de su situación y de sus resultados	700
La innovación educativa en la formación de IV nivel de profesionales de ciencias de la salud. Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado" –Venezuela	1662
La red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria como innovación y formación permanente del profesorado. Revisión de la experiencia y resultados encontrados.	831
Las demandas de formación permanente del profesorado de música en función de la formación inicial recibida.	841
Portafolio del profesor en ejercicio: portafolio reflexivo del profesor (PRP)	817
Valoració del curs de formació inicial en docència universitària des del vessant de l'alumnat participant	1652

Nuevas Tendencias en la Formación de Formadores y Formadoras

Actualización de los docentes en servicio (Educación Permanente)	1377
Asesorando al profesorado universitario. La experiencia de profesores noveles y mentores en programas de formación.	917
Curso de formación del profesorado de ciencias para el diseño de recursos educativos en Internet	1709
Diseño curricular de formación en TIC para profesores del departamento de ciencia y tecnología del comportamiento de la Universidad Simón Bolívar (USB).	1734
El campo de la formación permanente del profesorado: notas y tensiones para pensar su configuración	930



El profesor novel y la gestión de conflictos en aulas participativas	907
Entorno a la formación en centros	1045
Evaluación, docencia y conocimiento matemático. Hacia la comprensión de un entramado complejo	876
Formación de formadores en la Universidad Jaume I mediante seminarios permanentes de mejora educativa	1058
Formación de los profesores del IPN desde la dimensión de desarrollo humano	864
La universidad de aprender: la universidad formadora de formadores que requiere el tercer milenio	1035
La construcción colectiva como vía para el aprendizaje colaborativo a través del proceso de formación permanente: análisis a partir de una experiencia	1069
La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo (recuperación de una experiencia)	947
La fabricación de prácticas de alfabetización: reflexiones sobre un proceso de formación	890
La formació de formadors/es en la formació permanent del professorat a Catalunya.	1024
La formación de formadores en el ámbito del aprendizaje-servicio.	941
La incertidumbre en la escuela infantil la lluna: formación, transformación y metamorfosis del equipo educativo	1014
Las demandas formativas del profesorado en relación a la atención al alumnado extranjero-inmigrante. La necesidad de un aprendizaje y cambio de actitudes.	986
Los sentidos de la química escolar, un análisis de las prácticas docentes	976
Los valores en la formación de los docentes	1713
Procesos creativos presentes en los estudiantes formadores de jóvenes de la UPEL-IPB durante tutorías de pasantías	856
Teorías implícitas de los docentes que orientan el proceso enseñanza y aprendizaje de la educación básica venezolana	1080
Un programa que es construeix a sí mateix i que organitzem entre tots. La pràctica reflexiva en la formació permanent del professorat	961
Valor de la formación en aspirantes a la carrera formación docente en la UPEL-IMPM-2007	1701



Nuevas Tendencias en la Organización y Gestión de la Formación

“Gestión directiva y promoción docente” reflexiones preliminares referentes a un caso etnográfico de una escuela formadora de docentes. Benemérita y centenaria. Escuela normal del estado	1847
Comencem bé! La formació del professorat novell: necessitat, voluntat i repte.	1213
Desarrollo de escenarios para la formación docente	1792
Els cursos de formació semipresencials en l'àmbit de les matemàtiques. Possibilitats i implicacions de l'ús del moodle	1100
Formación de largo recorrido en comunidades de autogestión	1166
Formación para la docencia universitaria	1820
Formación pedagógica de profesores universitarios en la Universidad Autónoma de Baja California: programa flexible	1816
La formación docente en el contexto de las comunidades de práctica y de la gestión del conocimiento- la experiencia de praxis-FODIP-UB	1205
La formación permanente de los inspectores escolares. Una tarea desafiante.	1184
La formación profesional de docentes en la educación rural. La experiencia de “Escuela Nueva” en el departamento de Caldas, Colombia	1121
La gestión académico-administrativa para la formación docente. Una experiencia en el Instituto Politécnico Nacional-México	1156
La implantación de la formación continua en México, las percepciones de los protagonistas	1833
Modelo de formación del profesorado en la Universidad de Cádiz. Grupos de formación	1133
Modelo de formación en docencia universitaria: experiencia en la Universidad de Huelva	1805
Modelo de intervención y colaboración del centro del profesorado de Jaén. “Al servicio de los centros educativos y su comunidad”	1114
Proyectos de capacitación de profesionales de la docencia y docentes no titulares en servicio.	1856
Tendencias en desarrollo profesional de maestros en Bosnia y Herzegovina	330
Tipificación, estudio y evaluación de los ámbitos de actuación de los asesores de los centros de formación del profesorado	1193



Nuevas Tendencias en la Planificación de la Formación

¿La práctica docente de los profesores de ciencias, cambia con los cursos de actualización?: reflexiones a partir de un curso sobre ideas previas	1399
Actualización de los docentes en servicio (Educación Permanente)	1377
Análisis de necesidades de formación ante una innovación educativa: la preparación lingüística de profesorado de áreas no lingüísticas de Andalucía	1365
Desarrollo de un itinerario formativo en un instituto de enseñanza secundaria	1252
Diagnostico sobre la formación permanente del profesorado en el sistema de enseñanza no universitaria rumano. Análisis de necesidades de formación y perspectivas de futuro.	1454
El desarrollo profesional. Una educación permanente	897
El disseny d'un pla progressiu de formació del professorat per a l'adaptació a l'EEES.	1441
El docente en servicio y las tecnologías de la informacion y la comunicación: necesidad de formación	1915
El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas.	1270
El professional reflexiu en educació física escolar: anàlisi d'una proposta de curs de postgrau en didàctica de l'educació física.	1315
Especializaciones innovadoras para la formación de docentes a nivel de postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	1866
Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario.	1463
Formación de docentes promotores y promotoras para prevención del VIH/Sida en la escuela	1891
Formación permanente del profesor universitario a través de la innovación educativa	1349
Función asesora desarrollada en los procesos de planificación y gestión de un proyecto de formación en centro elaborado en base a la experiencia de una visita de estudio Arión	1384
Fundamentacion y diseño de estrategias didácticas para la formación de docentes del Instituto Politécnico Nacional-Mexico	1905
La comunidad de investigación: como estrategia en la formación de docentes.	1884
La creació del pla de formació, un plantejament estratègic per a una pràctica transformadora.	1430
La dimensión intercultural en la formación permanente del profesorado madrileño	2154



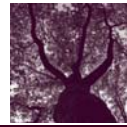
La formació permanent del professorat d'educació física de primària i l'educació en valors.	1501
La formación de profesores en servicio en baja California. La confluencia entre la política federal y la política local en la conformación de colectivos docentes de profesores de educación primaria.	1230
La investigación acción como modelo de formación del profesorado: la experiencia del programa de mejoramiento de la educación básica en Piura, Perú.	1221
La profesionalización docente a través de la colaboración entre universidad y centros escolares	1240
Los planes de formación permanente del profesorado no universitario en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El caso de Extremadura.	1336
Los resultados de la evaluación docente y su uso para el diseño de modalidades de formación de los profesores	1478
Modelo para la sistematización de los objetivos instruccionales. Modelo M-SOI	1876
Necesidades formativas de los docentes universitarios ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior: area de ciencias sociales y jurídicas	1300
Proceso de coaching: desarrollo de competencias de profesores universitarios en la acción	1093
Puesta en marcha de la formación del profesorado implicado en el plan de fomento del plurilingüismo de la consejería de educación de la Junta de Andalucía desde el centro del profesorado de Málaga	1486
Sobre els llibres de text i altres discursos	1411
Una experiencia en la formación del profesorado en Galicia (2006-2007)	1415
Una formación para el profesorado acorde con la cultura organizacional necesaria en los centros de educación secundaria."	1283

La teoría de la complejidad en la Formación Permanente del Profesorado

Concepción curricular subyacente en los docentes de matemática del Instituto Pedagógico de Miranda y su disposición para administrar el diseño curricular UPEL-1996	1669
Formar docentes en, por y para la investigación: orientaciones para la configuración de competencias transversales en el currículo de la UPEL-IPB	1678
Implicaciones para la formación del profesorado derivadas del estudio de la inteligencia emocional y la autoeficacia docente	734
La cultura emocional en un escenario de formación de formadores	1146

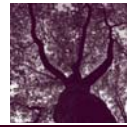


La formación docente bajo un enfoque interdisciplinario y transformador	1683
La importancia de las competencias sociales y emocionales en el profesorado: interdisciplinariedad y teoría compleja.	38
La reflexión conjunta sobre la práctica de la enseñanza como eje de la formación permanente	545

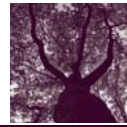


Índice de autores

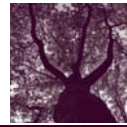
Aguilar García, Virginia	116
Albaladejo Marcel, Carme	752, 762
Albet Fernández, Jordi	89
Alejandra Sánchez Vázquez,	1230
Aleu, Maria	242
Alicia Inciarte G.	1792
Alsina Pastells, Àngel	354, 377
Altava Rubio, Vicenta	545
Álvarez Lires, María M.	1415
Alves Durães, Sarah Jane	205
Ambròs Pallarès, Alba	762
Ameneyro, Hilda Ma.	2124
Ames, Patricia	1221
Arànega Español, Susana	1024
Araujo Pinzón, Pedro	1133
Arenas de Ruiz, Bettys	1636



Argilés Palomo, Anna	1411
Ariño, Adolfo	752
Arráez Belly, Morela	1539
Asenjo Fernández, Javier	188
Aspée, Mario	613, 629
Báez, Ernestina	2073, 2107
Ballart Junyer, Carles	1315
Barbero Consuegra, Gabriel	21
Barredo Gutiérrez, Blanca	1024
Barrios Espinosa, M ^a Elvira	1365
Barrios, N.	416, 1573, 1583
Baumann, Pablo	664
Becerra Hernández, Rosa	1683
Becerril Ortega, Raquel	102
Beltrán Lara, María de Lourdes	864
Belvis, Esther	700
Benítez Sastre, Laura	588



Bermúdez Ferreiro, María Teresa	3, 1959
Biscarri Gassió, Joan	1463
Blanca Pérez, Antonio	1114
Blanco Ollero, Eduardo	113
Bocanegra Gastelum, Norma	1230
Bohigas, Xavier	1709
Boix, Josep Lluís	242
Bolívar, E.	416, 1573, 1583
Bonàs i Solà, Meritxell	299
Borges Correia de Albuquerque, Eliana	890
Bozu, Zoia	407, 1454
Brito Ferreira, Andréa Tereza	890
Buscà Donet, Francesc	831
Busquets i Tendero, Joan	744
Bustamante Lozano, Uriel	1121
Bustamante Uzcátegui, Suleima,	293



Busto Suárez, José Luis	1045
Cabello, Mariela	642
Cabrera Lanzo, Nati	1441
Cabrero, Araceli	1589
Calmettes, Bernard	102
Calvo Ortega, Francesc	275
Calzadilla Muñoz; María Eugenia	1069
Camacho, Hermelinda	1884
Campo, Laura	907
Camps Ferrer, Remei	1441
Canelles Torres, Jordi	1213
Caníbal, Cristina	14, 2021
Cano Moroba, Sílvia	242, 1463
Canquiz R., Liliana	1792
Capllonch Bujosa, Marta	831
Carnicero Duque, Paulino	1024
Carranza Peña, María Guadalupe	947



Carretero Ramos, Aurora	1365, 1486
Casablanca, Silvina	66
Casacuberta Suñer, Assumpta	458
Casellas Bundó, Ester	1100
Casellas, Octavi	1589
Casilla, Darcy	1884
Castañeda Salgado, Maria Adelina	213
Castaño Duque, Germán Albeiro	1121
Castejón Costa, Juan Luis	38, 734
Castellano Sánchez, Diego	1166
Castilla Mesa, M ^a Teresa	1365
Castillo Rojas, Anny	141
Castillo Vallejo, Sandra L.	2144
Castro Morera, María	797
Castro-Pozo, Tristán	1755
Chivico de Febres, Neris	1610
Colén Riau, M. Teresa	1024



Colina Escalante, Alicia	1746
Colmenares E., Ana Mercedes	773
Colmenarez, Y.	1583
Contreras Aguirre, Elizabeth	1847
Contreras Contreras, César Augusto	1121
Cordero Arroyo, Graciela	172, 1221, 1230, 1478
Corizzo, Nicolás	1593
Curumilla Aguilar, Robinson	1996
Dantas, Tania Regina	480
de Andrés, Carme	242
de Souza Ide, Maria Helena	205
de Tejada Lagonell, Miren	1891
Delgado, R.	416
Díaz Bajo, Pilar	1193
Díaz Muriel; Dionisio	1336
Dolz, Alejandro	719
Dos Santos, Bruno F.	976



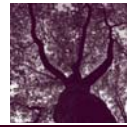
Echarri, Luis	558
Echebarria Aranzábal, Iñaki	1024
Eirín Nemiña, Raúl	255
Elxepuru Albizuri, Itziar	526
Enciso Barron, Mauro Cesar	1156
Escartín, Jordi	428, 508, 907
Escobar Jardines, Ma. de los Angeles	2124
Escobar Ortega, Mauricio	1121
Escobar, Faviola	1937
Esteve Ruescas, Olga	961
Estradé, Salvador	1589
Fandiño Cubillos, Graciela María	495
Fernández de Caraballo, María Elvira	282, 1945
Fernández March, Amparo	1349
Fernández Rincón, Héctor Hernando	116
Fernández Sánchez, Rosa	1336
Ferraro de Velo, Ana María	1593



Ferraz Correia, Edla	124
Ferraz Leal, Telma	124
Ferrer González, Miguel Ángel	1166
Ferrer, Vicent	428, 508, 907
Filella Guiu, Gemma	1463
Flores Delgado, Rebeca,	1905, 2060
Flores Gonzaléz, Angélica	2088
Fonseca Mora, M ^a del Carmen	1805
Font Lladó, Raquel	1501
Forteza Bagán, Miguel Angel	1058
Franco, Alberto	1365
Franco, Mercedes	1662
Fraysse, Bernard	102
Fuguet, Lidmi	642
Gairín Sallán, Joaquín	226
Galaz Fontes, Jesús Franciso	1478
Gallardo Fernández, Isabel M ^a	545



Galván-Bovaira, María José	719
García Blanco, Miriam	986
García Caro, Victoria	1166
García Fèlix, Eloïna	1349
García Ferreiro, Teresa	1045
García Gómez, Soledad	575
García López, Rafaela	1058
García Pastor, Carmen	575
García Ruso, Herminia	255
García Valdecabres, Marta	468
García, H.	416, 1573, 1583
García, José	1221
Garrido Arroyo, María del Carmen	1336
Gavaldón, Guillermina	2021
Generelo Lanaspá, Eduardo	441
Gilar Corbí, Raquel	38
Gillanders, Carol	2050



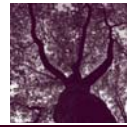
Gimeno Soria, Xavier	299, 1996
Giner, Antoni	752
Goilenberg, Javier	1593
Gomes de Morais, Artur	890
Gómez del Castillo Segurado, M ^a Teresa	1240
Goenechea Permisán, Cristina	2154
González Argüello, Vicenta	817
González Barbera, Coral	797
González López, Juan José	407, 533, 1024
González Rosario, Humberto	1891
Guerra Retamosa, Carmen	1166
Guillen Celis, Jenny Matilde	676
Guzmán Valenzuela, Carolina	533, 1024
Hadžić-Suljkić, Mirzeta	330
Hermosilla, Patricia	66
Hernández H., Alfredo R.	1529
Hernández Suárez, Carlos Moisés	1620



Hernández, Fernando	66
Herrera de Sevilla, María Uvaldina	1080
Hugo Parra, S.	603
Iborra, Alejandro	14
Imbernon, Francesc	752
Infante-Malachias, Maria Elena	1755
Ingla Martret, Núria	1411
Iriondo Garitagoitia, Marian	1093
Iturriza, H.	416, 1573, 1583
Izarra, Douglas	2028
Jaén, Xavier	1589, 1709,
Jarauta, Beatriz	752
Jiménez López, Mar	1252
Jiménez Lozano, María de la Luz	1922
Jofre, Galvarino	1283
Jové Monclús, Glòria	242, 1463
Julián Clemente, José Antonio	441, 831
Ladrón de Guevara, Irene	683



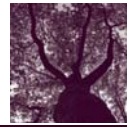
Lagarrigue, Pierre	102
León Romero, Alma Adriana	3
Lizasoain Hernández, Luis	797
Lomeli Agruel, Clotilde	1816
López López, María del Carmen	782
López Meneses; Eloy	1336
López Ros, Víctor	1315
López y Mota, Ángel D.	1399
López, M. Dolors	762
López, Susana	664
Lorenzo Ramírez, Núria	533, 1024
Lumbierres, Consol	242
Luna Serrano, Edna	1478
Lúquez, Petra	1773
Macías García, Manuel	1133
Maduro, R.	416, 1573, 1583
Magaña Echeverría, Martha Alicia	1620



Magro Ramirez, Marcela	282
Manzanares Moya, Asunción	719
Marcano, Noraida	1713
Margalef, Leonor	14, 2021
Martín Gutiérrez, Emilio	1133
Martín Navarro, Álvaro	1762
Martin, Xus	941
Martínez Casillas, Pedro	2050
Martínez Covarrubias, Sara G.	172
Martínez Mínguez, Lourdes	831
Martínez Serrano, María Del Carmen.	1300
Martínez, Alicia Susana	1593
Martínez, Sandra	66
Martín Pérez, Arcadia	1518
Mas i Faz, Antoni	1283
Mas Torelló, Oscar	1270
Masó Anglada, Pere	89
Mayor Ruiz, Cristina	917



Medeiros Sarti, Flavia	78
Medina Moya, José Luís	1024
Meier, Estela	1593
Méndez de Garagozzo, Ana	391
Menéndez, Estela d'Angelo	588
Meza Chávez, Mildred Carmen	1945
Meza, Miriam	567
Moliner Garcia, Odet	1058
Moliner Miravet, Lidón	1058
Moncada R., José A.	2013
Montero Mesa, Lourdes	255
Montesinos López, Osval Antonio	1620
Morais Silva Guerra, Severina Érika	124
Morales Gil, Francisco José	1602
Morela Fumero Castillo, Francisca	315
Moreno, M. Victoria	700
Moya Romero, Andrés	876



Müller de González, Greta	1866
Muñoz Cuenca, Gustavo Adolfo	1035
Muñoz Mejía, Elena Rossibel	340
Murillo Estepa, Paulino	917
Naval, Concepción	558
Navian Antezana, Cecilia	653
Navío Gámez, Antonio	188
Nicolás Rubino, Antonio	1866
Nieto Martínez, Irene	89
Nishikawa Aceves, Kiyoko	1230
Noguera, Edén	567
Nòria, Montse	242
Novak, Ivon Teresa Clara	1975
Novell, Montse	1709
Obach i Muntada, Damià	744
Ocaña Fernández, Almudena	154



Oliveira Bueno, Belmira	78
Ollarves, Yolibet	1610
Olmedo Casas, Karina	1558, 1734
Osuna Benavente, Pilar Gabriela	1384
Padrós Cuxart, Maria	831
Palacios, Rosa Maria	744, 961
Pallàs, Jordi	428, 508, 907
Palos, Josep	762, 941
Pardo Rojas, Adnaloy	1602
Pareja Roblin, Natalie	340
París, Eulàlia	458, 1430
Pavón Tabasco, Francisco	1133
Peinado de Briceño, Sofía	1558, 1734
Peire Fernández, Tomàs	831
Peña E., José Alberto	1669T
Peña Escobar, Milexa Pastora	1146
Perales Mejía, Felipe de Jesús	1922



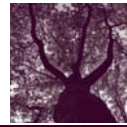
Perandones González, Teresa María	734
Pereyra López, Clara	1133
Pérez Boullosa, Alfredo	1349
Pérez Curiel, M ^a Jesús	1193
Pérez de Maldonado, Isabel,	293
Pérez Pérez, Nélida	38
Pérez Rodríguez, Uxío	1415
Pérez Sancho, Carlota	558
Pérez Serrano, Inmaculada	545
Periago, M ^a Cristina	1709
Perrusi Brandão, Ana Carolina	124
Pineda, Pilar	700
Pinya Medina, Carme	1652
Piñero Martín, María Lourdes,	1678
Planas Raig, Núria	354, 377
Pollo Cattaneo, María Florencia	1593
Porro, Silvia	976



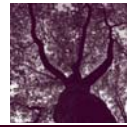
Portet Cortés, Esperanza	1100
Pozderović, Ediba	330
Pozo Luna, Piedad	588
Pradas Casas, Ricard	1315
Prats París, Mar	1024
Preciado Cortés, Florentina	172
Puig, Joana	752
Puig, Josep M ^a	941
Puigardeu, Oscar	752
Pujola Font, Joan-Tomàs	817
Quevedo Torrientes, Elena	1093
Quiñones Cárdenas, Jeremías	1121
Rada Cadenas, Dora Magaly	1701T
Ramírez Cardona, Carmen Adriana	1121
Ramírez Castaño, Diana del Pilar	1121
Ramírez de M., María	613, 629
Ramírez Sevilla, Rosaura	1905, 2060



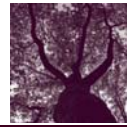
Rangel Fermín, Ana Lisette	683
Rayas Prince, Jessica Gloria Rocío del Socorro	2038
Regalés i Barta, Jordi	744
Reyes López, María Luisa	841
Reyes, Luz Maritza	1773
Ribe, Ramona	242
Ribot de Flores, Silvia	2073, 2107
Richter Richter, Frida Edda	1377
Ríos Cabrera, María Magdalena	2095
Ríos García, Isabel	545
Rivas, Jannet	1713
Rivera Machado, María Eugenia	1678
Roa Quiñónez, Rubén	1816
Roberti Puertas, Jesús Alberto	1876
Rodríguez del Campo, Jesús	1193
Rodríguez Gómez, David	226
Rodriguez López, Jose M ^a	917, 1602



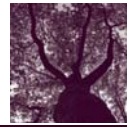
Rodríguez Martín, Lucía	1805
Rodriguez Miranda, Ayolaida	1662
Rodríguez Pineda, Diana Patricia	1399
Rodríguez, J.	416, 1573, 1583
Rojas Torres, Ana Cecilia	141
Rojas, Hilda Josefina	856
Romero Nick, A.	2013
Romero Pérez, Patricia Maclovía	897
Romo, Ana Paola	558
Rosselló Ramon, Maria Rosa	1652
Rueda Parras, Carmen	1114
Ruiz Bolívar, Carlos	1005
Ruiz Bueno, Carmen	1270
Ruiz Ruiz, José María	346
Ruiz, Cristina	428, 508
Rusineck, Gabriel	588
Sabaté Giménez, Damià	1100



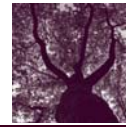
Sáenz Francés, Juana María	1486
Sala, Ramon	1589
Sales Ciges, Auxiliadora	1058
Sanabria, I	613, 629
Sánchez de Serdio, Aída Elisenda	66
Sánchez Delgado, Primitivo	1820
Sánchez Moreno, Marita	917
Sánchez Oscar, Reyes	3
Sánchez Sánchez, M ^a Carmen	1240
Sánchez, Joan Antón	66
Sancho, Juana M.	66
Sanguino Sevilleja, Juan Luis	1252
Sarmiento Alvarado, Marisol Josefina	676, 1915
Sellés Catalán, Lydia	1014
Serrallé Marzoa, José Francisco	1415
Serrano Castañeda, José Antonio	1833
Silva Garcia, Patricia	1184



Sobrino Callejo, Rosa	588
Suarez Perez, Isabel Teresa	1856
Suau, Jaume	242
Téllez, Neyra	613, 629
Tello Robira, Rosa	1411
Tessio, Noemi	664, 976
Tomàs i Folch, Marina	1283
Torres Gómez de la Llamosa, Virginia	526
Torres Hernández, Rosa María	1833
Torres Olalla, J. Daniel	1365
Traver Martí, Joan Andrés	1058
Trujillo de Sánchez, Beatriz	864
Úcar, Xavier	700
Ucker, Lilian	66
Urquizu Sánchez, Cecilia	340
Valdez, Liliana	369, 1205
Valverde Berrocoso, Jesús	1336



Varguillas, Carmen	2073, 2107
Velazco, Nelly	1713
Vezub, Lea Fernanda	930
Villardón Gallego, Lourdes	526
Villegas Jaramillo, Eduardo José	1121
Vizcaya Carrillo, Fernando	56
Zaragoza Casterad, Javier	441



La organización del I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” responde a una inquietud existente en el ámbito de la formación docente:

- ¿Hacia dónde se dirige la formación permanente en el siglo XXI?
- ¿Cómo los nuevos cambios sociales, educativos y políticos influyen en la práctica docente y en la formación que recibe el profesorado de cualquier etapa educativa?
- ¿Cómo los nuevos paradigmas educativos revierten en las prácticas de formación del profesorado?
- ¿Cuáles son las nuevas tendencias para una mejor formación permanente?

El congreso, de carácter internacional, se caracteriza, por la superación de la dicotomía teoría/práctica, acogiendo y entrelazando, de manera significativa, los modelos, orientaciones y aportaciones teóricas que actualmente rigen la formación permanente del profesorado y las experiencias prácticas que se están llevando a cabo en este ámbito.

El congreso ha pretendido hacer una revisión de los objetivos y de las nuevas tendencias que se están dando en el campo de la Formación Permanente Docente y reflexionar sobre su aplicación en la sociedad educativa del futuro. Concretamente, los objetivos que nos planteamos conseguir con la realización del congreso fueron los siguientes:

- Crear un espacio para la exposición, reflexión y debate de búsquedas, ideas u otras aportaciones sobre la formación permanente del profesorado en el s. XXI.
- Fomentar la comunicación y la colaboración a nivel internacional en el ámbito de la formación permanente del profesorado.
- Analizar el estado actual de la formación permanente en Europa y Latinoamérica, buscando elementos que permitan identificar las nuevas tendencias de formación y las prácticas que de ellas se derivan.
- Presentar experiencias educativas innovadoras que se estén realizando en este ámbito.
- Desarrollar un análisis sobre el futuro de la investigación y la práctica en el ámbito de la formación permanente.
- Difundir los conocimientos y aportaciones científicas resultantes del trabajo realizado en el congreso.

Con el congreso hemos pretendido crear en un espacio en el que coincidieran las voces de aquellos y aquellas que, de una manera u otra, participan en la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de todos los ámbitos educativos. Es decir, formadores y formadoras del profesorado de todos los ámbitos educativos y profesionales dedicados a la investigación, gestión, planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado.

Los temas que se analizaron durante el congreso fueron los siguientes: La identidad docente. La teoría de la complejidad en la Formación Permanente del Profesorado. La sociedad del conocimiento y la Formación Permanente del Profesorado. Planificación de la formación. Evaluación de la formación Organización y gestión de la formación y Formación de formadores y formadoras.

Todas las actividades del congreso: comunicaciones, conferencias, mesas redondas y talleres, tuvieron como eje de trabajo alguno de estos temas.

El Congreso se celebró en el Campus de Educación de la Universidad de Barcelona durante los días 5, 6 y 7 de septiembre de 2007.

Comité científico
I Congreso Internacional
Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado



Programa

MIÉRCOLES 5 DE SEPTIEMBRE

Horario	Actividad
9,30-10,00	BIENVENIDA A LOS ASISTENTES Y ENTREGA DE MATERIAL
10,00-11,00	INAUGURACIÓN DEL CONGRESO
11,00-12,00	CONFERENCIA: <i>La identidad docente. La importancia del profesorado como persona.</i> Ponente: Dra. Denise Vaillant. Doctora en Educación de la Universidad de Québec a Montreal, profesora universitaria, consultora de organismos internacionales y autora de artículos y libros referidos a la temática de formación docente e innovación educativas. Pertenece a diversas Asociaciones Científicas y Profesionales. Actualmente coordina el Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de PREAL
12,00-12,30	PAUSA
12,30-14,00	COMUNICACIONES
14,00-15,30	PAUSA
15,30-17,30	MESA REDONDA: <i>La formación permanente del profesorado en Europa y Latinoamérica. Situación actual y perspectivas de futuro.</i>
17,30	PROPUESTA DE VISITAS CULTURALES

JUEVES 6 DE SEPTIEMBRE

Horario	Actividad
09,30-11,30	MESA REDONA: <i>Las nuevas tendencias de la formación permanente del profesorado y de las diversas etapas del sistema educativo</i>
11,30- 12,00	PAUSA
12,00-13,30	TALLERES
13,30-15,00	PAUSA
15,00-17,00	COMUNICACIONES ORALES
18,00	LLEGADA AL EDIFICIO HISTÓRICO UB
18,30-20,00	CONFERENCIA: <i>La formación permanente del profesorado desde la Teoría de la Complejidad.</i> Ponente: Dr. Edgar Morin, sociólogo de la contemporaneidad, creador del denominado “pensamiento complejo”, director emérito del Centro Nacional de Investigación Científica de Francia y creador y presidente de l'APC (Asociación del Pensamiento Complejo).
20,00-21,00	RECEPCIÓN- UB
21,00	CENA OFICIAL DEL CONGRESO

VIERNES 7 SEPTIEMBRE

Horario	Actividad
9,30-11,00	COMUNICACIONES PÓSTER
11,00-11,30	PAUSA
11,30-12,30	CONCLUSIONES DEL CONGRESO
12,30-13,30	CONFERENCIA: <i>La formación permanente del profesorado en la sociedad del conocimiento.</i> Ponente: Dr. Javier Echeverría, profesor de Investigación del Departamento de Ciencia, Tecnología y Sociedad CSIC. Miembro de la International Academy of the Philosophy of Science y Vicepresidente de la Sociedad Española Leibniz.
13,30	CLAUSURA DEL CONGRESO

COMUNICACIONES: MIÉRCOLES DIA 5

La identidad docente

Nuevas Tendencias en la Práctica Formativa

La sociedad del conocimiento y la Formación Permanente
del Profesorado



EL PAPEL QUE JUEGA LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA RESISTENCIA AL CAMBIO

Bermúdez Ferreiro María Teresa

León Romero Alma Adriana

Reyes Sánchez Oscar

Palabras clave

Identidad, Resistencia, Práctica docente

Resumen

El presente trabajo, representa una reflexión dirigida hacia el análisis de los procesos áulicos respecto a la enseñanza-aprendizaje y su relación con la práctica docente, nuestro pensar atiende a las representaciones socio-culturales de lo que se concibe como “docencia”. Para tal efecto, definimos a los procesos áulicos, como aquellos que se despliegan en un espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación formal o escolarizada y comprenden al modelo educativo, los métodos y técnicas de instrucción, el currículo o plan de estudios, el programa específico de curso, las estrategias de aprendizaje, el sujeto alumno, el sujeto docente y la intersubjetividad del acto educativo.

Desde esta perspectiva, asumimos el reto de reconstruir las relaciones que permitan dar cuenta de las representaciones y de la actividad docente para elucidar aquello que determina la cristalización de esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y la resistencia al cambio

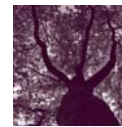
La categoría eje que orienta nuestra reflexión, es la acción de la práctica docente, reconocida también como práctica pedagógica o educativa y realizada por el personal académico (sujeto pedagógico) en el caso de la educación superior.

Desarrollo

Objetivos

La presente disertación, tiene como objetivo, exponer una serie de reflexiones en torno a las imperantes de cambio, que enfrentan las instituciones de educación superior, ante las actuales exigencias en materia de política educativa, en las que se releva la necesidad de competir en el mercado de bienes, servicios y recursos humanos. En este contexto la educación se proyecta como una condición imprescindible para la integración en el ámbito nacional e internacional.

Elevar el nivel de calidad de la educación en términos de competencia es resultado de una compleja combinación de factores estructurales, tanto internos como externos que se encuentran en la dinámica de cambios constantes, por tanto son necesarios cambios que no sólo afecten a la parte administrativa, económica y a los planes de estudios, sino también aquellos que impacten significativamente al personal académico (profesorado) y al estudiante, quienes han de operacionalizarlos para llevar a la educación, al logro de los niveles de competencia deseados.



Ante el reto que representa la modernización educativa en ésta época de cambios acelerados y de competitividad, dirigimos la mirada hacia el quehacer docente, por ser reconocido como un sujeto pedagógico, protagonista principal de la formación estudiantil, en el contexto de la educación formal, con la tarea de enfrentar el imprescindible compromiso de reconceptualizar su propio pensar educativo en beneficio de la formación profesional.

La transformación de la enseñanza que se busca en México, se ha orientado fundamentalmente a los aspectos metodológicos, mismos que al probar su eficacia en los niveles educativos superiores pueden adoptarse como estrategia para lograr reformas en los niveles básicos, en un intento de generalizar y articular el sistema educativo nacional.

En este mismo sentido, los actuales programas de formación docente privilegian la noción de éste como agente de cambio, que en un desempeño creativo, crítico y reflexivo ha de facilitar en los educandos el meta-aprendizaje, el pensamiento innovador y la formación axiológica. Esto a favor de una formación basada en competencias, como resultado de una enseñanza mucho más rica y flexible que promueva la construcción de los principios básicos para el desarrollo del conocimiento. Todo esto implica necesariamente involucrar al personal docente en un proceso de confrontación con su quehacer, sus fines y sus metas, que lo lleven a adoptar una actitud reflexiva ante su propia práctica docente en beneficio del aprendizaje de los alumnos y de la educación en general.

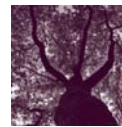
Si a lo anterior le sumamos que, desde el plano de la realidad socio-histórica en que vivimos, se manifiesta la existencia de una aporía en los fines que impone la globalización en el contexto neoliberal, con sus nuevas formas de poder y sus consecuencias en el campo educativo; la reconceptualización de las actuales prácticas pedagógicas se torna aún más imprescindible.

La necesidad de una actitud reflexiva, se releva también, al reconocer que la práctica docente entraña complejidad por la naturaleza de los procesos de aprendizaje y por la necesidad de contar con un marco de referencia que oriente la interpretación que el docente realiza del acto educativo y de las estrategias de intervención.

Un marco de referencia específico, ofrece al docente un conjunto de elementos conceptuales y metodológicos aplicables a la práctica educativa. Sin embargo, los actuales marcos referenciales que se despliegan del discurso político educativo a escala mundial, se exponen como criterios impuestos que generan resistencia en el docente misma que afecta al logro de un aprendizaje significativo en los estudiantes, toda vez que éste es resultado de las interrelaciones que ocurren entre los actores del proceso educativo y los elementos que conducen a la acción de aprender.

La reflexión en torno al papel que juega la identidad docente en la resistencia al cambio, resulta fundamental, si tomamos en cuenta que el aprendizaje en el contexto escolar es una actividad social y compartida en la que subyacen representaciones personales expresadas en la relación docente-alumno, en donde, el estudiante construye el conocimiento como resultado de su interacción con otros en un determinado momento y contexto cultural, mientras que el docente y los compañeros a través de sus propias representaciones y actuaciones, ejercen una influencia importante sobre el aprendizaje.

Históricamente el rol docente se ha identificado como transmisor de conocimientos, sin embargo, su función establece un proceso de mediación entre el alumno y el aprendizaje cargado de significaciones que determinan el qué y para qué de la educación. De ahí la importancia de profundizar en el estudio de los mecanismos de resistencia al cambio contenidos en las prácticas pedagógicas, mediante un análisis histórico-contextual de los elementos socio-políticos y culturales que hegemonizan a los procesos educativos. Particularmente se releva la necesidad de estudiar los espacios áulicos que sobretodo se caracterizan por la interacción entre el sujeto-docente y el sujeto-alumno, interacción privilegiada por esquemas educativos tradicionales que por una parte contraen la cristalización de fines hegemónicos acordes a proyectos de orden macroestructural, pero por otra ponen en evidencia una consecuente reacción de lucha entre resistencia y cambio a nivel del micro



espacio en donde paradójicamente se gestan inercias por parte de ambos sujetos interactuantes, que como consecuencia perpetúan las prácticas educativas tradicionales.

Nuestra inquietud por lo tanto, asume el reto de dar cuenta de los procesos que van cristalizando a la práctica docente en el devenir histórico, a partir del análisis de los actuales procesos que distinguen a la práctica docente, develando así, la identidad que la caracteriza.

Descripción del trabajo:

Actualmente la relación entre el maestro y el alumno, sigue determinada por el esquema de la cátedra con participación pasiva por parte del alumno quien se mantiene como mero receptor de los conocimientos que le transmite el maestro. Todo lo cual contrasta con las demandas de un estudiante con capacidad de apropiarse del conocimiento, con alto sentido de conciencia y responsabilidad. Por su parte el docente persiste en su papel de transmisor y continúa proporcionando conocimiento.

Existe un extenso material teórico que documenta las características de la crisis que enfrenta el sistema educativo mexicano, donde se destaca la necesidad de someter a un análisis crítico las estructuras, sistemas de organización y administración, los métodos de enseñanza y aprendizaje, etc., de las instituciones educativas.

“Hay algo que no funciona”, afirma Jesús Palacios (1999), y agrega que la crisis de los sistemas de enseñanza, se manifiesta en: “planes de estudio que se superponen; condiciones de trabajo, nefastas, falta de espacio y material, y divergencias entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales” (p.12). El autor da cuenta de la larga tradición histórica de la propia crisis, al señalar que existen teóricos que la evidencian desde hace cientos de años.

La crisis de la educación se expresa en múltiples ámbitos como son: la legitimación de la formación, la motivación de los profesores y los estudiantes y los fracasos de las reformas educativas.

La práctica educativa en el presente, se desarrolla en gran medida bajo los principios de la educación tradicional, los cuales han persistido a pesar de las reformas y propuestas de renovación de los modelos pedagógicos. Prevalece el esquema del aprendizaje memorístico caracterizado por la adquisición de conocimientos a través de procedimientos repetitivos; aun cuando se demanda la necesidad de construir y compartir conocimientos, de aprender significativamente, de aprender a aprender y de enseñar a pensar; las interacciones entre docentes y alumnos aun se distinguen por el ejercicio del autoritarismo y conformismo respectivamente; las estrategias de los estudiantes para obtener altas calificaciones responden al objetivo primordial de obtener una certificación (título en el caso de la educación superior) y no precisamente al interés por aprender; los procesos administrativos se superponen a los fines académicos; las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, privilegian la exposición; los estudiantes se desarrollan de manera pasiva en la planeación de los objetivos de aprendizaje, no participan, reciben el programa, el profesor planifica solo, asigna y selecciona los contenidos y fines de su asignatura, prepara la clase y en muchos caso improvisa, en la realización de la experiencia de aprendizaje: los alumnos reciben procedimientos y normas, y se adhieren a verdades impuestas, el aprendizaje es básicamente individual, el profesor transmite, repite, realiza una charla magistral y mantiene una relación vertical; la evaluación del aprendizaje se basa en el grado de asimilación o memorización de contenidos, prevalecen las pruebas de rendimiento, aunque en ocasiones se introducen otras variables como la participación en procesos de grupo o en actividades de investigación en biblioteca o de campo; en este aspecto el alumno se resiste a procesos de autoevaluación bajo el argumento de que ésta es labor que corresponde al docente.

En nuestra reflexión, sostenemos que los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje se cristalizan a través de la práctica docente en la cual subyacen mecanismos de resistencia al cambio.



Cervantes Galván (1998), sostiene que “La tradición acaba pesando más que las demandas de la sociedad actual. Podría decirse que la inercia en el sistema educativo supera las necesidades de cambio” (p.10).

¿Por qué no cambian las cosas?, la búsqueda de respuesta a esta interrogante, implica un nivel de análisis tal, que no es posible agotar en esta disertación, considerando que los determinantes de la práctica educativa actual, debiesen ser abordados desde una perspectiva dialéctica y articulada identificando por un lado aquellos factores de orden hegemónico que condicionan el quehacer docente y por otro aquellos procesos áulicos que determinan y orientan el carácter del aprendizaje, en donde se ponen en juego: la interrelación entre docente-alumnos y entre iguales (alumnos); la naturaleza de sus motivaciones; el programa de estudios; las estrategias de enseñanza y aprendizaje e incluso los procedimientos didácticos, así como la identidad docente.

El presente trabajo, representa una reflexión dirigida hacia el análisis de los procesos áulicos respecto a la enseñanza-aprendizaje y su relación con la práctica docente, nuestro pensar atiende a las representaciones socio-culturales de lo que se concibe como “docencia”. Para tal efecto, definimos a los procesos áulicos, como aquellos que se despliegan en un espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación formal o escolarizada y comprenden al modelo educativo, los métodos y técnicas de instrucción, el currículo o plan de estudios, el programa específico de curso, las estrategias de aprendizaje, el sujeto alumno, el sujeto docente y la intersubjetividad de acto educativo

Desde esta perspectiva, asumimos el reto de reconstruir las relaciones que permitan dar cuenta de las representaciones y de la actividad docente para elucidar aquello que determina la cristalización de esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y la resistencia al cambio

La categoría eje que orienta nuestra reflexión, es la acción de la práctica docente, reconocida también como práctica pedagógica o educativa y realizada por el personal académico (sujeto pedagógico) en el caso de la educación superior.

Los conceptos subrayados se recuperan aquí, como conceptos ordenadores de la reflexión que nos ocupa. Retomamos las ideas de Toledo Hermosillo (1993), puesto que nos facilitan la reconstrucción de la identidad de la práctica docente, cuando señala que:

la capacidad de mirar y de construir relaciones es únicamente del sujeto ... y las relaciones que se pueden analizar son aquellas que la mirada permita ... y por lo tanto, lo que el sujeto puede mirar y construir depende del lugar en el cual se coloca con respecto al otro y a lo otro, desde ahí despliega su mirada ... la mirada es la inserción de lo subjetivo en lo visible; está constituida de significantes y es una construcción que hace el sujeto a partir de lo que su subjetividad le permita y del lugar en que tal subjetividad le permita colocarse... la mirada aquí se objetiva a través de la escritura. (p.17)

De esta manera, nuestra mirada, de cara a la reflexión, atiende a la noción de cultura que de acuerdo a Bonfil Batalla (1986) representa: “un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos...” (p.45); bajo este entendimiento, la cultura adquiere gran importancia en la concreción de la práctica docente, pues constituye como lo señala además McLaren, (s.f) “las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida dadas” (p.209).



Pensamos que la docencia como acto social, alcanza su propia expresión a partir del conjunto de prácticas, ideologías y valores, implícitas en las relaciones sociales que se despliegan en torno a ella. Toda vez que “los grupos humanos son productores y reproductores de cultura” (De Alba, 1991), de esta manera establecemos nuestra primera relación en vínculo: Cultura-subjetividad, que en el contexto de la práctica docente, implica tanto la del alumno como la del sujeto pedagógico, mismas que en su encuentro dan paso a la intersubjetividad, entendida como la correspondencia continua de significados compartidos por un grupo social en un contexto determinado; para el caso que nos ocupa, entre el gremio de sujetos pedagógicos de una unidad académica y la comunidad estudiantil, por un lado, y por otro, -en el aula- entre el docente y los alumnos así como, entre los alumnos mismos; todos ellos compartiendo esquemas mentales, nociones y conceptos que orientan las realizaciones pedagógicas y que finalmente conforman una actitud natural ante la práctica docente.

Es así como sustentamos a la práctica docente como una construcción y nos apoyamos en el planteamiento de Berger y Luckman, (1968) quienes conciben la realidad como: “cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición” y el conocimiento como: “la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”, (p.13) consideramos por lo tanto, que el sujeto pedagógico vive en un mundo que para él “es real” y además “sabe”, que tal mundo posee características determinadas, en este sentido nuestra mirada observa, cómo el docente universitario vive su realidad, qué sabe o conoce de la misma, y cómo los estudiantes viven y qué saben acerca de la acción docente.

La noción de vida cotidiana como “una realidad interpretada por los hombres que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckman, 1968, p.13) es decir que, el mundo de la vida cotidiana: a) se da por establecido por los hombres de una sociedad, b) orienta el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas, c) se origina en sus pensamientos y acciones, d) está sustentado como real y e) contiene los procesos subjetivos que construye al mundo intersubjetivo del sentido común; de manera análoga los sujetos pedagógicos en su quehacer áulico, comparten nociones que se dan por establecidas socialmente, v. gr «el maestro es quien enseña... el alumno es quien aprende» o bien, el docente da por establecido que el saber consiste en la acumulación de información (contenidos); aprender consiste en «tener muchos conocimientos» y para tal efecto él «debe» enseñarlos; y estas nociones son compartidas por los alumnos, forman parte de su mundo cotidiano, se sustentan como reales, y se viven como naturales, representan un paradigma y por lo tanto, orientan sus comportamientos y sus actitudes en el desarrollo de los procesos áulicos.

Hasta aquí, concluimos que la práctica pedagógica, es resultado en gran medida de esquemas mentales interiorizados en el sujeto pedagógico y los alumnos, a partir de una rutina, como sucede con la cotidianidad, que involucra las experiencias subjetivas de los actores sociales que participan en las realizaciones pedagógicas las cuales se objetivizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje como realidad externa.

Aún cuando reconocemos también, la existencia de actos deliberados y de esfuerzos que tienen que ver con la actitud teórica que se despliega por ejemplo, de un proceso de transición entre lo cotidiano y lo científico, creemos que de hecho, es en tal dinámica que los cambios irrumpen en lo rutinario para enriquecer el quehacer cotidiano, que una vez incorporado prevalece como actitud natural. En este sentido nos referimos al hecho de que toda conducta determina un rol, y el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma habitual siempre contrae la aparente ventaja de que no enfrentar cambios, ni cosas nuevas y evitar de ese modo, la ansiedad; pero el precio de tal seguridad y tranquilidad, es el bloqueo de la enseñanza y el aprendizaje y por consiguiente el bloqueo en la transformación de estos procesos que permanecen como un medio de alienación del ser humano objetivados a través de los mecanismos de resistencia mismos que desempeñan el rol de control de un *status quo*, de lo cual, sostenemos que la identidad de la práctica docente sirve a la perpetuación de esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje y viceversa, de forma tal que se cristalizan bajo la subvención de la institucionalización que desde luego, juega un papel trascendente en la conformación de la identidad pedagógica.



En adelante, analizaremos las aportaciones de Berger y Luckman sobre la «institucionalización» y la «historicidad» y su relación con el «control», enriqueceremos esta reflexión con las ideas de Carrizales Retamoza (1991) y McLaren (s.f.) sobre objetividad-subjetividad y su relación con la docencia como conocimiento socialmente construido, y fundamentamos nuestra reflexión en otras contribuciones teóricas, que nos permiten clarificar, cómo es que la identidad de la práctica docente, subyacen intereses ideológicos institucionalizados con fines hegemónicos de manera que incorporamos al análisis de su identidad y el papel que juega la noción de poder, ya que las realizaciones pedagógicas se encuentran profundamente arraigadas en los nexos de relaciones de poder. Para comprender esto, resulta necesario reconocer que las cuestiones culturales sirven de ayuda para entender quién tiene el poder y cómo es reproducido y manifestado en las relaciones sociales que vinculan a la práctica pedagógica con un orden social mayor.

La noción de poder, adquiere gran relevancia en el contexto de esta reflexión, puesto que consideramos que el poder que se ejerce a través de la práctica docente, más que un recurso, es una relación, como lo señala Foucault en sus tratados sobre las redes de poder.

Como ejemplo, pensemos en el sentido que tiene la disciplina para el sujeto pedagógico, que al caso se despliega como sistema de control, lo cual explica, cómo es que en muchas ocasiones, en aras de la disciplina, los sujetos pedagógicos (profesores), refieren no recurrir a métodos de enseñanza-aprendizaje que privilegian la participación grupal y la criticidad, debido al temor de perder el control de la disciplina en el aula y por tanto, la alternativa del método expositivo sirve para mantener el control grupal y “avanzar en el desarrollo del curso”, así vemos, como el poder sirve a la perpetuación de esquemas tradicionales y la cristalización de los mecanismos de resistencia al cambio.

En la relación que existe entre: «control-disciplina-poder-institucionalización» reconocemos el acartonamiento que distingue a las realizaciones pedagógicas, todo lo cual nos sirve para desentramar los condicionantes de la resistencia al cambio en los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, implícitos en la identidad de la práctica docente (cfr. McLaren, 2004, p.27-45).

Las siguientes ilustraciones de situaciones cotidianas en el ejercicio de la docencia universitaria, nos permitan constatar lo que aquí hemos documentado, relevando una vez más, la necesidad de desarrollar el sentido crítico en los actores educativos, a fin de alcanzar no sólo una mayor conciencia sobre la realidad que nos distingue, sino también el emprendimiento de resoluciones que en permitan vencer condicionamientos y cristalizar cambios a favor de una educación de verdadera calidad.

Dicho sea de paso, que las ideas expuestas en esta disertación, responden a un análisis crítico realizado en el contexto de una investigación de posgrado, en la que, el foco de atención se ha dirigido hacia las prácticas pedagógicas (procesos áulicos), particularmente al interior de un programa de formación profesional diseñado bajo el modelo de flexibilización curricular, en el cual se sustenta que:

La educación debe contribuir al desarrollo del país participando en los procesos de cambio económico y social que la sociedad demanda... el modelo económico de México tiende a la apertura comercial y la internacionalización de su economía, modernizando su organización económica y social. Así las instituciones de educación superior como formadoras de los cuadros profesionales, deben comprometerse con el desarrollo de la tecnología y la producción de conocimientos que toda sociedad exige... La actual política de financiamiento de la educación superior se asocia a criterios de mayor esfuerzo y eficiencia interna, situación que implica una relación directa entre planeación evaluación y financiamiento. (Facultad de Ciencias Humanas, Modelo de Flexibilización Curricular. Mexicali, B. C., UABC, 1993, p. 2)



Ante tales exigencias, la Universidad Autónoma de Baja California, ha asumido el compromiso de “diversificar la formación del estudiante para que llegue a ser un profesional más flexible, con una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción fomentando el autoaprendizaje y una actitud de actualización permanente.”(UABC, FCH, 1993, p.2). Como podemos observar, de esta manera, “el cambio señala la necesidad de un acercamiento al trabajo interdisciplinario, producto de una organización flexible que obedezca al propósito de elevar la calidad del trabajo académico y centra la educación en el aprendizaje de formas y métodos de pensamiento e investigación, y así generar en los estudiantes la capacidad de autoaprendizaje y de trabajo interdisciplinario” (p.2). Todo lo cual supone una reconceptualización de la práctica docente, que en definitiva, trastoca a la identidad docente, ya que el marco filosófico de referencia que este modelo sustenta, asume a la educación como:

un proceso social tendiente al mejoramiento del ser humano en tanto un ser biopsicosocial... una integración del sujeto a su contexto histórico y social concreto... Se presupone que los agentes educativos desarrollarán la educación en planos horizontales de igual a igual, en donde todos aprendan y los roles maestro-alumno son potencialmente intercambiables para obtener, de esta forma, una educación libre, enriquecida y con significatividad. Se concibe a la educación no como un estado que se adquiere definitivamente, sino como un proceso activo siempre en evolución, lo que implica la necesidad de adaptar constantemente dicho proceso a las condiciones de su tiempo. (p.5)

Veamos, entonces como en la práctica, la identidad docente, sirve como mecanismo de resistencia al cambio, perpetuando un ejercicio basando en esquemas tradicionales, y la inercia termina superando las necesidades de cambio.

Caso: RD/0053

Ciertos alumnos de un grupo que cursaba materias del área disciplinaria en la carrera de comunicación, llevaban una materia optativa de área básica denominada: “desarrollo de habilidades de razonamiento”, cinco de estos alumnos compartían una asignatura con alumnos que no habían tomado la materia optativa mencionada, ésta asignatura se distinguía por la impartición de una cátedra expositiva, donde la maestra hablaba sobre el tema, escribía algunos gráficos en el pizarrón y luego hacía la pregunta obligada: «¿Alguien tiene dudas?» y después de una pauta de silencio generalizado en el aula, la maestra daba por terminada su clase.

Los cinco estudiantes que cursaban la materia de desarrollo de habilidades de razonamiento, comenzaron a participar en esta clase de manera peculiar, hacían muchas preguntas a la maestra, generalmente consultaban información adicional al tema, y en ocasiones entraban en un debate de cuestionamiento con la maestra, poniendo en duda algunas afirmaciones expuestas por ella.

Un buen día la profesora molesta, ordenó a dos de ellos que se retiraran de la clase porque «interrumpían mucho y eso molestaba al resto del grupo».



Otro día, la maestra les indicó a estos cinco alumnos que no se presentaran a la clase, que tenían como tarea hacer una investigación bibliográfica que nunca justificó en el programa y nunca revisó, desde luego que por esta actividad estos alumnos nunca recibieron calificación alguna.

Finalmente en lo que pareció ser una manifestación de colmo, la maestra acudió a los servicios psicopedagógicos, remitiendo a estos estudiantes como «alumnos problema» ella expresó: «ya no sé que hacer con estos alumnos, parece que nada les gusta, si es así por qué se inscribieron a la materia, sólo son una molestia para el resto del grupo, siempre están inconformes, si siguen así no los quiero más en la clase». De alguna manera se obtuvo información sobre el comportamiento de los cinco alumnos reportados, por parte de otros estudiantes de este curso, algunos mencionaron: «es cierto, siempre interrumpen y no nos dejan tomar los apuntes antes de que la maestra borre el pizarrón», «hacen que la clase se haga más larga».

Después de que a los alumnos se les llamó la atención, por causar problemas en clase, dijeron que no permitirían que esto afectara a su calificación final, por lo tanto decidieron no participar más en clase.

Los mecanismos de resistencia al cambio, reflejan en este caso, la actitud de una profesora, cuyos esquemas mentales y nociones acerca de las realizaciones pedagógicas, denuncian la idea de una función que controla el comportamiento y el pensar de los alumnos, todo aquello que sale del control, amenaza el orden establecido y por tanto pone en riesgo el desempeño de una «buena cátedra». Hacemos notar que dicho esquema es compartido en el caso presentado, con la mayoría del grupo de estudiantes, y del equipo de personal psicopedagógico, quienes contribuyen a mantener el equilibrio, con sus propias concepciones acerca de la relación pedagógica y reprenden a los alumnos, advirtiéndoles sobre las consecuencias en la baja de sus notas, de seguir con «ese comportamiento».

Caso: RED/0122

Una maestra que impartía una materia en la licenciatura de Psicología, en la que los estudiantes tendrían que aprender a realizar diagnósticos clínicos con la mayor precisión posible, se quejaba de que por más cosas que había implementado en su clase no lograba que esto sucediera, refería lo siguiente:

«...les explico con ejemplos de casos, les leo los casos y luego les explico las razones por las que se llegó a determinado diagnóstico, después les encargo de tarea un caso para que ellos lo realicen, pero no sé qué les pasa, no hacen los análisis adecuados, es como si no me comprendieran, no tienen capacidad de reflexión, no logran profundizar en los casos para extraer los diagnósticos, es como si les diera flojera pensar, no dedican tiempo».

Aquí aparecen los estudiantes como miembros responsables en esta situación, es a ellos a quienes la maestra les atribuye el problema.

Al cuestionar a la maestra sobre prácticas con casos reales, mencionó que no podía incluir esta actividad a su clase, ya que los alumnos no encontraban casos reales y entonces los alumnos terminaban inventándolos, además agregó: «en dónde los van a atender que **yo pueda observar**, además yo no tendría tiempo



para eso, y luego cuando yo tenga que calificar todos esos expedientes... nunca terminaría».

Después se supo, que la maestra, jamás había tenido práctica clínica, incluso su campo de desempeño era en procesos de alfabetización, trabajaba desde 15 años atrás en programas de educación para adultos, su experiencia en diagnóstico clínico, era teórica y se limitaba a la bibliografía que consultaba para preparar su clase.

Tenemos entonces, que el síntoma adjudicado a los estudiantes, bajo las expresiones: «no comprenden, no tienen capacidad de reflexión, no profundizan en los casos», «tienen flojera pensar», resultaban apropiados para las condiciones de tiempo y la escasa experiencia profesional en este campo, bajo las cuales ella ejercía como docente.

Las manifestaciones de incapacidad de los alumnos, sirven aquí, probablemente para encubrir las manifestaciones de incapacidad de la maestra y mantener el equilibrio en la situación de enseñanza-aprendizaje.

Desde luego que el exigir la práctica con casos reales, implica que la docente cuente con experiencia en casos reales; calificar expedientes de casos reales significa la capacidad de la maestra para distinguirlos de aquellos que pudieran ser inventados por los estudiantes. La variable falta de tiempo resulta muy conveniente también para la maestra, aunque ella refiera que precisamente son los alumnos quienes no dedican tiempo.

En conclusión tenemos aquí un ejemplo de cómo, muchas de las cualidades de los miembros (alumnos) son cualidades del sistema (docente-alumnos) y por tanto. Las manifestaciones expresadas por la profesora, reflejan una vez más, las nociones, acerca de la práctica docente que ella asume como creencias que en consecuencia van caracterizando a sus realizaciones pedagógicas, como podemos ver, la profesora necesitaba mantener el control, no aplicaba ninguna estrategia de enseñanza-aprendizaje que no pudiese ser controlada por ella; la resistencia al cambio una vez toma fuerza de la identidad del docente. Toledo Hermosillo (1994), señala:

Cuando el docente se concibe a sí mismo como sujeto pleno, que sabe a donde quiere llegar, que sabe lo que tiene que hacer para alcanzar los objetivos deseados, y que apoyado en ese saber repite su hacer una y otra vez, cancela la posibilidad de producir otros saberes sobre su práctica que le permitan transformarla, es decir, que posibiliten la emergencia de una nueva práctica docente. (p.48)

Conclusiones

La identidad docente juega un papel fundamental en la resistencia al cambio, las formas de pensar al acto educativo, impactan a las realizaciones pedagógicas, por tanto, difícilmente se logrará un impacto real en la innovación de la enseñanza, para garantizar en mayor medida el aprendizaje significado, sin una reestructuración del sistema de creencias, que conlleve a la reconstrucción de la identidad docente.



El desafío es complejo, puesto que la resistencia al cambio, no solo, está determinada por el pensar y el actuar del profesor; la identidad del alumno por una parte, y la intersubjetividad que se conforma en la interacción docente-alumno, la propia resistencia al cambio impuesta por los estudiantes, más todos aquellos determinantes que trascienden a los procesos áulicos, por ej., los factores, institucionales, administrativos, políticos, económicos, sociales, culturales, etc., desalientan cualquier ingenuo intento por romper con los cristalizados esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. La complejidad que representa incursionar en un desafío de esta naturaleza, a veces termina siendo la principal causa de la resistencia al cambio.

Bibliografía

- Berger y Luckman. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bermúdez, F. M.T. (2001). *¿Por qué no cambian las cosas en la educación?: análisis crítico y sistémico de las prácticas pedagógicas en la educación superior*. Mexicali, Tesis de Maestría en Educación, Mención Honorífica. México: UPN.
- Carrizales, R. C. (1991). Formación de la experiencia docente. En *Filosofía de los profesores*. Aguascalientes: UAD.
- Cervantes, G. E. (1988). *Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo*. Monterrey N. L.: Castillo ediciones.
- Davini, C. (1996). Poder, control y autonomía en el trabajo docente. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós, 1996.
- De Alba A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- Foucault M. (1991). Más allá del Bien y del Mal. *Microfísica del poder*. (2ª. ed.). Edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría.
- McLaren P. (s.f.). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren P. (s.f). Formación escolar del cuerpo posmoderno: Pedagogía crítica y política de encarnación. En *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Rei-Argentina.
- McLaren P, y Huston, D. (2004). Revolutionary Ecologies: Ecosocialism and Critical Pedagogy. *Educational Studies Journal of the American Educational Studies Assoc.*, V. 36, No. 1, p. 27-45. Aug.
- Palacios, J. (1999). *La Cuestión escolar*. (4ª. ed.). México: Fontamara.
- Toledo, H.E. (1993). La investigación educativa y la formación de docentes. *Revista contextos*. Año 1, No. 4, México: UNAM.
- Toledo, H.E. (1994) Saber cotidiano, educación y transformación social. En *Revista Mexicana de Sociología*. Instituto de Investigaciones Sociales, México: UNAM



Toledo, H.E. (1994). Práctica docente y saberes escolares: la transformación de la práctica docente, un debate hoy vigente. En *Revista Contextos*. Febrero-marzo, p. 48

Universidad Autónoma de Baja California. (1993). Estructura curricular, planes y programas de estudio. Documento aprobado en sesión ordinaria de Consejo Universitario. Tecate, B. C.: UABC, Escuela de Ciencias de la Educación, 1993.



LA INNOVACIÓN MEDIANTE LA GESTIÓN DE LOS COMPROMISOS PERSONALES: CREANDO LAS BASES DE UNA NUEVA IDENTIDAD DOCENTE

Alejandro Iborra. alejandro.iborra@uah.es

Leonor Margalef. leonor.margalef@uah.es

Cristina Caníbal. cristina.canabal@uah.es

Universidad de Alcalá.

Palabras claves

Innovación docente, desarrollo de la identidad, compromiso personal

Resumen

En el marco del Programa de Formación Inicial del Profesorado (4ª ed) presentamos las reflexiones y conclusiones derivadas de la aplicación de una metodología de enseñanza experiencial, centrada en la exploración de los compromisos de los participantes del curso. Más allá de una adquisición de técnicas didácticas, se pretendía generar un espacio de exploración de la propia identidad como docente. Partiendo de los procesos principales presentes en la formación de la identidad, como son la exploración y el compromiso en relación a la creación de contextos expresivos personalmente (Waterman, 2004) se confeccionó una secuencia de ejercicios con el propósito de explorar y ayudar a gestionar los compromisos personales de cada uno de los participantes, en relación a la innovación. Reencuadrar un discurso basado en la queja y la resistencia por uno centrado en los compromisos, era uno de los objetivos que nos planteamos, como paso previo a la constitución posterior de grupos de trabajo por tríadas de profesores, que aplicaran experiencias concretas de cambio.

Desarrollo

Objetivos

Los objetivos principales coinciden con los propuestos en el programa de formación inicial, tendentes a facilitar:

- Implicación y participación
- Generar interés, despertar inquietudes, aprender a auto-motivarse.
- Partir de la resolución de los problemas que les preocupan.
- Aprendizaje relevante
- Aprendizaje autónomo, crítico y cooperativo
- Interdisciplinariedad
- Reflexión de la propia práctica
- Reflexión de la propia identidad como docentes



Descripción del trabajo:

La Universidad de Alcalá viene desarrollando desde hace ya cuatro años un Programa de Formación Inicial del Profesorado. Durante el curso pasado 06-07, se formalizó dicho programa en un “Curso de Experto en Docencia Universitaria¹”, ofertado en el programa de Estudios Propios de dicha universidad, dependiente del Vicerrectorado de Postgrado.

Uno de los objetivos de dicho Curso de Experto en Docencia Universitaria consiste en contribuir a crear en el profesorado novel un sentimiento de pertenencia a la Universidad, construyendo gradualmente una identidad como docentes universitarios. Teniendo en cuenta ese objetivo general, confeccionamos una sesión específica de formación, de carácter intensivo y experiencial, con el propósito de facilitar la emergencia de un nuevo sentido de identidad docente. La presente comunicación se centrará por lo tanto en la descripción de dicha sesión específica así como en la reflexión sobre sus resultados.

El curso de Experto en Docencia Universitaria, tenía 20 alumnos, de los cuales la mayoría eran profesores ayudantes, un contratado doctor y cuatro profesores titulares interinos. Su procedencia era muy heterogénea: Derecho, Medicina, Psicopedagogía, Educación Física, Geografía, Fisioterapia, Ingeniería, etc...

Aunque la formación tenía lugar cada jueves, de 10 a 13,30 horas, estaba programado asistir a dos sesiones intensivas en la localidad de Sigüenza, donde la Universidad dispone de varios edificios en donde alojarse y realizar cursos. La primera de dichas sesiones transcurrió desde el jueves 30 de Noviembre al viernes 1 de Diciembre. Fue durante la mañana del viernes cuando tuvo lugar la sesión de formación enfocada a fomentar la identidad docente mediante la gestión de compromisos relacionados con la innovación.

El origen de dicha sesión de formación se remonta a una sesión previa, el 16 de Noviembre, centrada en reflexionar acerca de cómo evolucionan los estudiantes a lo largo de la carrera universitaria. Siguiendo el trabajo inicial de Perry (1970) y su desarrollo posterior llevado a cabo por Kegan (1994), se mostraba la evolución de los estudiantes desde una fase inicial donde prima el “Dualismo²” a una fase posterior caracterizada por el “Compromiso con el Relativismo³”, gracias a la cual el estudiante puede empezar a autodirigir su proceso de aprender. Cómo facilitar dicha evolución y cómo influye el propio desarrollo del profesor en el desarrollo de sus alumnos, fueron algunos de los temas tratados.

Teniendo en cuenta que el compromiso era el proceso fundamental en fases avanzadas del desarrollo de los alumnos, decidimos trabajar este tema centrándonos ahora en la figura del profesor, relacionándolo con uno de los elementos claves en nuestro programa de formación: la innovación.

Uno de los elementos que consideramos que forman parte de la identidad de un profesor universitario, es el compromiso con la innovación. Más allá de una adquisición de técnicas didácticas

¹ Pude visitarse en la siguiente página:

http://www.uah.es/postgrado/ESTPROPIOS/Estudios/Experto/CSJ_DOCENCIA_UNIVERSITARIA.pdf

² El conocimiento es blanco o negro. Cada problema tiene una solución. La autoridad tiene todas las soluciones y el estudiante tiene que memorizar y repetir. Los estudiantes quieren hechos y fórmulas, no les gustan los modelos abstractos ni las preguntas abiertas, ni el aprendizaje activo o cooperativo.

³ Estos estudiantes entienden que el conocimiento y los valores dependen del contexto y de una perspectiva individual más que de estar basadas de manera externa y objetiva. Empiezan a buscar evidencias para justificar y apoyar sus conclusiones en vez de estar pendientes de lo que quieren los profesores. Empiezan a ver la necesidad de comprometerse a seguir un curso de acción incluso en la ausencia de certezas, basándose en las evaluaciones críticas y no en la autoridad externa.



y de una reflexión de diferentes metodologías, se pretendía generar un espacio de exploración de la propia identidad como docente.

De entre la enorme variedad de aproximaciones y definiciones del constructo “identidad”, recientemente se está produciendo un mayor consenso a la hora de distinguir tres niveles dimensionales (Côté, 2006; Côté y Lévine, 2002): la *identidad del yo*, que constituye el nivel más básico y fundamental de las creencias y experiencia de continuidad espacio-temporal de uno mismo, la *identidad personal*, que emerge de la interacción entre la experiencia individual y el contexto incluyendo el conjunto de metas, valores, creencias, compromisos que uno muestra al mundo, y la *identidad social*, que abarca aquellos aspectos del sí mismo incorporados por pertenecer a determinados grupos con los que uno se identifica. De los tres niveles el trabajo llevado a cabo se centró explícitamente en el nivel personal, e implícitamente en el nivel social, dado que trabajábamos con un grupo de profesores universitarios, que al formalizar un grupo, podían compartir las mismas sensaciones de pertenencia a una institución universitaria.

De acuerdo a la tradición eriksoniana de estudio de la Identidad (Marcia, 1966) la estructura de la identidad del yo, no directamente accesible, se expresa en comportamientos externos observables en forma de “compromisos”. Los compromisos pueden entenderse desde dos puntos de vista complementarios: un punto de vista objetivo y otro subjetivo. Desde la *perspectiva objetiva* de un observador, los compromisos de una persona serían aquellas actividades o áreas en las que está más implicada. Desde la *perspectiva subjetiva* del propio individuo, su compromiso es aquello de lo que más se preocupa o que valora más. Tal y como plantea Bourne (1978, p.227, el subrayado es nuestro) “desde cualquiera de estos dos puntos de vista, estos compromisos poseen un significado social y al mismo tiempo proporcionan al individuo una definición de sí mismo (...) por mis compromisos me conoceré a mi mismo y me daré a conocer a los otros”. El contenido de estos compromisos y la fuerza con la que se sostienen serían componentes de la identidad personal y social.

De acuerdo con la propuesta de Zacarés e Iborra (2006), uno de los objetivos que debería estar presente en una intervención sobre la Identidad, debería el de facilitar la gestión de nuestros compromisos. Por todo ello decidimos trabajar el tema de la gestión de compromisos, adoptando un enfoque experiencial orientado a la exploración de procesos (Ingarfield, 2007). La diferencia principal de este acercamiento con el clásico modelo desarrollado por Kolb (1984) es por un lado está menos centrado en los contenidos experienciales y más en los procesos que dan lugar a dicha experiencia, segundo que los modelos formales que se pueden presentar en las últimas fases, son cuestionados y comprobados a partir de la experiencia personal de los participantes, en vez de imponerse sobre estos últimos. El esquema general seguido es el siguiente:

1. El Formador introduce el tema: Una configuración (set up) abierta, enfoque sobre el tema a explorar, lo suficiente para que los participantes tengan un sentido general del tema.
2. Los Participantes hacen: Sin idea fija, solo lo suficiente para enfocar el explorar.
3. Los Participantes comprueban: ¿Qué han sacado?
4. Los Participantes dicen: Comparten la variedad de experiencias.
5. El Formador demuestra/ dice: Introduce el modelo formal.
7. Los Participantes comprueban con y contra su propia experiencia.
8. Juntos identifican las variaciones en los resultados y los límites del modelo.

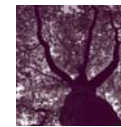


A partir de dicho esquema general se planteó el siguiente grupo de ejercicios:

1. Exploración por grupos de 4-5 personas sobre qué se entiende por compromiso
2. Exploración del proceso de comprometerse. ¿Qué hacemos para comprometernos? ¿hay diferencia entre implicarse y comprometerse?
3. Primer ejercicio. Por parejas
 - a. A realiza un dibujo trazo a trazo, mientras B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el dibujo, comprometiéndose con cada trazo con una hipótesis determinada. Rotar.
 - b. Coger el dibujo de la otra persona y modificarlo, hacer un dibujo a partir del original, trazo a trazo. De nuevo B trata de averiguar con cada trazo en qué consiste el nuevo dibujo, comprometiéndose con cada una de sus hipótesis, modificándolas, etc...
 - c. Averiguar con los dibujos elementos significativos del "dibujante", valores, intereses, motivaciones, rasgos, a partir no sólo del tema del dibujo, también a partir del proceso de creación.
4. Segundo ejercicio. Por parejas.
 - a. A realiza una actividad que diseña y decide B. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - b. A realiza una actividad que él mismo diseña y decide. Llevarla a cabo atendiendo a cómo empieza, cómo se mantiene, cómo se decide terminarla.
 - c. Comparar y buscar diferencias entre el paso (a) y el paso (b) teniendo en cuenta los dos contextos: elegido / no elegido, en términos de los procesos de iniciar, mantener y finalizar.
5. Tercer ejercicio. Aprovechar el Descanso.
 - a. Durante el almuerzo, atender a cómo inicias el descanso, cómo lo mantienes y cómo te reorientas para volver a la clase.
6. Regreso al aula y por grupos ejercicio de exploración, comparando los tres ejercicios en términos de:
 - a. Cómo habían iniciado la actividad, cómo la habían mantenido (y mantenían su compromiso con la misma) y cómo y por qué decidían terminar.
 - b. Un modelo de motivación (McWhirter, 2007) que enfatiza: qué significaba la situación del ejercicio, que efectos o logros producía y cómo te habías sentido a lo largo de los diferentes ejercicios.
7. Puesta en común de todos los grupos y conexión con el tema del compromiso, el establecimiento de direcciones vitales significativas y la construcción de un sentido de identidad.

La secuencia de ejercicios descrita, tenía como propósito principal explorar vivencialmente no tanto qué compromisos tenían los profesores en relación a su actividad como profesores en la universidad, lo que favorecería trabajar con contenidos, sino explorar el proceso de comprometerse, analizando la formación, mantenimiento y cuestionamiento de compromisos creados para la ocasión, así como los procesos de motivación implicados.

Uno de los aspectos que más nos llamó la atención fueron las connotaciones negativas que tenía la palabra compromiso para la mayoría de los participantes. La idea de compromiso se relacionaba con obligación, renuncia y sacrificio, enfatizándose aquello que se perdía en vez de lo que se podía conseguir. Se percibía el compromiso no tanto como una opción elegida libremente sino como una obligación autoimpuesta o impuesta por las circunstancias, de ahí que incluso se viviera con miedo.



Otros elementos más neutros relacionados con el constructo eran el de coherencia y responsabilidad, que se podía manifestar en diferentes áreas vitales, y que además incluía toda una serie de componentes: te podías comprometer con ideas, valores, una imagen de uno mismo, con una conducta o acción, etc...

Debido a esta representación inicial que surgió del compromiso es por lo que planteamos explorar procesos de comprometerse atendiendo a tres situaciones diferentes:

(1) una secuencia lúdica de aprendizaje y descubrimiento (el dibujo), (2) realizar una actividad que fuera elegida por uno mismo en comparación con otra que no lo fuera, para explorar el compromiso con contextos de elección libre y contextos de más obligación, analizando los espacios de responsabilidad y elección que había en ambos, (3) utilizar dos contextos, uno de ocio y otro profesional para plantear cómo atendíamos a las diferentes necesidades que surgían en cada uno de ellos, y cómo manteníamos o perdíamos la conexión con la tarea a realizar (especialmente durante el momento del descanso).

En la parte final de la actividad, tras haber comparado en grupos la secuencia de ejercicios en términos de la experiencia personal de cada uno de los participantes, se relacionó el proceso de comprometerse con la formación de la identidad docente, de nuevo en cuanto a cómo iniciar, mantener y cuestionar o finalizar diferentes compromisos, dependiendo de lo que se estuviera valorando o lo que motivara en ese momento: conseguir efectos, sentirse bien o hacer algo significativo o relevante.

La idea de compromiso se amplió yendo más allá de los significados planteados inicialmente, discutiéndose finalmente la idea de que cada compromiso planteaba la posibilidad de definir una dirección de desarrollo a la que tender. En este punto se incluyó la necesidad de construir contextos expresivos personalmente (Waterman, 2004), por ejemplo mediante el equilibrio entre los desafíos propuestos por las actividades desempeñadas o metas seguidas en dichos contextos, y las habilidades o recursos necesarios para seguirlos, típicas en situaciones comúnmente conocidas como de flujo (Csikszentmihalyi, 1990). Es entonces cuando dichas actividades, metas o ideales aportan una visión más significativa acerca de uno mismo, utilizándose el propio potencial de modo cotidiano, o al menos identificar cuando no es así, para cuestionar la propia situación personal respecto los compromisos adoptados.

Se concluyó con la reflexión de lo que supone innovar en toda su complejidad, incluyendo las quejas, miedos y resistencias que comúnmente dificultan la puesta en práctica de dichas innovaciones (Kegan y Lahey, 2001, Wagner, y Kegan, 2006). Reencuadrar un discurso basado en la queja y la resistencia por uno centrado en los compromisos, era uno de los elementos necesarios a constituir, como paso previo a la constitución posterior de grupos de trabajo por tríadas de profesores, que implementaran experiencias concretas de cambio e innovación durante sus clases.

Resultados y Conclusiones

Como es típico en una formación experiencial centrada en procesos, la secuencia de ejercicios se vivió con una mezcla de inseguridad, al no haber un contenido concreto que conocer, incomodidad ante la "ignorancia" inicial, previa a un proceso de exploración, confusión durante el proceso de exploración, sobre todo al no tener como referentes más que a sus compañeros, y sobrecarga, dada la cantidad de información disponible. No obstante, se despertó una curiosidad por el proceso seguido, que a medida que ha avanzado el curso de formación, y se han ido integrado las prácticas innovadoras, ha podido influir en la creación de un sentido de la identidad docente más compleja, gracias a la gestión de los compromisos relacionados con la actividad docente y la innovación.



Obviamente esta actividad forma parte de un proyecto de formación mucho más amplio, en el que tanto la formación previa como la experiencia de las tríadas de profesores que analizaron y llevaron a cabo prácticas concretas de innovación, tienen un mayor peso. El propósito de la actividad no puede entenderse como una práctica aislada, sino en estrecha correspondencia con el resto de actividades propuestas en el curso de experto, de las que forma parte.

Actualmente estamos analizando la extensión y el alcance de los posibles cambios y aprendizajes obtenidos durante la el Curso de Experto, para lo cual será necesario realizar un seguimiento posterior. No obstante, el siguiente fragmento, procedente de la carpeta de aprendizaje de uno de los participantes, puede resultar ejemplificadora:

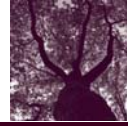
“En nuestra tríada hemos trabajado como un verdadero grupo con un fin común, tres personas que nos hemos ayudado, comprometidos con un proyecto, esforzado y preocupados continuamente por obtener un resultado positivo. En último lugar, he podido sentirme mejor profesor, sentirme más involucrado con la docencia y con los alumnos”

Esta cita ejemplifica la utilización espontánea por uno de los participantes de las ideas compromiso e implicación en una actividad, cuya repercusión final no es sólo conceptual, sino que influye en cómo se siente como profesor y cómo se identifica más con esa nueva idea de lo que es ser profesor.

Esperamos que la actividad propuesta ayudara en la sensibilización hacia este tipo de temas, facilitando la adaptación, cuestionamiento y gestión de los compromisos posteriores.

Referencias

- Bourne, E. (1978). The state of research on ego identity: a review and appraisal. Part I and Part II. *Journal of Youth and Adolescence*, 7, 223-252; 371-392.
- Côté, J. E. (2006). Identity studies: How close are we to developing a social science of identity?- An appraisal of the field. *Identity*, 6 (1), 3-25.
- Côté, J. E. & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency and culture. A Social Psychological Synthesis*. Mahwah, NJ: LEA.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kaidós, 1996).
- Ingarfield, T. (2007). Manual del Curso de Habilidades de Gestión y Aprendizaje Experiencial en las Organizaciones. Curso de Especialización del Programa de Estudios Propios de la Universidad de Alcalá. Convocatoria 06-07.
- Kegan, R. (1994). In over our heads: the mental demands of modern life. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. Cast. *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.]
- Kegan, R. y Lahey, L. (2001). How the way we talk can change the way we work: seven languages for transformation. San Francisco: Jossey Bass.



- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Perry, W. G. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970.
- Wagner, T., Kegan, R. (2006). *Change leadership: a practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Waterman, A.S. (2004). Finding someone to Be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity*, 4 (3), 209-228.
- Zacarés, J. J. e Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? *Intervenciones más allá del autoconcepto*. *Cultura y Educación*, 18 (1), pp. 31-46



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PRÁCTICAS, EN LA COMARCA DEL CEP DE ÚBEDA: AUTOPERCEPCIÓN, EXPECTATIVAS Y NECESIDADES

A quienes han contribuido a esta investigación cumplimentando el cuestionario.

A quienes me han ayudado a introducirme en los institutos, para pasarlo.

A mi hermano Miguel, que siempre me motiva a mejorar, dándome las claves de una buena organización.

Gabriel Barbero Consuegra. gbarberoconsuegra@yahoo.es

Centro del Profesorado de Úbeda (Jaén)

Palabras claves

Formación del Profesorado en Prácticas, Educación Secundaria, Identidad Docente

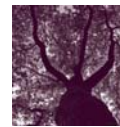
Resumen

La investigación que a continuación se presenta trata de indagar en ciertos aspectos de la formación del profesorado, concretada en aquel grupo de Educación Secundaria que se halla en fase de prácticas, una vez superado el proceso de concurso-oposición. Se centra en la comarca del Centro del Profesorado de Úbeda (Jaén), y la muestra que ha participado incluye a personas que accedieron al cuerpo en los años 2004 y 2006, habiéndose recogido los datos durante el primer semestre de los años 2005 y 2007. La investigación se ha servido de un cuestionario compuesto por 22 ítems, que tratan tres aspectos básicamente, a saber: la forma como el profesorado de estas características se percibe y percibe su formación, pues creemos que el auto-conocimiento es la base para mejorar la propia enseñanza; las expectativas que en cuanto a formación tiene y, finalmente, las necesidades que identifican de modo más claro. Para analizar los datos obtenidos hemos utilizado el programa SPSS, versión 12. Las conclusiones de la investigación se centran, fundamentalmente, en aspectos tales como la metodología, la socialización docente, el contexto, el alumnado, la innovación o las inquietudes por transformar la realidad.

Desarrollo

Objetivos

1. Estudiar la forma como percibe su formación el profesorado de Educación Secundaria en Prácticas perteneciente a la comarca del Centro del Profesorado de Úbeda.
2. Analizar cuáles son las expectativas que sobre este tema tiene este colectivo.
3. Profundizar en sus necesidades formativas.
4. Ofrecer líneas de mejora a partir del análisis de los datos obtenidos y de las oportunas lecturas sobre el tema.



Descripción del trabajo

A través de la presente comunicación, pretendemos hacer una aportación al estudio de la formación del profesorado que imparte clase en Educación Secundaria y que, además, se halla en fase de prácticas; esto es, en la segunda etapa del ciclo de vida de la carrera docente (iniciación profesional), según la clasificación que establece el profesor Villar Angulo (2004, b).

La metodología utilizada se circunscribe únicamente a la vertiente cuantitativa de investigación; esto es, la aplicación de un cuestionario compuesto por 22 ítems. Estos ítems se han puntuado en una escala que va desde el 1 (completamente en desacuerdo) hasta el extremo opuesto, el 6 (completamente de acuerdo). Dicho cuestionario se adjunta al final de este trabajo.

Al haber sido recogidos los datos en los años 2005 y 2007, la muestra que ha participado está compuesta por profesorado que aprobó las oposiciones en las convocatorias de la Comunidad Autónoma Andaluza de los años 2004 y 2006, respectivamente. Con relación a esto, hay que observar cierta descompensación en cuanto al número de sujetos participantes, ya que los del primer año (2005) ascienden a 42, mientras que en 2007 el número desciende ostensiblemente hasta 12. Pero esto no es óbice para el objetivo de nuestra investigación, pues el año de superación del proceso selectivo no se ha erigido en criterio determinante a la hora de abordar el estudio y analizar los datos recogidos. No es, en suma, un criterio significativo.

Geográficamente, la muestra seleccionada se circunscribe a la comarca del Centro del Profesorado de Úbeda (Jaén), por ser actualmente el autor de esta investigación Asesor de Formación (Formación Profesional Específica) en el CEP de dicha ciudad. Es obvia, pues, la facilidad de acceso al profesorado protagonista de este estudio. Una vez recogidos los cuestionarios, los datos vertidos han sido analizados con el programa SPSS, 12, obteniéndose las conclusiones que a lo largo del desarrollo del trabajo, y no al final, se van a ir exponiendo.

Finalmente, hay que hacer notar que la investigación se relaciona, por un lado, con el tema de la tesis doctoral que el autor de esta investigación está llevando a cabo y, por otro, con la esencia propia de su trabajo actual como Asesor de Formación.

En torno a la muestra de profesorado que ha participado en la investigación

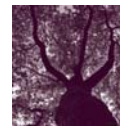
Una vez analizados los datos de identificación del cuestionario, podemos decir que de las 54 personas que conforman la muestra, un 57'4% son varones (31) frente al 42'6% (23) a que asciende el porcentaje de mujeres.

Asimismo, las edades han oscilado entre 24 y 42 años, cifrándose la media, pues, en 30'96.

Con respecto a la experiencia docente, la media ha quedado en 3'843 años, siendo la experiencia mínima 0'3 años y la máxima 13'7.

Si atendemos a la titulación académica de los sujetos de investigación, la gran mayoría han sido licenciadas/os (un 81'5%), hallándose entre el resto ingenieros e ingenieros técnicos, diplomados y técnicos especialistas.

Entre las especialidades a través de las que han accedido a la función docente destacan la Lengua Española y Literatura (9 sujetos, 16'7%), la Informática (8, 14'8%), la Música (7, lo que supone un 13%), etc.



En cuanto al tramo educativo con mayor carga lectiva, hemos de decir que entre el primer y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria aparece la gran mayoría (un 29'6% y un 35'2% respectivamente), situándose el resto en Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Programas de Garantía Social y Bachillerato.

Finalmente, hemos de aludir a las responsabilidades asumidas por el profesorado participante en esta investigación: una gran mayoría ha ejercido el rol de tutor (un 77'8%), frente a un 22'2% que ha ocupado jefaturas de departamento.

Hacia un conocimiento de la propia formación como premisa para la mejora de la enseñanza

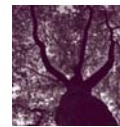
Desde la aplicación del cuestionario mencionado, tratamos de conocer distintos modos de percepción, ciertas expectativas y necesidades manifiestas que, en torno a su propia formación, tiene el profesorado de Educación Secundaria en prácticas de la comarca del Centro de Profesorado de Úbeda.

Y en esa intención, nuestro trabajo toma como uno de sus pilares fundamentales la obra de Villar (2004, b), autor que presenta, junto al resto de colaboradores, un modelo de enseñanza y de formación inicial y permanente "(...) que actuará como marco conceptual para comprender la complejidad de la docencia reducida a un subconjunto de capacidades profesionales, que explican una versión limitada, aunque medular, de la práctica curricular" (p. 1).

Es en esa formación permanente en la que nosotros pretendemos ahondar. De todas formas, hemos de tener en cuenta que el concepto de *funcionario en prácticas* no es sinónimo de *inicio en la formación permanente* ya que, paradójicamente, un grupo en torno al 74'07 % de la muestra presenta cierta experiencia laboral previa al momento en que tiene lugar nuestra investigación, esto es, cuando el profesorado se halla en el período de prácticas. Es a lo largo de esta etapa laboral donde van a conformarse diferentes conceptos en torno a la formación y donde vamos a obtener respuestas, a veces sutiles e insospechadas, del *ars docendi*.

Una referencia que hace Villar a la temática que nos ocupa es la que se refiere a las diferencias entre el profesorado veterano y el principiante; así, dice que "en gran medida, las diferencias en el fenómeno novicio-experto ocurren por la sucesión de variaciones internas de que se nutre el profesor experto, la brillantez con que éste resuelve problemas como si fueran versificaciones memorables, y su intensidad en el vivir por dentro que desde dentro aflora creando enunciados (...)" (p. 2). Será obligatorio, pues, tener en cuenta las fuentes de las que aún no bebe el profesorado que ha respondido a nuestro cuestionario, y las dificultades que afronta, cifradas en la poca agilidad a la hora de resolver problemas, a la falta de intensidad en su experiencia vital, devenida de la falta de rodaje, aunque éste no se erija en un factor crucial pues, como hemos dicho más arriba, la experiencia es desigual en unos y otros sujetos de investigación ya que "profesorado en prácticas" no ha de ser sinónimo de "profesor novicio" o "falto de experiencia".

Y todo esto enlaza con una de nuestras finalidades, quizás no directamente buscada por nosotros pero, al fin y al cabo, lograda; nos referimos a que hemos ayudado al profesorado que amablemente ha participado en la investigación a reflexionar sobre y en la enseñanza. Y ello, curiosamente, a partir de un concepto colateral como es su formación para ejercer la enseñanza. Al hilo de esto, aduce el profesor Villar que "la reflexión es una operación continua de interacciones entre dos componentes que se relacionan estrechamente: el conocimiento y la acción (...)". En este punto, tengamos en cuenta que el cuestionario fue aplicado cuando el contacto con la acción docente estaba en un estado inicial o quasi inicial. El conocimiento era ya sólido, si bien no debemos olvidar el constante feedback al que éste se somete por la constante labor modificadora que la experiencia ejerce sobre el mismo. Y continúa Villar Angulo: "En este vasto mundo subyacen planes y conocimientos que se transforman en un bosque de conductas visibles y de versiones de interpretaciones. La noción de la práctica



reflexiva de SCHÖN se ha ido adoptando ampliamente en educación. Su descripción de la práctica profesional como una situación artística (en lugar de técnica) es un progreso formal en educación, dibujando la enseñanza como un ejercicio extremadamente reflexivo, y estético, que ocurre asincrónicamente (antes o después de la docencia en clase), y sincrónicamente (mientras se enseña), siendo este tiempo (reflexión en la acción) el hallazgo que más se ha resaltado en la formación de un docente” (ibidem). En tal sentido, entendemos que nuestro cuestionario ayudó a desarrollar procesos reflexivos tanto en uno como en otro momento. Y nos satisface pensar en otro de nuestros logros: “No cabe duda que la reflexión en la enseñanza puede usarse para mejorar el aprendizaje de estudiantes y la práctica del profesional de la enseñanza (...). La noción de reflexión y las operaciones mentales que a ella se vinculan han influido procesos didácticos y estrategias de formación permanente (principalmente las ideas de reflexión en la acción frente a reflexión sobre la acción, y de reflexión en el desarrollo profesional)” (pp. 2-3).

En definitiva, nuestra inquietud consiste en colaborar en la mejora de la enseñanza, objetivo último de cualquier empeño de investigación en esta materia, utilizando como trampolín la profundización en el auto-conocimiento de la formación del docente. Un conocimiento de sí mismo que esperamos haber motivado a través de los ítems de nuestro cuestionario, y de la ulterior reflexión generada.

Resultados y/o conclusiones

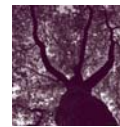
Formación del profesorado clarificadora de principios metodológicos

Al analizar las respuestas al cuestionario, hemos observado que hay una mentalidad en la que impera la pobreza en cuanto a las concepciones metodológicas en los institutos. Aparece una media muestral de 3'31 sobre 6 en el ítem número 1, *hay un modelo metodológico claramente establecido respecto a la enseñanza en Educación Secundaria*. El profesorado, en líneas generales, no atisba que exista este modelo. 13 profesores/as (un 24'1%) están bastante en desacuerdo con esta afirmación, mientras que 14 (25'9%) están algo en desacuerdo; si bien es cierto que otros 14 están algo de acuerdo.

Hemos contrastado la $H_0: \mu = 4$, frente a la $H_1: \mu \neq 4$. El Sig. resultante ha sido 0'000, menor que el nivel de significación $\alpha = 0'05$, hemos tenido que rechazar la H_0 , o sea, que la media poblacional de la variable “metodología” no puede considerarse igual a 4.

Además, hemos relacionado esta variable *metodología* con la variable *edad*. Para ello, hemos aplicado la prueba T para muestras relacionadas, realizando el contraste bilateral de la hipótesis nula frente a la hipótesis alternativa, en el caso de muestras apareadas. En la tabla de correlación entre las dos variables se aprecia un Sig. de 0'631, que supera el nivel de significación de 0'05, por lo que aceptamos que ambas variables son independientes, en la población de todo el profesorado. Sin embargo, si observamos la tabla de “prueba de muestras relacionadas”, comprobamos que hay un Sig. (bilateral) de 0'000, por lo que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de las medias poblacionales de las dos variables.

Ante tal falta de orientación metodológica habida en el profesorado en prácticas que protagoniza nuestra investigación, podemos recomendar la obra que nos va a acompañar a lo largo del trabajo y en la que se perfilan una serie de capacidades que, a buen seguro, van a dar un fruto generoso. Entre los fundamentos de ese modelo de gestión instructivo-formativo, podemos enumerar los que siguen: (1) el docente ha de ser reflexivo, (2) ha de saber ejercer de tutor, (3) ha de ser autovalorarse, (4) atender a la diversidad discente, (5) motivarle, (5) desarrollar habilidades metacognitivas, (6) organizar trabajos colaborativos, tanto con alumnado como con compañeros, (7) hacer de la enseñanza un diálogo constante, (8) establecer definiciones axiológicas y teleológicas, (9) ser un guía en el estudio, (10) poseer, finalmente, altas destrezas evaluadoras.



Formación del profesorado desde la socialización profesional

En nuestro estudio, observamos que, a partir del ítem número 2, *las formas de socialización profesional son inadecuadas y dificultan la labor docente*, el profesorado estima de una forma más o menos aceptable los procesos de socialización profesional, si bien no debemos echar las campanas al vuelo. El ítem (cuya variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. -bilateral- de $0'036 < 0'05$) lo han calificado con 2, esto es, están bastante en desacuerdo, un 14'8%, junto a un 30'2% que está algo en desacuerdo. Frente a estos porcentajes, encontramos un 27'8% que está algo de acuerdo y un 16'7% que está bastante de acuerdo. Ante tan ajustadas opiniones, hemos vuelto a contrastar la $H_0: \mu = 4$, frente a la $H_1: \mu \neq 4$. El Sig. resultante ha sido 0'001, igualmente $<$ que el nivel de significación $\alpha = 0'05$ y, otra vez, hemos tenido que rechazar la H_0 , o sea, que la media poblacional de la variable "socialización profesional" no puede considerarse igual a 4; esto es, que no están algo de acuerdo con la afirmación contenida en el enunciado del ítem. O sea que, aunque no de un modo categórico, se atisban como adecuadas las formas de socialización profesional en los institutos.

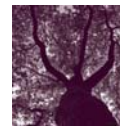
Y el profesor Villar, al exponer sus ideas sobre un tema tan ligado a éste como es el del desarrollo profesional, reivindica los institutos de Enseñanza Secundaria como "centros de desarrollo profesional", de los que dice que "deben representar la reconceptualización analítica del desarrollo profesional (...)" (2004, b: 7). Y esto lo justifica por cuatro razones: (1) en los institutos el docente disfruta de una cultura participativa, (2) ahonda en su programación de aula, (3) se estrechan relaciones entre el profesor experto y el principiante, y (4) se da un equilibrio entre teoría y práctica. A partir de ahí, surgen los distintos procesos de socialización, las diferentes prácticas metodológicas y sus innovaciones, consecuencia y muestra del desarrollo profesional de cada docente.

Unido a esta idea se halla la de ciclo de vida de la carrera docente, que se desarrolla en tres momentos: (1) formación inicial, "(...) que es la genuina representación de la incertidumbre y la dependencia, y de la búsqueda de asesoramiento de un profesor mentor"; (2) iniciación profesional, la etapa en la que se encuentran nuestros sujetos de investigación, "cuando un concursante adquiere la condición de profesor-funcionario en prácticas profesionales, supervisadas por la inspección de la administración, que es el momento de la supervivencia en la norma y los reglamentos" y (3) formación permanente, "larga, indeterminada en su inicio (...)" (Villar, 2004, b: 7-8).

Formación contextualizada del profesorado

Al hablar de contexto, las respuestas al ítem número 3, *el contexto favorece la generación de innovaciones educativas en el instituto*, nos dan la idea de que el profesorado tiene una mala imagen del contexto donde se halla el instituto. Al menos su opinión está algo en desacuerdo con esta aseveración. La media muestral es de 3'26; y habiendo contrastado la $H_0: \mu = 4$, frente a la $H_1: \mu \neq 4$, el Sig. resultante ha sido $0'000 < \alpha = 0'05$; se ha rechazado, pues, la H_0 , o sea, que la media poblacional de la variable "contexto" no puede considerarse igual a 4; esto es, que no están algo de acuerdo con que el contexto favorezca las innovaciones.

¿Qué fórmulas proponemos para fomentar una formación basada en el contexto, lugar desde donde debemos partir si queremos, como veremos más adelante, modificar la realidad? Entre otras, se nos ocurren las que siguen: establecer lazos profusos y fluidos de comunicación con el alumnado, ser muy creativo a la hora de generar un buen ambiente de clase, ser reflexivo y formar al alumnado en la cultura de la reflexión como paso previo al análisis contextual, ser un gran observador y decidir de modo acertado.



Formación del profesorado para formar a un alumnado variopinto

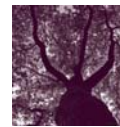
Si hablamos de mezcla sociocultural del alumnado y, para constatar la opinión del profesorado en prácticas, analizamos las respuestas dadas al ítem número 6, *la mezcla sociocultural del alumnado es beneficiosa para el desarrollo del alumnado desfavorecido*, concluimos que hay cierto atisbo favorable ante tamaña forma de pensar. Pero, al no ser manifiesto (la media muestral es de 3'96), hemos de aplicar el consabido contraste $H_0: \mu = 4$ frente a la $H_1: \mu \neq 4$, obteniendo un Sig. (bilateral) de $0'839 > \alpha = 0'05$; con lo cual hemos aceptado la H_0 , o sea, que la media poblacional de la variable "mezcla sociocultural" se puede considerar igual a 4; esto es, que está *algo de acuerdo* con que la mezcla sociocultural del alumnado es positiva para su desarrollo.

Quizás, el problema puede estar en la identificación del clima de clase, capacidad fundamental en un profesor de Educación Secundaria. Probablemente, salvando este escollo la labor puede adquirir tintes mucho más manejables y satisfactorios.

Sobre el clima de clase dicen Toledo y Romero que "viene determinado por elementos de muy diversa naturaleza que intervienen en la dinámica del aula, como pueden ser la gestión del aula por el profesor, el tipo de comunicación existente entre estudiantes, y entre estudiantes y profesor, la existencia de respeto mutuo, el estilo docente, la metodología utilizada por el profesor, el sistema de refuerzo, etcétera." (p. 169). Es evidente que esto se complica al encontrar en las aulas, como suele suceder actualmente, una mezcolanza variada, una tipología versátil de alumnado. Como bien apuntan seguidamente, "la creación de un clima de aula positivo y productivo depende directamente de la actitud que el profesor muestra hacia los estudiantes y hacia sí mismo" (ibidem). Creemos que desde ahí puede garantizarse las bases para el profesorado sea capaz de trabajar con esta pluralidad de alumnado y profundizar en su formación para perfeccionarse progresivamente. Tratar acertadamente a este alumnado y entender que dicha mezcla es beneficiosa para el grupo más débil, se puede conseguir a través de ciertas claves como pueden ser: (1) motivar al alumno valorando sus opiniones, haciendo que sea responsable de sí mismo, (2) ayudarle a hacer suyas diferentes estrategias de aprendizaje y (3) ayudarle a que interiorice las normas y reglas.

Formación del profesorado basada en la innovación

Dicen Martínez y Pérez (2004) que "una innovación curricular se lleva a cabo desde el momento en que un profesor o un grupo de ellos desean cambiar una situación" (p. 252). A partir de aquí, encontramos el camino expedito para poner en práctica este anhelo del profesorado que compone nuestra muestra. Pero, si profundizamos, encontramos un concepto ligado al de innovación docente como es el de investigación del profesor, pues lo consideramos previo a aquél. Para Villar (2004, b) "la idea-eje de la investigación del profesor es un género único de indagación que tiene como propósito y función la liberación y la actuación sobre problemas, intereses y asuntos que impactan a profesores y estudiantes". En el caso que nos ocupa se ha tratado de indagar sobre formación docente y, con ello, sobre un amplio elenco de aspectos ligados a ella, distribuidos en percepciones propias, expectativas y necesidades. "Un tópico importante de exploración es la identificación de las atribuciones que hacen profesores de la docencia, por medio de metodologías varias -fenomenología e interaccionismo simbólico- (de naturaleza cualitativa), así como también de las instituciones escolares como escenarios emotivos donde concurren preocupaciones personales y acciones profesionales que se estudian por medio de teorías psicosociales (de carácter cuantitativo). De esta manera se ha inducido el progreso investigador en la enseñanza y el desarrollo profesional, se ha analizado la inseguridad profesional y las preocupaciones de los docentes en las innovaciones curriculares, o se ha tolerado la inestabilidad de una profesión cada vez más intensa en el origen y evolución de sus fuentes identitarias características" (p. 3). En nuestro caso es obvio ese proceso inductivo, a partir de la experiencia primigenia, de reflexión e indagación sobre la propia práctica profesional y la formación emparejada a ella.



Y, más adelante, a colación de la innovación, subraya: “las innovaciones curriculares en las aulas de un I.E.S. son necesarias para acercarse a las orillas de cambios instructivos y planes de mejora de un centro que envuelven estampas organizativas en la escueta mirada de un cambio verosímil. Se sugieren innovaciones de claridad suficiente para comprender la realidad y reducir la complejidad de la adaptabilidad a otros posibles contextos educativos” (p. 4).

En torno a este tema, la muestra de la investigación que presentamos apuesta de modo unívoco por la innovación. Al estudiar el ítem número 13, *el instituto debe desarrollar más acciones de innovación educativa para mejorar las situaciones problemáticas*, observamos una media muestral de 5'04, encontrando porcentajes de 40'7 (puntuación 5) y de 38'9 (puntuación 6).

Sin duda, es uno de los filones de los que el sistema educativo ha de echar mano como principio de actuación y de mejora del sistema educativo. Hecho que se constata tanto desde la teoría como desde la práctica educativa. En los párrafos inmediatamente anteriores ha quedado demostrado¹.

Formación del profesorado que hace creer en el alumnado

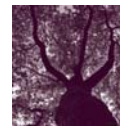
No es fácil alcanzar logros importantes con el alumnado en este tramo educativo. Éste es el ítem número 7. En general, el profesorado en prácticas es pesimista ante esto. Hay una media muestral de 4'22 que así lo confirma. Es más, un 22'2% está completamente de acuerdo; un 27'8% está bastante de acuerdo; y, finalmente, un 24'1% está algo de acuerdo.

¿Claves para la formación en este aspecto? Un poco han sido dadas anteriormente cuando, por ejemplo, hemos hablado de la diversidad; y van a seguir siendo ofrecidas más adelante. Por nuestra parte, abogamos por ensalzar la figura del alumno (Barbero y Barbero, 1999), hasta hacerlo generador de las claves formativas del profesorado. Por otro lado, existe una experiencia que proponen Toledo y Romero, en base a un estudio de Cornejo y Redondo (2001), y que habla de facilitar al alumnado su auto-conocimiento. Es obvio que alguien difícilmente creará en sí mismo o en cualquier otra cosa si no la conoce. A partir de aquí, para que el alumnado crea en sí mismo (lo cual es una forma de facilitarnos también a nosotros, como docentes, la confianza en ellos) estimamos válida la estrategia de facilitar al alumnado la elaboración de una “radiografía” de su opinión sobre el clima del instituto y, más concretamente, del aula. De tal manera, se pueden obtener nociones sobre el grado de desmotivación frente a lo que se hace en clase, del grado de cercanía como perciben el centro, sobre el grado de libertad con que se sienten cuando trabajan, el sentido con el que ven todo esto o el grado en que hacen de cada una de estas experiencias algo realmente propio.

Formación del profesorado motivada por agentes externos

La colaboración de agentes externos al Centro hace que mejore la labor docente; así reza el ítem número 4 del cuestionario aplicado. Hay una media muestral de 4'50, lo que da una idea de que el profesorado en prácticas ve con buenos ojos la labor de todos los agentes externos que complementan y contribuyen a la mejora de la calidad de la Educación en los institutos. Concretamente, hay un 27'8% que está completamente de acuerdo con esta afirmación, y un 37% que está bastante de acuerdo.

¹ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'000 < 0'05.



Hay que llamar la atención sobre el hecho de que esta variable no sigue una distribución normal: una vez aplicado el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de $0'000 < 0'05$.

Formación del profesorado que anima al que enseña

Es el ítem número 5 el que se ocupa de este punto: *la falta de motivación del profesorado impide un desarrollo profesional e institucional adecuados*. En efecto, una media muestral de 4'48 asegura que el profesorado padece apatía por su profesión y que, derivada de ésta, se obstaculiza el desarrollo profesional e institucional que sería deseable.

Hemos querido comprobar la relación que puede haber entre las variables *falta de motivación del profesorado* y *sexo*. Para ello, hemos aplicado la prueba T para muestras independientes, realizando el contraste bilateral de la $H_0: \mu_1 = \mu_2$ frente a la $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$. En la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, obtenemos un Sig. = $0'617$; y en la prueba T para la igualdad de medias, un Sig. (bilateral) de $0'864$, ambos mayores que $0'05$. Aceptamos, pues, la hipótesis de igualdad de varianzas poblacionales. Esto es, que tanto varones como mujeres entienden que la falta de motivación del profesorado impide un desarrollo profesional e institucional adecuados.

También aplicamos la misma prueba a las variables *falta de motivación* y *edad*, estableciendo el punto de corte en 31 años, la media. En la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, el Sig. es de $0'777 > 0'05$. En la T para la igualdad de medias, el Sig. (bilateral) es de $0'918$, también mayor que $0'05$, con lo que aceptamos la hipótesis nula, o sea, que con independencia de la edad se acepta que la falta de motivación causa trabas en el desarrollo profesional e institucional².

Formación del profesorado que exige cambiar a la administración

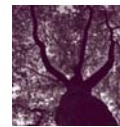
Leamos el ítem número 8: *la labor docente encuentra su apoyo en las propuestas administrativas*. Por jocoso que pueda parecer, los resultados no dejan de mostrar una opinión harto generalizada: con una media muestral de 2'33, un 27'8% dice estar completamente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que un 35'2% está bastante en desacuerdo. Los datos son sumamente expresivos. Algo debe cambiar³.

Formación del profesorado desde el principio

Hay 3 ítems que están muy relacionados: uno se refiere a la labor de los centros de profesorado; otro a la preparación que la Universidad da de cara al trabajo en la docencia; y, finalmente, uno entronca con la formación inicial. Las respuestas a este último, el número 9, *durante la formación inicial no se da una preparación suficiente para trabajar en la enseñanza*, informan que el profesorado en prácticas no ha recibido una buena formación inicial. La media muestral de 4'81, y los valores

² Finalmente, esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de $0'01 < 0'05$.

³ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de $0'04 < 0'05$.



porcentuales de 37 para el *bastante de acuerdo* y de 35'2 para el *completamente de acuerdo*, así lo revelan⁴.

Formación experiencial del profesorado

El ítem número 11 versa sobre estos conceptos. *Las expectativas profesionales se modifican en función de la experiencia*. Ante un 4'44 de media muestral, hemos de afirmar que el profesorado en prácticas confía en la experiencia, y le otorga un grado. Para ellos es una clave que modula y atempera la forma de ver la profesión.

Por otro lado, el ítem número 14, *las expectativas puestas en el profesorado de Educación Secundaria son mayores que las del profesorado de otras etapas*, enfoca el concepto “expectativas” desde el otro lado de la barrera: es el alumnado y las familias quienes piden, demandan, esperan algo del profesorado. En este sentido, hay un sentimiento, más o menos generalizado, que confirma la convicción que parece expresar el ítem. La media muestral es del 4'11.

Formación del profesorado que acerca lo que es y lo que debe ser

En este punto arrasa un desajuste entre la realidad y lo que debe ser: la media muestral del 5'17 así lo confirma. Al profesorado en prácticas no le gusta la realidad en la que desarrolla su labor y, para colmo, se espera mucho de la materia educativa. Complicado dilema. Tengamos en cuenta que un 16'7% está algo de acuerdo, un 33'3% está bastante de acuerdo y, por fin, un 44'4% está completamente de acuerdo con la aseveración de que *hay un fuerte contraste entre la realidad (ser) y las expectativas (deber ser)* (ítem 15)⁵. ¿No habría de esperarse tanto de la Educación, y más en estos tiempos? ¿Quizás, primero debería cambiar la realidad (social)? ¿A lo mejor no es la Educación la panacea de cuantos cambios se pretende desde la Administración y la opinión pública en general? He ahí el contraste. ¿Soluciones?

Formación del profesorado a medias con las percepciones

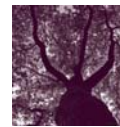
El profesorado en prácticas se muestra más o menos intuitivo, pero no del todo. Nos explicamos. Observemos el ítem número 10: *las percepciones sobre la enseñanza son útiles para resolver los problemas planteados*. Hay una media muestral del 3'89, avalada por porcentajes como un 22'2 para la puntuación 5 (bastante de acuerdo); un 35'2 para la 4 (algo de acuerdo) y, finalmente, un 25'9 para la puntuación 3 (algo en desacuerdo). Así, hemos realizado el contraste para la media, y hemos aceptado la H0 frente a la hipótesis alternativa, pues el nivel crítico es de 0'485, claramente superior al 0'05, del nivel de significación. Esto nos lleva a pensar que la media poblacional de esta variable “percepciones” puede considerarse igual a 4⁶.

Formación del profesorado ajena a estereotipos

⁴ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'00 < 0'05.

⁵ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'018 < 0'05.

⁶ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'047 < 0'05.



El ítem número 12 dice sobre los estereotipos que *se espera que el profesorado novel siga los patrones establecidos por estereotipos consensuados*. Las opiniones sobre esto están muy equilibradas, obteniéndose una media muestral del 3'28. Esto nos obliga al procedimiento de contrastar las hipótesis, en torno al valor 4. Una vez hecho esto, hemos obtenido un nivel crítico de 0'001, lo que nos ha llevado a rechazar la hipótesis nula, y a afirmar que la media poblacional no puede considerarse igual a 4; esto es, no creen que se espere de ellos/as seguir estereotipos.

Formación del profesorado para transformar la realidad

Este apartado enlaza con el anteriormente visto sobre el contraste entre la realidad y el deber ser. En este punto, la realidad sigue sin gustar al profesorado en prácticas (media muestral del 4'48). El ítem: *es necesario transformar la realidad en la que se trabaja*. A todas luces, sí. En torno al 80% están de acuerdo, en diferentes grados, con esto⁷.

Como estrategia de formación para ayudar al docente a transformar la realidad nos gustaría recalcar la importancia de la supervisión de tareas; un paso clave, previo al cambio, pues supone el conocimiento. Así, Martínez y Pérez (2004) escinden la tarea en dos acepciones, de las cuales nos centraremos en la primera: "consiste en dar a un estudiante de clase asesoramiento y orientación técnica que le ayuden en la ejecución correcta de una tarea (...)" (p. 247). Y más adelante, añaden: "La manera en que un profesor ofrece sus opiniones afecta a las relaciones con los estudiantes y la disposición de estos a comprometerse en el proceso. Los profesores ponen en juego su intuición para saber cuándo tienen que ser críticos, cuándo abstenerse de ayudar, cuándo aconsejar y plantearse si un estudiante necesita fomento de su confianza, aplauso crítico o consejos prácticos. Pero estamos de acuerdo con la hipótesis de que el profesor más eficaz es aquel que sintoniza mejor con la clase y que tiene una intuición más precisa a la hora de comprender lo que ocurre en el aula" (p. 249).

Ser capaz de ver el contexto y de interpretar situaciones, analizar y discutir su propia praxis, favorecer la autoevaluación de los estudiantes, estimular la crítica constructiva en los mismos, subrayar las enseñanzas extraíbles desde un análisis de la realidad y motivar la reflexión constituyen habilidades inestimables que estas autoras exigen del profesorado y que, a nuestro juicio, pueden fomentar la transformación de la realidad.

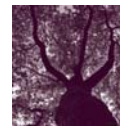
Formación extra del profesorado

El profesorado novel tiene una fuerte convicción de que de él se esperan grandes cosas, de que debe ser un *superprofesor*. Porque, si no, ¿cómo cabe interpretar la media muestral de 4'76 que el ítem enunciado de esta guisa, *el trabajo en la enseñanza exige tener unas cualidades extras que sobrepasan la formación estándar*, ha obtenido? Un 90'7% del profesorado participante ha fijado su respuesta en la mitad derecha de la zona de respuestas del cuestionario; esto es, en los tres grados de acuerdo con lo enunciado en el ítem 17⁸.

Y entre estas cualidades extras se pueden incluir el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes. De ellas nos hablan Fernández y De Vicente (2004), quienes definen la metacognición como el "conocimiento que los aprendices tienen de sus propios procesos cognitivos" y el "control que sobre ellos ejercen" (p. 93).

⁷ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'018 < 0'05.

⁸ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'005 < 0'05.



En ese propósito de aplicar el modelo cognitivo de aprendizaje, el profesorado debe tener en cuenta tanto las estructuras cognitivas construidas por el alumnado, así como la comprensión del procesamiento y estructuración de la información. Y ahí cobra vital importancia la forma en que el docente presenta la información. Los logros se reflejarán, entonces, en cuestiones tan jugosas como la atención, motivación, aprendizaje, memoria y comprensión, de modo que se vayan superando discapacidades de aprendizaje.

Estos autores profundizan en las estrategias de aprendizaje, el proceso de codificación, o en los conceptos más importantes relacionados con los métodos de aprendizaje cognitivo. No es cuestión de entrar aquí en detalle pero sí de llamar la atención sobre la importancia de estos contenidos y su necesaria incorporación a la formación del profesorado en aras de enriquecer las cualidades docentes, para encaminarnos hacia un modelo más completo, que dé sentido a esa formación extra del docente.

Formación del profesorado que enlaza las necesidades del profesorado y las del alumnado

Entendemos que si hay una función básica para la que el profesorado de Educación Secundaria debe ser formado es, sin duda, la de ser un motivador a tiempo completo de su alumnado. Sin embargo, al analizar las respuestas al ítem de turno, el 18, *hay diferencias sustanciales entre las necesidades experimentadas por el profesorado y las que el alumnado y sus familias demandan*, se ven cierto desajuste, falta de comunicación y de perspectiva. El ítem obtiene una media muestral de 4'13, y parece ser que la formación del profesorado debería atender mejor los modos como se relacionan los claustros con las aulas y las familias. Si hay un desfase de tal cariz, ¿cómo se podrá, por ejemplo, motivar al alumnado a que aprenda?

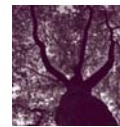
Al hilo de esto, Guil (2004) avanza que “motivar es impulsar a alguien a iniciar acciones, encaminadas a conseguir objetivos específicos y a persistir en el intento hasta alcanzarlo. Por lo tanto, toda acción encaminada realmente a motivar ha de tener en cuenta imprescindiblemente estos tres elementos: activación, dirección y persistencia” (p. 83).

De ahí, inexorablemente, habrá que llenar de contenidos tal inquietud. Para esto, Guil propone “la incorporación de actividades novedosas, complejas, ambiguas, que despierten la incertidumbre, puede ser –siguiendo los modelos cognitivos de base fisiológica- buenas estrategias para activar y despertar la curiosidad tanto diversiva, como específica y epistémica. Así, por ejemplo, en vez de explicar en una clase de Historia el descubrimiento de América sin más, cuestionar sobre cómo pudieron haber ocurrido unos acontecimientos de los que en cada continente se narra una versión diferente, puede ser una manera interesante de llamar la atención y despertar el interés por conocer qué sucedió en realidad en este momento histórico y entre estos dos continentes, lo que además puede servir de base para entender la situación actual” (p. 86).

Finalmente, nos gustaría destacar su apuesta por el modelo de Weiner, que “considera que la clave para motivar está en enseñar a atribuir los fracasos a la falta de esfuerzo (para que el alumnado se implique más, ya que es una atribución interna y controlable), y los éxitos a la propia habilidad (especialmente en el alumnado que necesite mejorar su autoestima). Las comunicaciones persuasivas son una buena estrategia a utilizar cuando pretendemos modificar las actitudes del alumnado hacia algún aspecto relacionado con nuestra materia (...)” (p. 87).

Formación universitaria del profesorado

La Universidad debe reforzar la formación de los docentes, aun cuando estos, aprendiendo, ni si quiera imaginan que algún día enseñarán. Es un pensamiento que manifestamos con convicción y que creemos valioso. Y que viene, quizás, motivado por la reacción de la muestra ante el número 19



de los ítems propuestos: *es necesario que en la Universidad se incremente la formación enfocada al trabajo en la enseñanza*. 5 sobre 6. El acuerdo acerca de esto es, indudablemente, apabullante⁹.

Formación del profesorado desde los centros de profesorado

Al hilo de esto, tampoco los centros de profesorado gozan de muy buena salud entre la opinión de sus destinatarios más jóvenes. El ítem 20 dice así: *es necesario que en los planes de formación de los centros de profesorado se oferten más cursos relacionados con la Enseñanza Secundaria*. La imagen de esta institución es similar a la de la Universidad. De hecho, esta media muestral está sólo dos centésimas por debajo de la del epígrafe anterior; esto es, 4'98. Es ligeramente más explícita: en los niveles 5 y 6 de respuesta se concentran un 74'2 % de la muestra¹⁰.

Formación del profesorado que revela la problemática del alumnado y alienta al profesor de apoyo

Qué duda cabe acerca de que uno de los grandes retos que afronta hoy día el profesorado Educación Secundaria es la diversidad. Probablemente, en ella se erige la piedra angular sobre la que pivota la enseñanza en esta etapa. De ahí que, en relación con la formación del profesorado y sus necesidades, hayamos incluido algún ítem sobre la problemática especial de este alumnado y, como vislumbre de posibles soluciones, la oportunidad de aumentar el número de profesores de apoyo. Sobre estos asuntos, el profesorado es tajante: hay que aumentar el número de profesorado de apoyo en los institutos (media muestral de 5'35) y es necesario partir de la problemática del alumnado (media de 4'83). El ítem 21 dice que *en los institutos se debe aumentar el número de profesores de apoyo*, mientras que el 22 aboga por que las acciones que lleven a cabo el profesorado y los centros deben partir de la problemática del alumnado. Y todo esto nos lleva al campo de la atención a la diversidad.

Sobre el concepto *diversidad* Alegre apunta lo que sigue: "La diversidad es lo más genuinamente natural en el ser humano, atender a la diversidad del aprendiz supone partir de una cultura de la diversidad basada en aprender a convivir con la incertidumbre que se deriva de la complejidad la pluralidad" (Alegre, 2000, cit. en Alegre, 2004: 65). Y más adelante, continúa esta profesora: "Al observar la realidad del aprendiz de los I.E.S., podemos constatar las diferencias por razón de distintos *ámbitos de la diversidad* del aprendiz, así: diversidad de género (hombre/mujer); diversidad por la edad (adolescentes, jóvenes, adultos, mayores); diversidad por deficiencias y/o discapacidad; diversidad poblacional y de etnias; diversidad de lenguas y de religiones; diversidad de orígenes económicos (pobreza, emigración); diversidad ideológica o por motivos de justicia; diversidad por motivaciones, capacidades y ritmos diferentes; diversidad de estilos de aprendizaje; diversidad de niveles de desarrollo y aprendizajes previos; diversidad por diferente escolarización; etcétera". Y, citando a Martín y Mauri (1996), concluye: "atender a la diversidad del aprendiz es el mejor indicador de la calidad de la enseñanza, puesto que la capacidad de un centro para dar respuesta satisfactoria a la diversidad, a las diferencias y peculiaridades del alumnado individual y colectivamente considerado, es una medida de excelencia docente. Es imprescindible, por tanto, que los futuros profesores de E.S.O. y Bachillerato, lleguen a comprender en profundidad que sus alumnos y alumnas son diferentes en muchos sentidos y que sólo si son capaces de ajustar su enseñanza a esas peculiaridades, podrán ayudarles en su aprendizaje" (ibidem).

⁹ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'001 < 0'05.

¹⁰ Esta variable no sigue una distribución normal, pues al aplicarle el contraste de Kolmogorov-Smirnov sobre bondad de ajuste, encontramos un Sig. Asintót. (bilateral) de 0'003 < 0'05.



Para esta profesora, el movimiento actual hacia la *inclusión* presenta las características de (1) ser un proceso inacabado y continuo, (2) “que se procesa internamente en la persona y se transmite con sus actos y acciones”; (3) es una práctica que se genera en la propia persona, y (4) implica participación y respeto a las capacidades de cada aprendiz, haciendo hincapié en el valor de cada miembro, y destacando las capacidades de los aprendices.

Al hilo de los dos principios básicos que se entrelazan en este punto, a saber, el de *comprensividad* y de *atención a la diversidad*, Alegre atisba como elementos de traslación al campo curricular la necesidad de que el profesorado diversifique los procedimientos y las estrategias de E-A, y la de aunar una educación igual para todos como la garantía de respeto a las diferencias. Ahí, pensamos, tiene plena justificación la labor del profesorado de apoyo conjuntamente, cómo no, con la inestimable labor de los/las responsables de los Departamentos de Orientación. Y Alegre apuesta por descompensar la balanza educativa a favor de una serie de conceptos que están actualmente en la avanzadilla de la res educativa junto a otros que, aunque viejos conocidos de nuestro sistema educativo, extremadamente vigentes todavía; así, los de originalidad, heterogeneidad, las respuestas educativas diferenciadas; la coeducación, el interculturalismo, la inclusión, la equidad y la compensación; la participación, la variedad, la evaluación continua y formativa, la tutoría y colaboración y, finalmente, la excelencia docente. Indisociables con estas ideas aporta Alegre algunas cualidades que deben adornar al docente en Educación Secundaria y que podemos perfilar en las siguientes: facilitador y mediador, globalizador de la enseñanza, enriquecedor de los procesos educativos, promotor del aprendizaje cooperativo, motivador, igualitario, buen organizador y, en definitiva, alguien que da más al que menos tiene, esto es, y sólo citamos algunos ejemplos, al alumnado con bajas capacidades para aprender o al que pertenece a minorías.

Una metodología poderosa para conseguir parte de estos objetivos es la que propone Fera (2004), que identifica como Comisiones Autónomas de Trabajo, y que define como “grupos de trabajo autónomos constituidos y organizados por un reducido número de profesores en torno a una actividad, tema o parcela curricular de su interés” (p 234). Este autor justifica esta metodología porque “favorece la participación del profesorado de otros D.D. Esto ocurre cuando la tarea o temática afecta a varios D.D. o simplemente se considera conveniente la puntual aportación experta de alguna persona de un D. D. vecino” (léase, v.g., el profesor de apoyo, elemento *transversal* dentro del conjunto del claustro). Asimismo, “la actividad que se impulsa desde la C.A.T. tiene repercusiones en el conjunto del centro, en un doble sentido: por un lado, va transformando la cultura organizativa y el clima del centro a través del impulso y coordinación de las iniciativas de y para todo el profesorado; y, por otro lado, los productos del debate redundan en la mejora curricular del centro”. Finalmente, destaca el hecho de compartir desde la colaboración y la interacción entre colegas. Evidentemente, esta estrategia puede jugar un papel trascendente si el objetivo que perseguimos es identificar y atajar problemáticas discentes.



EL CUESTIONARIO APLICADO

CUESTIONARIO SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PRÁCTICAS

El presente cuestionario pretende determinar cuáles son las necesidades, expectativas y el modo como se percibe el profesorado de Educación Secundaria en prácticas.

Le rogamos responda a todas las cuestiones que en él se le plantean, de acuerdo con las instrucciones que se incluyen. Este cuestionario es ANÓNIMO.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

1. Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer

2. Edad: _____ años.

3. Experiencia docente: _____ años _____ meses.

4. Titulación máxima que posee:

☐ Diplomatura

☐ Licenciatura

☐ Doctorado

☐ Otra (especificar): _____

5. Especialidad por la que accedió al Cuerpo de Profesores de Secundaria: _____

6. Indique dónde imparte actualmente clase (mayor carga lectiva):

☐ Primer Ciclo E.S.O. ☐ Ciclos Formativos de Grado Medio

☐ 2º Ciclo E.S.O. ☐ Ciclos Formativos de Grado Superior

☐ Bachillerato ☐ Conservatorio de Música

☐ E. O. I. ☐ Otra (indicar cuál): _____

7. Responsabilidades que ha asumido:

a) Tutor/a: _____ años

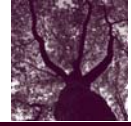
b) Director/a: _____ años

c) Jefe/a de estudios: _____ años

d) Secretario/a: _____ años

e) Jefe/a de Departamento: _____ años

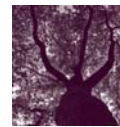
f) Otras (especificar): _____ años



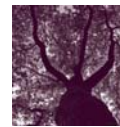
II. INSTRUCCIONES

Muestre su grado de acuerdo con lo expresado en cada ítem, haciendo una cruz en la opción que le parezca más aceptable, de acuerdo con la siguiente escala:

1. Completamente en desacuerdo.
2. Bastante en desacuerdo.
3. Algo en desacuerdo.
4. Algo de acuerdo.
5. Bastante de acuerdo.
6. Completamente de acuerdo.



Nº	Ítem	1	2	3	4	5	6
1	Hay un modelo metodológico claramente establecido respecto a la enseñanza en Educación Secundaria						
2	Las formas de socialización profesional son inadecuadas y dificultan la labor docente						
3	El contexto favorece la generación de innovaciones educativas en el instituto						
4	La colaboración de agentes externos al Centro hace que mejore la labor docente						
5	La falta de motivación del profesorado impide un desarrollo profesional e institucional adecuados						
6	La mezcla sociocultural del alumnado es beneficiosa para el desarrollo del alumnado desfavorecido						
7	No es fácil alcanzar logros importantes con el alumnado en este tramo educativo						
8	La labor docente encuentra su apoyo en las propuestas administrativas						
9	Durante la formación inicial no se da una preparación suficiente para trabajar en la enseñanza						
10	Las percepciones sobre la enseñanza son útiles para resolver los problemas planteados						
11	Las expectativas profesionales se modifican en función de la experiencia						
12	Se espera que el profesorado novel siga los patrones establecidos por estereotipos consensuados						
13	El instituto debe desarrollar más acciones de innovación educativa para mejorar las situaciones problemáticas						
14	Las expectativas puestas en el profesorado de Educación Secundaria son mayores que las del profesorado de otras etapas						
15	Hay un fuerte contraste entre la realidad (ser) y las expectativas (deber ser)						
16	Es necesario transformar la realidad en la que se trabaja						
17	El trabajo en la enseñanza exige tener unas cualidades extras que sobrepasan la formación estándar						
18	Hay diferencias sustanciales entre las necesidades experimentadas por el profesorado y las que el alumnado y sus familias demandan						
19	Es necesario que en la Universidad se incremente la formación enfocada al trabajo en la enseñanza						
20	Es necesario que en los planes de formación de los centros de profesorado se oferten más cursos relacionados con la Enseñanza Secundaria						
21	En los institutos se debe aumentar el número de profesores de apoyo						
22	Las acciones a llevar a cabo por el profesorado y centros deben partir de la problemática del alumnado						



Bibliografía

- Alegre de la Rosa, O. M. (2000): *Diversidad Humana y Educación*. Málaga, Aljibe.
- Alegre de la Rosa, O. M. (2004): Atienda a la diversidad del aprendiz, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 65-82.
- Barbero Consuegra, M. y G. (1999): El alumnado, eje central de la formación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 276, pp. 37-39.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001): *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*.
<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro249> ó
<http://www.cidpa.org/decada15.asp>.
- Guil Bozal, A. (2004): Motive y cree actitudes positivas, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 83-92.
- Feria Moreno, A. (2004): Establezca una coordinación curricular con colegas en el departamento, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 233-243.
- Fernández Cruz, M. y Vicente Rodríguez, P. S. de (2004): Desarrolle habilidades metacognitivas en los estudiantes, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 93-106.
- Martín, E. y Mauri, T. (coords.) (1996): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona, I.C.E.-Horsori.
- Martínez Serrano, C. y Pérez García, P. (2004): Supervise las tareas, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 247-257.
- Morales Lozano, J. A. y Cruz Michinina, T. (2004): Organice enseñanzas de compañeros, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 107-115.
- Toledo Morales, P. y Romero Rodríguez, C. (2004): Identifique el clima de clase, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 169-181.
- Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004, a): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill.
- Villar Angulo, L. M. (2004): Fundamentos del modelo de gestión instructivo-formativo, en Villar Angulo, L. M. (Dir.) (2004, b): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid, McGraw-Hill, 1-22.



LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES EN EL PROFESORADO: INTERDISCIPLINARIEDAD Y TEORÍA COMPLEJA.

Nélida Pérez Pérez. Neli.perez @ua.es

Raquel Gilar Corbí. Raque.gilar @ua.es

Juan Luis Castejón Costa. Jl.castejon @ua.es

Universidad de Alicante.

Palabras claves

Inteligencia emocional, teoría compleja, educación.

Resumen

Este trabajo presenta una revisión exhaustiva de las últimas investigaciones llevadas a cabo a nivel nacional e internacional sobre todos aquellos aspectos referidos a la inteligencia emocional desde una visión interdisciplinar, con las últimas aportaciones de diversas disciplinas como la neurología a través de autores como Damasio, LeDoux y Rizzolatti, la biología con las aportaciones de Maturana y Varela, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la sociología. Abarcando las teorías actuales sobre la inteligencia emocional propuestas por autores como Mayer y Salovey, Goleman y Bar-On entre otros. Además, muestra las aportaciones y resultados más significativos hallados a través de las últimas investigaciones llevadas a cabo en el ámbito educativo, exponiendo así, las múltiples consecuencias que se derivan de este aspecto, el emocional, en el ámbito educativo. Analizando su repercusión e influencia en las competencias tanto en los propios docentes, como en los alumnos. Todo ello desde la visión general de la teoría compleja de Edgar Morin, en el sistema educativo. Exponiendo además algunas de las ya múltiples manifestaciones, acciones y hechos que se están llevando a cabo en nuestro país en nuestras aulas, que corroboran la trascendencia y el nuevo reto educativo en el que muchos estamos inmersos.

Desarrollo

“Debemos hacer todo lo posible para desarrollar nuestra racionalidad, pero en ese mismo desarrollo la racionalidad reconoce los límites de la razón, y realiza el diálogo con lo no racionalizable.”

Edgar Morin

Tal y como ha expresado Edgar Morin, el ser humano es un ser racional e irracional, es pues un ser que piensa pero también que siente. Por ello es capaz de expresar, sentir y experimentar diversidades cognitivas y afectivas. Es capaz de reír pero también de llorar, y además de su vertiente subjetiva es capaz también de conocer objetivamente; “se alimenta de conocimientos comprobados, pero también de ilusiones y de quimeras. Y cuando en la ruptura de los controles racionales, culturales, materiales hay confusión entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo real y lo imaginario, cuando hay hegemonía de ilusiones, desmesura desencadenada, entonces el hombre demens somete al hombre sapiens y subordina la inteligencia racional al servicio de sus monstruos” (Morin, E, 1990).



Entre las muchas aportaciones y reflexiones de este autor, cabe destacar para el tema que nos concierne, una especial atención hacia lo que él denomina “triada bio-antropológica”, basada en la concepción del cerebro triúnico de Mac Lean (1970). La cual considera que el cerebro humano está integrado por el paleocéfalo, procedente del cerebro reptil y fuente de la agresividad, del celo, de los impulsos primarios; el mesocéfalo, heredado del cerebro de los antiguos mamíferos en donde el hipocampo parece ligar el desarrollo de la afectividad y el de la memoria a largo plazo; y el córtex, que llega a envolver, tras su desarrollo, todas las estructuras del encéfalo y formar los dos hemisferios cerebrales, conformando además el neo-córtex, base de las habilidades analíticas, lógicas, estratégicas que la cultura permite actualizar completamente. Estas tres instancias no solamente son complementarias sino también antagónicas, base de los conflictos entre la impulsividad, el corazón y la razón; es por esto por lo que podemos considerar a la razón como algo frágil pues puede llegar a ser dominada o esclavizada por la afectividad o la impulsividad. Esta realidad compleja, debe ser tenida en cuenta en el mundo educativo. La relación razón↔afectividad↔impulso; no obedece a una jerarquía, es una relación inestable, permutante, rotativa entre estas tres instancias.

Apreciamos pues la unión y conexión de aspectos diferentes que expresan la complejidad del ser humano. Una complejidad también apreciada en los estudios llevados a cabo en el ámbito de la neurología. Desde ésta disciplina, Antonio Damasio (1995), también constata la vulnerabilidad de la razón, al igual que E. Morin (1990), al enunciar la poderosa influencia de los sentimientos sobre la razón, al considerar que los sistemas cerebrales que requiere la parte afectiva están enmarañados en los que la razón precisa y a su vez con los que regulan el cuerpo, formando así una idea sistémica, compleja entre razón-emoción-cuerpo.

“Quizás la cosa más indispensable es recordarnos a nosotros mismos que somos complejos, frágiles, finitos y únicos. Tarea difícil”.

A. Damasio

Ante esta consideración, debemos plantearnos, tal y como propone Damasio (1995), la idea improbable de la pureza de la razón, y a su vez la necesidad de conceder la importancia que se merece la parte afectiva, sin pretensión de jerarquizar, tal y como apuntaba Edgar Morin (1994). El conocimiento del valor de los sentimientos, nos concederá la posibilidad de aumentar sus consecuencias o efectos positivos así como disminuir los negativos. Debemos ser conscientes de que para ello, es necesario no sólo aceptar esta idea, sino trabajar para la mejora de la comprensión de esta complejidad, trabajar para descubrir los entresijos de los sentimientos tanto desde una vertiente biológica como sociocultural. Puesto que es lo que garantizará, entre otras muchas cosas, la posibilidad de una educación más consecuente con la esencia del sujeto y del contexto social y cultural.

El olvido de la parte afectiva y emocional en la educación, comporta vulnerar el mundo interior, algo a lo que hemos asistido durante largas décadas en nuestro sistema educativo, y las consecuencias que acarree esta disociación entre razón y emoción puede que sean en un futuro y ya por qué no decirlo en un presente, lamentables tanto para el sujeto como para la sociedad.

En este campo, el de la neurología, cabe también destacar las aportaciones de Joseph LeDoux (1999) quien, entre muchas, interesa la idea redundante que tratamos de plasmar en este trabajo y es que “somos seres emocionales”. Como dice este autor en su libro “El cerebro emocional”, desde los antiguos griegos, el hombre se vio obligado a separar la razón del afecto, el pensamiento de los sentimientos, la cognición de la emoción. Para Platón las pasiones, los deseos, los temores nos impiden pensar, eran como caballos descarriados cuyas riendas debía controlar el intelecto. Para la teología, las emociones eran las tentaciones que la razón debía dominar para no caer en el pecado. Estas y otras ideas históricas han sido la causa de que en la actualidad exista una corriente denominada cognición, encargada de estudiar la razón sin tener en cuenta las emociones.



Pero en realidad, sabemos que no puede haber mente sin emociones, por tanto es necesaria la inclusión de ésta para alcanzar la pretensión del cognitivismo, que es el de comprender cómo llegamos a conocer el mundo que nos rodea y como usamos estos conocimientos para vivir en él. El cognitivismo no puede pasar por alto durante mucho tiempo más el estudio de las emociones.

Es la biología otro ámbito de estudio que también manifiesta lo que hemos estado refiriendo sobre el aspecto emocional. Autores como Humberto Maturana (2004), han contribuido en las ciencias de la complejidad y en el entendimiento de la experiencia humana, a través de sus explicaciones de lo que él llama el dominio de las ontologías constitutivas. Este dominio aparece cuando él responde a la pregunta sobre qué es lo que los humanos hacen como observadores. En su mirada, el observador es revelado como alguien que opera en el lenguaje como participante constitutivo en todo lo que él o ella hace como ser humano. Entre sus contribuciones destacar en relación con la teoría compleja de Morín (1990), la propuesta de una mirada sistémica sobre la vida, como un proceso de conocimiento en la realización del vivir en congruencia con un medio. También conjugan sus explicaciones con las de Damasio (1995), que terminan con la separación de la mente y el cuerpo y con la suposición de que la mente tiene una localización en el cerebro. En sus proposiciones, la mente es entendida como un fenómeno relacional que pertenece a la dinámica de relaciones del organismo. Mira al conocimiento como acción efectiva y no como representación de una realidad independiente, y propone una teoría de emociones y lenguaje. Hay una contribución adicional significativa de Maturana (2004), resultado de su teoría de la cognición y su entendimiento de los seres humanos como seres lenguajeantes, y es lo que él llama la biología del amor.

Todas las aportaciones citadas hasta ahora, suponen una mirada sistémica para el entendimiento de lo humano. Y una de las principales consecuencias de esto es la re-evaluación de las emociones como el fundamento de la vida humana y hasta de la racionalidad (Maturana, 2000).

De lo anterior se desprenden como punto de unión, la idea compartida sobre la necesidad de una mirada sistémica, o en palabras de Morín (1990), de un pensamiento sistémico como base para el entendimiento. Base además del “pensamiento complejo” que va más allá de la noción de sistema. Por sistema entendemos las relaciones entre los elementos de naturalezas diversas que son conectados en una organización a partir de la cual se produce lo que se puede llamar emergencia, calidades o cualidades nuevas y también restricciones sobre las cualidades de las partes. Es una idea que choca directamente con el modo de pensar reduccionista, con el propósito de engendrar “un pensamiento que haga las conexiones de las partes, que haga la conexión de lo global con lo local, es decir, un pensamiento que relacione el todo con las partes y las partes con el todo” (Morin, E. 1990).

Esta idea obliga a la necesidad de adentrarse y hacer partícipe a la interdisciplinariedad, pues cuando se toma un tema de cualidad humana no se puede reducir éste en disciplinas separadas, las cuales son muy útiles, pero en la medida y condición que se abran a un conocimiento más general.

Es necesario romper con la ciencia clásica desarrollada en el siglo XIX y en una gran parte del siglo XX, donde el dogma principal es la separación de las disciplinas, de especializar el saber en pedazos convirtiendo de este modo el pensamiento en un conocimiento fragmentario. Y desarrollar un tipo de ciencia que se puede llamar sistémica o de agrupación.

Morin (1990), introduce a partir de esta idea sistémica, la idea del “pensamiento complejo” que significa que no hay una respuesta sencilla o predeterminada para actuar. La Complejidad es el desafío, no la respuesta. El paradigma de la complejidad surge en los años sesenta, busca la comprensión del mundo fenoménico a través de una integración de sus eventos, pues concibe la realidad como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados donde encontramos presente la paradoja de lo uno y lo múltiple. La complejidad intenta abordar las relaciones entre lo empírico, lo lógico y lo racional oponiéndose al esquema clásico de las ciencias, separadas en especializaciones, y proponiendo a su vez una visión integradora y multidimensional que a través de un trabajo transdisciplinario. Es una apertura teórica, una teoría abierta que requiere de nuestro esfuerzo para elaborarse. Que requiere lo más simple y lo más difícil: “cambiar las bases



de partida del razonamiento, las relaciones asociativas y repulsivas entre algunos conceptos iniciales, pero de las cuales depende toda la estructura del razonamiento, todos los desarrollos discursivos posibles". Un Paradigma que acepta "que el único conocimiento que vale es aquel que se nutre de incertidumbre y que el único pensamiento que vive es aquel que se mantiene a la temperatura de su propia destrucción."

Es un paradigma que diverge de lo que demanda la sociedad actual, lo cierto y cuantificable, pero debemos tomar conciencia que "no navegamos en un océano de certeza, sino en un océano de incertidumbre con archipiélagos de certeza".

En esta nueva evolución, la educación juega un papel preponderante, puesto que esta es la fuerza que impulsará el cambio. Pero para ello es necesario que se de un cambio en el pensamiento, que enfrente la complejidad creciente de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo, además de un cambio en el conocimiento que integre las disciplinas. Sólo a través de esta transformación seremos capaces de reformular nuestra educación. Sus reflexiones conducen a la conclusión de que en la educación existen siete grandes puntos negros que son: el primero es que, en la educación actual, "se enseñan conocimientos, pero no se da una idea de qué es el conocimiento en sí": el segundo considera que "no basta con tener informaciones acumuladas, hay que saber aplicarlas y organizarlas en un contexto"; el tercero hace referencia a la necesidad de enseñar qué es el ser humano, una laguna necesaria de eliminar; el cuarto fallo educativo tiene que ver con la globalización que se vive en el mundo actual, en la que intervienen muchos factores relacionados entre sí y que cambian cada vez a mayor velocidad, es por ello por lo que propone la enseñanza de entender la dificultad del mundo, en su unidad y su diversidad; en quinto lugar se refiere al defecto de enseñar certezas y nunca incertidumbres, algo totalmente equivocado, puesto que el mundo es impredecible y por lo tanto, tenemos que enseñar que puede ocurrir lo inesperado; el sexto error se basa en que "no se enseña a comprender, a entender a la gente en sus razones, en la complejidad", y por esta razón acabamos reduciendo la imagen que tenemos de los demás a una sola de sus características; por último, Morin (1999) abogó por la inclusión en la enseñanza de una ética "que podemos sacar a partir de unos principios de la naturaleza del ser humano", compuesta por tres dimensiones: una individual, una social y otra de la especie, íntimamente relacionadas y que deberían enseñarse de manera integrada.

Al igual que plantea errores, también este autor propone una lista de siete saberes «fundamentales» que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura (Morin, 1999). Estos se refieren a:

- Las cegueras del conocimiento, la necesidad de afrontar el error y la ilusión, quiere decir asumir el acto de conocer como una especie de traducción, no como una correcta foto de la realidad. Se trata de preparar nuestras mentes para el combate vital por la lucidez, y eso significa que hay que estar siempre buscando cómo conocer el propio acto de conocer.
- El principio de un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales, enseñando métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo;
- Enseñar la condición humana, que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, unidad compleja desintegrada en la educación a través de las disciplinas que imposibilita aprender lo que significa ser humano.



- Enseñar la identidad terrenal, abarcando entre otras cosas la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino;
- Enseñar las incertidumbres, a través de una enseñanza que proporcione estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino.
- Enseñar la comprensión, como medio y fin de la comunicación humana;
- La ética del género humano, no con lecciones de moral sino en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie, tomando así conciencia de nuestra Tierra-Patria que además se traduce en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

Es destacable además la idea que expresa Morin (1990) a cerca del conocimiento, un conocimiento que considera que no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Pues las percepciones que recibimos del mundo exterior son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales. Es por eso que debemos reconocer que el conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción, implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error. La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error. Vemos aquí de nuevo referenciado el aspecto afectivo, hay que decir que "ya en el mundo mamífero, y sobre todo en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales. Así pues, no hay un estado superior de la razón que domine la emoción sino un bucle *intellect ↔ affect*; y de cierta manera la capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales" (Morin, 1990).

Hemos comprobado el poder imperativo de los paradigmas, de las creencias, de las doctrinas, de las verdades establecidas determinantes de estereotipos cognitivos etc, aspectos asumidos y proyectados sin reflexión alguna, rechazando evidencias y dejando demasiado tiempo perenne el conformismo cognitivo e intelectual.

Es por eso por lo que es necesaria una nueva educación, capaz de caducar estas concepciones, capaz de proyectar y practicar un conocimiento oxigenado un conocimiento complejo más allá del simplista. Es la apertura de la mente a través de la curiosidad, la que deberá favorecer la aptitud natural para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia, acabando así con una inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista. Pues de lo contrario asistimos a la perduración de una inteligencia miope que termina normalmente por engeguerse, incapaz de comprender y reflexionar, una inteligencia que reduce las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Si concedemos y permitimos que siga existiendo este reduccionismo cognitivo es probable que impere la inconsciencia y la irresponsabilidad.

Ante esto, el sentido común nos obliga a pensar que es evidente que aprendemos a lo largo de toda nuestra vida, pero muchos de los conocimientos que hoy adquirimos quedarán obsoletos, anticuados o totalmente desvanecidos en un periodo de tiempo quizás para muchos demasiado temprano. Ante esto es necesario reconsiderar la función docentes, una función responsable de considerar la complejidad de nuestro mundo incierto, vulnerable y cambiante.



Teniendo presentes las aportaciones enunciadas hasta ahora, la educación es evidente que tiene que ser repensada, reorganizada totalmente. Una reorganización que va más allá de los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, se trata de una transformación contra los defectos del sistema.

Y entre los aspectos a reformar destacar aquellos referidos sobre la reducción del ser humano sólo como ser pensante y no como ser que “piensa y siente”. En esta idea pretendida de conceder la importancia y el lugar que se merece el aspecto emocional (afectos, emociones y sentimientos) en nuestra educación, se han encontrado numerosas referencias bibliográficas y estudios al respecto. Existen numerosas investigaciones llevadas a cabo desde ámbitos distintos que matizan y expresan la necesidad de incorporar una educación que tenga presente la complejidad del ser humano, y con ello la amalgama de influencias y condiciones que parten de la dimensión emocional del ser humano, sin dejar o prescindir de la racionalidad.

La neurociencia moderna, considera que no hay cambio posible en nuestros jóvenes, en las generaciones futuras, sin estudiar la competencia emocional: nuestras emociones básicas y universales, los procesos emocionales con los que venimos al mundo. Sin el estudio de las emociones, no sólo no podemos hacer nada al respecto, sino que será un verdadero disparate pretenderlo (Damasio, 2005).

Es un hecho corroborar que las emociones, los sentimientos, los afectos están presentes en cada segundo de nuestra existencia, que son obviamente prisma a través del cual interpretamos, juzgamos, creemos, conocemos, etc. Estas son causa de conductas, de actitudes, de motivaciones, de expresiones, de interpretaciones, de reacciones biológicas, incluso de enfermedades mentales o físicas... son junto con la razón, condicionantes complejos que constituyen nuestra esencia terrenal, nuestro vivir.

Maturana (2004) plantea una serie de ideas interesantes respecto la voluntad y el interés de la educación. Parte de que “los seres vivos y la historia humana, sigue el curso de las emociones y los deseos, y no el de los recursos y la tecnología”, puesto que lo que guía no es la tecnología sino el deseo de usarla. La historia que construyan nuestros hijos será aquella que surja de sus deseos y emociones. De ahí que el nivel más importante a nivel educacional sea precisamente el nivel emocional. El nivel emocional es el nivel formador de la persona. Las emociones influyen en la inteligencia, afectan la conducta inteligente. Concretamente, el miedo, la ambición, el enojo, la competitividad reducen la inteligencia humana. Por eso la educación debe consistir fundamentalmente en un espacio de convivencia en el cual alumnos y profesores conformen un lugar de encuentro, acogida y respeto mutuo. Así se formarán niños capaces de tomar decisiones desde sí mismos, capaces de respetarse y respetar a los demás, capaces de aprender cualquier cosa, partiendo de un clima emocional óptimo.

Los estudios centrados en el aspecto emocional, han contribuido a la aparición del constructo inteligencia emocional. Éste nace en un artículo publicado por Mayer y Salovey en 1990. Según estos autores, la inteligencia emocional consistía en “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”, “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (Mayer y Salovey, 1993).

No obstante, dicho término quedó relegado al olvido durante cinco años, hasta que cinco años después, Daniel Goleman (1995), psicólogo y periodista americano, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro “Inteligencia emocional”. La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Para Goleman (1995), es necesario poder hacer una apreciación y dar



nombre a las propias emociones, puesto que es uno de los cimientos de la inteligencia emocional en el que se fundamentan la mayoría de las otras cualidades emocionales. Sólo quien sabe lo que siente podrá aprender y saber cómo poder manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de forma consciente. Pero para ello, hay que trabajar en la rutina, en la conciencia de tener presentes nuestras emociones. Como dice el refrán: "si no sabes hacia donde te diriges, cualquier camino sirve", lo cual significa que, cuanto menos conscientes seamos de lo que realmente nos apasiona, más perdidos nos hallaremos. Y este ir a la deriva puede llegar incluso a dañar seriamente nuestras relaciones e incluso nuestra salud.

El mero hecho de ser conscientes de los sentimientos que bullen en nuestro interior puede tener un efecto muy positivo sobre nosotros y en consecuencia sobre los demás.

Teniendo esto en cuenta, Goleman (1995) enumera en su teoría cinco componentes dentro de la inteligencia emocional en la que podemos a su vez encontrar dentro de cada uno de ellos, otros componentes distintivos. A grandes rasgos diferencia pues cinco habilidades que son: la autoconciencia, como la habilidad de reconocer y entender las emociones propias, estados de ánimo e impulsos, así como su efecto en los demás; la autorregulación como la habilidad para controlar o redirigir impulsos y estados de ánimo, pensar antes de actuar; la motivación como la pasión por trabajar por razones que van más allá del dinero y el estatus; la empatía como la habilidad para entender la apariencia emocional de los temas, para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales; y las habilidades sociales como pericia en el manejo y construcción de redes de relaciones.

A partir de estos autores podemos considerar que surgen dos modelos teóricos diferenciados: uno encabezado por Mayer y Salovey (1990) más cognitivo, en el que toma en consideración el procesamiento de la información emocional; y otro encabezado por Goleman (1995) más encaminado a considerar la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad. Desde este punto de vista de la psicología de la personalidad, otros autores como McCrae (2000) apoyan que la inteligencia emocional se puede considerar como un aspecto de la personalidad.

A lo largo de los años sucesivos, tras nuevas investigaciones los autores del modelo cognitivo han ido reformulando el concepto (Mayer y Salovey, 1993; Mayer, Salovey y Caruso, 2000), tomando como referencia la siguiente (Mayer y Salovey (1997): "la inteligencia emocional incluye la habilidad de percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual". Años más tarde, Mayer y Salovey junto con Caruso (2000) definen de nuevo la inteligencia emocional como un modelo de cuatro factores interrelacionados y estructurados jerárquicamente: 1) Percepción emocional: las emociones son percibidas y expresadas. 2) Integración emocional: Las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción cognición). 3) Comprensión emocional: Señales emocionales en relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación; se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones. 4) Regulación emocional (emotional management): Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

Muchos otros autores se han encargado de seguir investigando y profundizando en esta nueva inteligencia centrada en la parte emocional, entre ellos, autores relevantes dentro del campo educativo encontramos a Bar-On, (2000), Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004).

En el ámbito internacional, podemos destacar el estudio llevado a cabo por Van der Zee, Thijs y Schakel (2002), Vela (2004), Barchard (2003). Del mismo modo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005), Dulewicz, Higgs, y Slaski, (2003), Barchard, (2003); Schmidt y Hunter, 1998; Zeidner, Mathews y Roberts, (2004), Davies, Stankov y Roberts, (1998), Van-der-Zee, Thijs y Schakel, (2002).



Desde la neurociencia, respecto a la dicotomía que presentan los modelos teóricos arriba referenciados, considera que no se consigue diluir y clarificar cuál es la más acertada pero lo que se si aportan son evidencias que apoyan la existencia de una inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que son distintas de las habilidades cognitivas o CI (Bechara, Tranel, Damasio, 2000).

Tanto la dicotomía como el debate respecto al constructo sobre inteligencia emocional sigue vigente, así como los estudios y el empeño por lograr descubrir todos los interrogantes que emanan desde su complejidad y sobre todo los que están inmersos en el campo educativo. Pero, a pesar de ello, se han producido muchos avances y muchas propuestas pedagógicas aplicables a nuestras escuelas, encaminadas a potenciar y favorecer a los alumnos unas determinadas competencias emocionales que se suponen pueden ser aprendidas.

Se hace pues presente, y cada vez con más conciencia desde el profesorado y con mucho más ímpetu, la presencia de una formación o tal y como muchos llaman una educación emocional (Bisquerra, 2006), justificada tanto por los constantes avances científicos como por las necesidades reflejadas a través de la problemática tanto escolar como social que nos rodea. Es a partir de ella como podremos contribuir de forma significativa a la correcta socialización del alumnado. Que nuestros jóvenes se conviertan en miembros adecuados y adaptados de su sociedad y “en interacción con otros, desarrollen de manera de pensar, sentir y actuar que son esenciales para la participación eficaz de la sociedad (Van der Zanden, 1986).

Al igual que se socializan comportamientos y pensamientos, las emociones requieren ser socializadas, es por ello necesario contemplar el desarrollo de la educación emocional como un componente esencial en la formación integral de la persona, y por supuesto, de extraordinario interés para el psicólogo interesado en la intervención educativa, así como la de cualquier profesional responsable de la optimización de su eficacia.

La educación emocional es la base a partir de la cual se ha de llevar a cabo la formación de los alumnos en competencias emocionales tal y como afirman muchos autores, es formación necesaria (Bar-On y Parker, 2000; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000, 2001; Elias et al. 1997; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997).

Es necesario destacar la labor de uno de los agentes, quizás más importantes en esta labor, el profesorado. Estos, junto con los profesionales dedicados a la orientación y asesoramiento, deben ser los encargados de elaborar y diseñar programas de educación emocional (Castro, 2005). Entendidos como instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear para este fin, en función de las necesidades y realidad de los alumnos. Para poder llevar a cabo esta tarea, es obvio que el profesorado debe adquirir previamente una formación adecuada a partir de la cual, pueda diseñar adecuadamente su propuesta teniendo en cuenta la realidad del centro y las características de los alumnos que lo integran. Es necesario llevar a cabo un trabajo basado en un modelo teórico sobre la inteligencia emocional, que analice la realidad de los alumnos, sus necesidades, sus circunstancias, las problemáticas que se viven, los conflictos, su entorno socio-cultural, sus modelos familiares, sus relaciones sociales tanto con el profesorado como con los iguales, sus interacciones sociales, su perfil emocional... es decir, es necesario llevar a cabo un análisis exhaustivo, real, coherente y ajustado a la situación particular de cada centro, buscando los puntos fuertes y débiles, detectando las necesidades y las virtudes... para poder llevar a cabo una intervención consecuente.

Cuando aludimos a programas, no se trata de implementar en nuestro horario semanal, un tiempo determinado para llevar a cabo un trabajo, experiencia o clase sobre competencia, inteligencia o educación emocional, puesto que estaríamos cometiendo la impudencia de relegar la importancia de esta educación a un mero trabajo academicista. El aspecto emocional, no se puede considerar como otro aspecto conceptual a trabajar, como otra tarea académica semejante a las presentes en nuestros



currículos. Tampoco sería adecuado tomarla únicamente desde la psicometría puesto que estaríamos robando la esencia de su existencia y muy posiblemente no conseguiríamos grandes éxitos.

La educación emocional debe impregnar nuestro trabajo diario, debe estar presente en nuestras conductas y actitudes como profesores, debe ser palpable en el clima, en el trato, en la dinámica diaria y en todo lo referente a la vida escolar. Esto es compatible con la posibilidad de utilizar alguno o muchos de los materiales didácticos que actualmente están publicados, pero nunca como medio exclusivo para educar emocionalmente, a fin de conseguir alcanzar competencias emocionales en nuestros alumnos.

Con esto no hay que olvidar la función primaria de la familia, como primer agente socializador, puesto que la familia es un modelo emocional básico e insustituible. La intervención adecuada y eficaz se centra en los padres y los profesores, conjuntamente, unidos en la misma tarea de educar emocionalmente a sus hijos o alumnos.

En el marco escolar el objetivo principal es que lleguen a trasladar a la práctica diaria estas formas de tratar y manejar las emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer y comprender los sentimientos de los otros alumnos o profesores, empatizando con las emociones de los demás compañeros de clase, regulando su propio estrés y/o malestar, optando por resolver y hacer frente a los problemas sin recurrir a la violencia. En definitiva, enseñar a los alumnos a prevenir comportamientos violentos, desajustados emocionalmente, tanto fuera como dentro del aula (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004; Gilar et al. 2006; Sánchez et al. 2005; Vincent et al, 2004).

Desde años atrás se vienen realizando intervenciones y trabajos cuya finalidad es la de mejorar la educación emocional de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Podemos encontrar que desde el año 1994, coordinada por el departamento de psicología de la Universidad de Illinois y Chicago, se creó una organización llamada CASEL (Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning) que lidera el movimiento crítico. Esta asociación reúne 21 universidades norteamericanas que desarrollan programas de habilidades sociales y emocionales.

A continuación se enumeran algunos de los materiales didácticos que podemos encontrar como soporte para trabajar la Inteligencia Emocional:

- Desconócese a ti mismo: Programa de Alfabetización Emocional, Guell Barcelo, Manuel (1999);
- La educación emocional a través del lenguaje dramático. Luis Núñez Cubero;
- Programa ELP. Educación emocional en primaria. Un programa de 6 pasos para fomentar el aprendizaje social, emocional y académico. Marvin Maurer, M.A. y Marc A. Brackett, Ph.D., Francesca Plain. Ed. D.
- DIE (desarrollando la inteligencia emocional);
- Sentir y pensar de SM;
- Educación emocional. Programas de actividades para ESO: V. Pascual y M. Cuadrado (2001);
- Programa de desarrollo afectivo. DSA. De la Cruz, y Mazaira (1997). Medir. Ediciones TEA.
- Programa para el desarrollo de la inteligencia emocional en E.S.O.. Fernández-Berrocal, P et al. (2006-2007).
- Educación responsable. Fundación Marcelino Botín. Conserjería de educación de Cantabria. Conserjería de Sanidad y S.S. FAD. UC.
- Desarrollando la inteligencia emocional (D.I.E.) de Vallés y Vallés (1998);



- Desarrolla tu inteligencia emocional. Fernández-Berrocal y Ramos (2004). Barcelona. Kairós.
- S.I.C.L.E. (Siendo Inteligentes Con Las Emociones) de Vallés Arándiga (1999); Emocion/ate con inteligencia, Vallés Arándiga (2003);
- Filosofía para Niños de Félix García (2002);
- Convivir es vivir. Volumen I.
- La educación emocional: una forma de mejorar la convivencia, J.L. Carbonell;
- Programa de Educación Social y Afectiva. Triañes, Muñoz y Jiménez (1997). Madrid. Pirámide.
- *Educació Socioemocional a Primària*. Ana Carpena (2001).
- Como desarrollar la inteligencia emocional de Paz Torrabadella (1998);
- El baúl de las emociones. Doreste, (2002);
- Resolving Conflicts Creatively Program (RCCP) Aber, Jones, Brown, Chaudry y Samples, 1998;
- Promoting alternative thinking strategies (PATHS) Greenberg, Kusche, Cook y Quamma, 1995;
- Social decision making y problem solving program. Claby y Elias, 1999.

Es necesario reiterar el papel del profesorado, la importancia de su labor, de su preparación que justificará su competencia.

En los últimos años el concepto de competencia ha ido adquiriendo mucha popularidad. Muchos estudiosos han centrado sus investigaciones en las competencias de los sujetos en determinados trabajos, sobre todo en el mundo empresarial y de los negocios (Adams, 1996; Asís, 1999; Dubois, 2000; Pereda, 1999). Pero no estaría demás, replantearnos las competencias de los maestros de nuestras escuelas, con el objetivo de detectar los puntos fuertes y débiles a fin de reforzarlas y mejorarlas tanto desde las aulas de las universidades, como en la formación continua de los docentes en activo (Tuxworth, 1995).

El término competencia adquiere una mayor popularidad a partir de las investigaciones de McClelland (1973) que consideraba que el éxito profesional era más predecible evaluando las competencias y no tanto a través de la evaluación de la inteligencia. Éste definió el término como «una característica personal que puede evaluarse y que permite diferenciar a aquellos empleados que tienen un rendimiento superior de aquellos que tienen un rendimiento promedio». Pero existen otras aproximaciones que definen las competencias como: “Ciertas características o habilidades de la persona que le capacitan para desarrollar acciones específicas adecuadas que a su vez le conducen a un rendimiento efectivo en el trabajo” (Boyatzis, 2000, 2001); “Conjunto de conocimientos, aptitudes, habilidades, motivación, creencias, valores e intereses que hacen a una persona eficaz” (Fleishman, Wetrogen, Uhlman y Marsall-Mies, 1995); “Combinación de motivos, rasgos, autoconceptos, actitudes o valores, conocimientos o habilidades cognitivo-conductuales, esto es, cualquier característica individual que puede ser medida de forma fiable y que puede ser un indicador para diferenciar el rendimiento superior del promedio” (Spencer, McClelland y Spencer, 1994).

Uno de los autores clave en este ámbito fue Le Boterf (2000) quien define una persona competente como aquella que “sabe actuar de forma pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand recursos personales (conocimientos, cualidades, recursos emocionales, etc.) y no personales (redes, bancos de datos, grupos, etc.), saber actuar en un contexto particular y con un objetivo”.



La inteligencia había sido uno de los factores relevantes para la evaluación de las competencias (habilidades verbales, razonamiento abstracto y figurativo, vocabulario y memoria), pero poco a poco, a raíz de determinadas investigaciones, se fue considerando insuficiente, incluyéndose otros factores como los de carácter emocional (Rodríguez y Osca, 2004). Entre estos nuevos factores encontramos la inteligencia interpersonal (Gardner, 1999), la inteligencia emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000) y la inteligencia práctica y creativa (Sternberg, 1985, 1997, 1998, 1999). Veamos sus definiciones y significados.

La inteligencia interpersonal se encuentra entre las aportadas por la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) en la que distingue siete tipos de inteligencias entre las que se encuentran la inteligencia intrapersonal e interpersonal, consideradas por algunos autores como base del concepto de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1990) y Goleman, teorías citadas anteriormente.

Otros autores como Bar-On (1997) la definen como “un conjunto de aptitudes, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en el manejo de las exigencias y presiones del entorno”,

Por otra parte, la inteligencia práctica se define como la habilidad de los individuos para encontrar un ajuste óptimo entre sus capacidades y las demandas que se le formulan desde su entorno, a través de la adaptación, el cambio o la selección de otros entornos, siguiendo metas personalmente valiosas (Sternberg, 1985, 1997).

Se puede denotar el matiz y la dirección que en estos últimos años han ido adquiriendo los estudios tanto sobre la inteligencia como sobre las competencias, encaminados hacia los factores sociales y emocionales. Esto puede verse reflejado en los trabajos realizados por Tejada (1998) y Pont (2001) en el que señalan tres macrocompetencias propias de un formador, a partir de las cuales podemos realizar una inferencia sobre las que debe poseer un docente, entre ellas:

- *Competencias teóricas o conceptuales* (analizar, comprender e interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativo a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional; teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, etc.) y saber hacer cognitivo. Estas competencias serían equiparables e imprescindibles para un docente que quisiera desempeñar con éxito su trabajo o función, siendo pues conocedor de los aspectos teóricos y conceptuales propio de su nivel educativo.
- *Competencias psicopedagógicas o metodológicas* (saber aplicar el conocimiento y el procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, tutoría, monitorización, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, etc. Algo que es totalmente adaptable a la docencia.
- *Competencias sociales* (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y el saber estar (actitudes, valores y normas).

Quizás las dos primeras sean las más presentes en los currículos de las universidades y también en la formación profesional de los docentes.

Es muy probable que el motivo de ello se remonte a los orígenes de la psicología, encaminada y centrada en el estudio de la inteligencia, en todo lo relacionado con la parte racional, relegando a un segundo plano, o simplemente ignorando los factores o competencias sociales y emocionales. Esta decantación casi exclusiva por lo cognitivo parece estar justificada y sustentada por nuestra cultura. Por ejemplo, en la cultura judeocristiana, las emociones eran consideradas como amenazantes, como



algo que hay que reprimir, siendo el autocontrol emocional un fin para ajustarse a la ley de Dios. De esta manera se conseguía controlar a los individuos de esa época. Con el Renacimiento, se va imponiendo el modelo laico basado en la “razón”, cambio cultural que se inicia con la “Ilustración” y que desembocaría en la “modernidad”, que se mantiene en la actualidad. Desde este modelo, se plantea la división entre emoción y razón, y que hasta ahora se ha venido manteniendo, en la que las emociones son la parte irracional que cabe reprimir y controlar socialmente. Esta visión perdurará a lo largo del notable desarrollo económico y social en los países democráticos occidentales que, tras un periodo de tiempo, dará paso a un nuevo cambio llamado “posmodernidad”, en el que los aspectos emocionales empiezan a cobrar una importancia relevante junto con los racionales, ya existentes. Una vez cubiertas las necesidades primarias aparecen como ejes conductuales de nuestra vivencia las necesidades secundarias como el placer, el amor y el desarrollo personal, aspectos más subjetivos. Inundando una nueva cultura, la del “deseo”, cobrando importancia la perspectiva individual, “el individualismo”. (Zacagnini, 2004).

El profesor Joseph LeDoux (1996), considera que a las emociones no se le concedió el rango que se merecía, manifestando que “La mente tiene pensamientos y emociones, y el estudio de unos excluyendo otros nunca será totalmente satisfactorio”.

Es también significativo lo que nos sugieren las aportaciones de la llamada inteligencia social. Daniel Goleman (2006), en su nuevo libro “La inteligencia social” la define como la capacidad que necesitamos todos para convivir armoniosamente y mantener relaciones interpersonales óptimas.

Algunos autores como Binet (1905) y Wechsler crearon sus famosos tests para medir el coeficiente intelectual, y el concepto de inteligencia general se impuso como la verdad única y mensurable, como si las emociones no contaran y los individuos fueran islas. Pero según los precursores de la neurociencia social “ningún cerebro es una isla”, “estamos programados para conectar con otros” (Goleman, 2006).

La neurociencia nos ha mostrado que estamos genéticamente programados para conectarnos con los demás. Teniendo en cuenta las aportaciones llevada a cabo por Rizzolatti (2004), se ha demostrado que en una región del cerebro “habitan” unas células que son las causantes de que los humanos tendamos a imitar a los que nos rodean, son las llamadas “neuronas espejo”. Estas neuronas además de reconocer acciones de los demás, también las interpretan. Así, nos permite deducir las intenciones de los otros. Este sistema neuronal es el responsable de que sintamos una emoción cuando vemos a alguien emocionarse. Literalmente, sentimos esa misma emoción. Estas neuronas espejo también nos permiten leer la mente del otro e identificarnos con él. Es lo que tradicionalmente se ha llamado “simpatía” o modernamente “empatía” (Punset, 2006).

Para Goleman (2006), la empatía, receptividad o sincronicidad son algunos de los pilares de la inteligencia social, que se alimenta de todas y cada una de nuestras relaciones.

Etimológicamente el término «empatía» (inglés: empathy; alemán: einfuhlung) proviene del griego *en-pathos*: sufro-en, siento-en, siento-desde-dentro. La empatía es la capacidad de poder experimentar la realidad subjetiva de otro individuo sin perder la perspectiva de tu propio marco de la realidad, con la finalidad de poder guiar al otro a que pueda experimentar sus sentimientos de una forma completa e inmediata. La esencia de la empatía consiste en darse cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que nos lo digan, es decir, en un sentido menos académico, implica ponerse “*en los zapatos o en la piel del otro*”.

Hay estudios que demuestran que ante las circunstancias aversivas que adolecen nuestras aulas, la empatía se considera un factor de protección, con fuertes asociaciones negativas con la conducta antisocial. Es inhibidora de la agresión junto con la regulación emocional y el autocontrol (Hughes y Arnold, 2005; Vicenta, 2003).



Si tal y como hemos visto, los factores sociales y emocionales se desarrollan incuestionablemente en el escenario educativo, es necesaria pues la atención de éstos en el docente, quien deberá desarrollar explícita e implícitamente competencias sociafectivas, pues su papel mediatizador redunda en la adquisición de aprendizajes significativos, en el desarrollo emocional y en la convivencia pacífica de los discentes dentro y fuera del aula; pero también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor (Abarca, Marzo y Salas, 2002).

Hoy sabemos que en España ya se está hablando de educación emocional en los currículos y sus repercusiones en la docencia y en el aprendizaje y adaptación de los estudiantes, como consecuencia de las investigaciones con enfoques mucho más amplios sobre la inteligencia humana, las cuales resaltan la viabilidad científica de la enseñanza afectiva (Bisquerra, 2000, 2003; Carpena, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, 2004; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Melero, 2000).

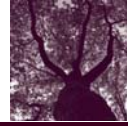
Es cierto que esto es importante, que debe tener cabida en el mundo educativo, pero debemos reflexionar la mejor manera de hacerlo, sin desprendernos de la teoría compleja, que evoca un conocimiento y un paradigma muy diferente al actual. Por eso, cabe ser cautos a la hora de implementar e introducir el aspecto emocional en la educación, pues en el instante en el que ésta se introduzca desde el paradigma mecanicista, reduccionista y rasgador en el que estamos inmersos, puede que pierda el valor y el sentido que lo promueve.

El acomodatismo, la tradición, la comodidad, la falta de reflexión pueden fracturar y hacer que naufrague el sentido esencial de nuestro propósito.

Fieles a la propuesta de Morin, nuestro camino juntos, "consiste en realizar una ida y regreso incesante entre la certeza y lo incierto, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable. Igualmente, utiliza la lógica clásica y los principios de identidad, de no contradicción, de deducción, de inducción, pero conociendo sus límites y sabiendo que, en algunos casos, es necesario transgredirlos. No se trata de abandonar los principios de orden, de separabilidad y de lógica, sino de integrarlos en una concepción más rica".

Bibliografía:

- Abarca, M., Marzo, L., Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54(4), 36-44.
- Adams, K. (1996). Competency's American origins and the conflicting approaches in use today. *Competency*, 3(2), 44-48.
- Álvarez, M, Bisquerra, R. La competencia emocional., Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Asís, F. de (1999). De quién se predicen las competencias profesionales?: una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15 (3), 407-418.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.



- Bar-On, R. (1997). The emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Bisquerra, R. (2002). Educación emocional: el desarrollo de competencias emocionales en la ESO. Investigación para el concurso de catedrático de universidad. Barcelona: Universidad de Barcelona (inédito).
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2006). [ESE : Estudios sobre educación](#). *Ejemplar dedicado a: Orientación psicopedagógica: propuestas actuales*, 11, 9-26.
- Boyatzis, R.E. (1999). Self-directed change and learning as a necessary meta-competency for success and effectiveness in the 21st century. En R. Sims & J.G. Veres (Eds.), *Keys to employee success in the coming decades* (pp. 15-32). Westport: Greenwood.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E., Wheeler, J., & Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. En *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: GIRAT.
- Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primaria*. Vic: Eumo.
- Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, Pan Macmillan.
- Damasio, A., Grabowski, T., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L., Parvizi, J., Hichwa R.D.. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience* 3, 1049 – 1056.
- Damasio, A. (2003). El error de Descartes. Ed. Crítica.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence. In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18(5), 405-420.



- Dubois, D.D. (2000). The seven stages of one's career: and the new competencies for the future. *Training and Development*, December 2000, 45-50.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). *Educación adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M., et al. (1997). Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Fernández-Berrocal, P y Ramos-Díaz, N. S.(2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Fleishman, E.A., Wetrogan, L.I., Uhlman, C.E. y Marsall-Mies, J.C. (1995). En N.G. Fredrickson, B.L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being . *Prevention & Treatment*, 3, 56-67.
- Gardner, H. (1999). Who owns intelligence? *The Atlantic Monthly*, 283, 67-76.
- Gilar, R., Sánchez, B. y Castejón, J.L. (2006). Competencia social e inteligencia emocional. Análisis de las relaciones en un grupo de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. VI Congreso Internacional de la Sociedad Española para el estudio de Ansiedad y Estrés.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona .Kairós.
- Hughes J., Arnold, R. (2005). *The Importance of Inter/Intra Subjectivity in Students' Perceptions of Teacher Effectiveness: an Empathically Intelligent Approach to Understanding*. University of Tasmania and University of Sydney.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- Mac Lean, *The triune brain*, in Smith (F.Q.), ed. The Neuro sciences, Second Study Program, Rockefeller University Press, New York, 1970.
- Maturana, H. (2000). *Biología del emocionarse y alba emoting: respiración y emoción*. Dolemn Ediciones.



- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolemn Ediciones.
- Maturana, H. (2004). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen Humanitas.
- Maturana, H. (2004). *Desde la biología a la psicología*. Lumen Humanitas.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McCrae, R.R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five- factor model of personality. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. New York, USA: Jossey-Bass.
- Melero, T. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Morin, E. (1982). *Ciencia con conciencia*. Edit. Fayard; nueva edición 1990.
- Morin, E. (1984). *Ciencia y conciencia de la Complejidad*. Edit. Aixen-provence.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Edit ESF.
- Morin, E. (1994). *Complejidad humana*. Edit Flammarion.
- Morin, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- Osorio, C. (2002). La educación científica y tecnológica desde el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico de enseñanza de la tecnología*, 28, 124-143.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999), *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Punset, E. (2006). *El alma está en el cerebro*. Madrid: Aguilar.
- Rizzolatti G. y Craighero L. (2004). The mirror-neuron system, *Annual Review of Neuroscience*, 27,169-92



- Rodríguez, M.F. y Osca, A. (2004). Motivación y satisfacción laboral. En A. Osca (Ed.), *Psicología de las Organizaciones* (pp.263-300, Madrid: Sanz y Torres.
- Rogers. C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Paidós.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, B., Gilar, R. y Pérez, N. (2005). *Inteligencia emocional, Inteligencia psicométrica y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria*. VI Congreso Internacional de la Sociedad Española para el estudio de Ansiedad y Estrés.
- Schmidt, F.L., & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personal psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Spencer, L.M., McClelland, D.C. y Spencer, S. (1994). *Competency assesement methods: History and state of the art*. Boston: Hay-McBer Research Press.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful Intelligence*. Nueva York: Plume Books.
- Sternberg, R.J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Education Psychology*, 24, 259-375.
- Sternberg, R.J. y Kaufman, J.C. (1998). Human Abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Tejada, J. (1998). Acerca de las competencias profesionales, *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. y Pont, E. (2001). La calidad de los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores. En *Actas del Congreso de Formación Ocupacional*, Zaragoza, CIFO-IFES.
- Tuxworth, E. (1995). Competence Based Education and Training. En J.W. Burke (Dir.) *Competency Based Education and Training* (pp.245-263). Londres: The Falmer Press.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.



- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 64(11-A) 2004, 3978.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled?: A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology. An International Review*, 53(3), 371-399
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Vela, R. (2003). *The role of emotional intelligence in the academic achievement of first year college students*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville.
- Vicenta, M. (2004). *Desarrollo moral y violencia*. Universidad de Valencia.
- [Vincent, Donna, Schulte](#) (2004). The evaluation of a social-emotional intelligence program: Effects on fifth graders' prosocial and problem behaviors. [Dissertation-Abstracts-International-Section-A:-Humanities-and-Social-Sciences](#). Vol 64 (10-A) 2004, 3596.
- Zaccagnini Sancho J.L. (2004). *Qué es la inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.



CULTURA Y ENSEÑANZA, INTERACCIÓN NECESARIA.

Fernando Vizcaya Carrillo

Palabras claves

Cultura, Enseñanza, tradición, tecnología, valores, identidad.

Resumen

La cultura como sinónimo de cultivo, y en sus componentes de técnica y lenguaje, se inserta en el ámbito educativo con mucha fuerza, porque son áreas de influencia en formación de hábitos y en sistemas de instrucción para el “saber hacer”. La relación entre ambas categorías nos lleva a plantear una investigación que redescubra ese vínculo que posiblemente se ha descuidado en las últimas décadas y que nos ha llevado al deterioro de ambos. Por una parte, al descuidar la enseñanza la transmisión que conforma la identidad de un pueblo se debilita y hasta puede llegar a perderse, y por otra parte, al diluirse una cultura, la enseñanza en muchos sentidos deja de tener la fuerza necesaria para mantener esa identidad. Por otra parte, el impacto del docente “culto”, que es un concepto diferente del docente erudito y es donde se centra esa transmisión. Además, la influencia de las nuevas tecnologías, nos planteamos si desdibujan la cultura o hacen menos importante la enseñanza al sustituirla en algunos de sus aspectos.

CULTURE AND TEACHING, NECESSARY INTERACTION.

Keywords

Culture/ Teaching / Tradition / Technology / Values / Identity.

Abstrac

Culture, in a cultivation sense, with its techniques and language components, is inserted in educational environment with a lot of strength, because it is an influence area in habits formation and instructional systems oriented toward “knowing how to do”. The relationship between two categories – culture and teaching – leads us to propose a research oriented to rediscovering the link that possibly has been treated carelessly in the last decades and has caused deterioration of both categories. On one hand, when teaching is careless, the transmission conforming people’s identity is weakened to the point where it can be lost. On the other, when a culture is undefined, teaching has a lack of strength to preserve it. A cultivated teacher’s impact centered on transmission, different from the idea of an erudite teacher, leads to recuperate this concept. Moreover, we wonder if new technologies influence blurs culture or weakens teaching importance when substituting any of its aspects.



CULTURE ET ENSEIGNEMENT, INTERACTION NECESSAIRE.

Mots clés

Culture, enseignement, tradition, technologie, valeurs, identité.

Resumé

La culture comme synonyme de cultiver, et dans ses composants de technique et langage, s'inscrit dans le milieu éducatif avec davantage de force, parce il s'agit de domaines d'influence dans la formation d'habitudes et dans des systèmes d'instruction pour le "savoir faire". La relation entre les deux catégories – culture et enseignement – nous amène à proposer une investigation que redécouvre ce lien que possiblement on a mal soigné dans les dernières décades et que nous a amenés à la détérioration des deux. D'une part en ne pas soignant l'enseignement la transmission qui conforme l'identité d'un peuple s'affaiblit et même peut arriver à se perdre et d'autre part en perdant les traits d'une culture, l'enseignement dans beaucoup de sens laisse d'avoir la force nécessaire pour maintenir cette identité. D'autre part, l'impact du professeur "cultivé" qui est un concept différent du professeur érudit et ce là où se centre cette transmission qui nous amène à récupérer cette idée. Un outre avec l'influence des nouvelles technologies, nous nous proposons si en perdant les traits la culture ou font moins important l'enseignement en la substituant en quelqu'un de ses aspects.

Desarrollo

"...ver la enseñanza como esa actividad humana
que por medio del lenguaje (con recursos retóricos y poéticos)
es ocasión de suscitar hábitos morales
y de allanar obstáculos para comunicar la verdad
y producir una cultura..."

Educación, Retórica y Poética" 34
Concepción Naval

1. INTRODUCCIÓN.

Diversos estudios realizados en la actualidad¹ en los círculos intelectuales universitarios y reflejados en escritos a los que se tiene acceso en estos momentos por vías digitales como internet, con frecuencia otorgan a la cultura un nivel de preponderancia ante cualquier otro elemento de conformación de la sociedad humana. Sin embargo, y a pesar de ese enriquecimiento innegable –por ejemplo, por la técnica informática- de la comunidad humana en nuestra época, se habla de "fin de la cultura", como lo ha hecho Fukuyama; o de "cultura de la muerte", como se ha referido Juan Pablo II (1995: 18), refiriéndose a algunas manifestaciones desatinadas sobre abortos o eutanasia. Y así muchos epítetos o adjetivaciones de la palabra podemos conseguir. Podemos incluso hablar con propiedad de "contracultura" en muchos aspectos de nuestra existencia y convivencia humana.

¹ Eibl-Eibesfeld (1995) *Odio y Altruismo*; Shoinkoff y Phillips, *From Neuron to Neighborhood* (2000); Nussbaum M, *El Cultivo de la Humanidad* (2005). Entre otros autores



Es cierto que sin ese “cultivo del hacer y del pensar” no se pudiera hablar de una solidez en los pensamientos ni en la transmisión de los mismos a través de medios de difusión y también del tiempo. Si hay divergencia de pareceres sobre un posible avance de la humanidad y sobre mejores condiciones de la persona, ante la evidencia del mal, es muy posible que estemos errando en el estudio de las bases antropológicas para la consideración de la cultura, y esto se agrava por la gran cantidad y calidad de medios de información. Pero poder contar y entrar en esos medios de información actuales, diría en primer lugar, que es una realidad muy buena, pero se cumple nuevamente esa consideración platónica que quien aprende un arte, también consigue el dominio de opuestos, es decir, hacer el bien con ese arte o el mal con la misma técnica. Surge entonces la necesidad imperiosa de formar el criterio para actuar sobre ella y convertirla efectivamente en algo eficaz y conveniente para el ser humano.

Para un docente, es convertir contenidos o logros culturales en bienes dignos de transmisión, lograr aprender bien la pedagogía necesaria para transmitir con éxito. Parecería que algo entra en el ámbito de la cultura en la medida en que contribuye a empujar a la persona humana hasta *la plenitud de su ser*. En caso contrario, por más que aquello manifieste una huella incluso muy definida de “roce” con el hombre, su calificación como cultural obedece a un uso del vocablo o depauperado o engañoso, e incluso fraudulento.

No obstante, la relación entre la enseñanza formal e informal a través de los años en una misma comunidad de personas con un depósito de saberes, y el asentamiento de una cultura que respete la dignidad humana, no está suficientemente clara para todos. Educar, en ese sentido es hacer una llamada a la productividad de esa comunidad, a la protección por las acciones que dan forma a una identidad específica y a unos valores morales que encierran una serie de creencias y prácticas que le dan sentido a las acciones y las labores a esa dignidad personal.

Con frecuencia se identifica la palabra cultura, con la palabra civilización y con la palabra tecnología, sin embargo, es mucho más profunda y amplia, que esos otros términos. Por esos motivos, nos centraremos en las implicaciones pedagógicas de la cultura, y en la influencia de ésta en la forja de ella a lo largo de este escrito. Sobre todo porque la “cultura” está ligada al término cultivo en el ámbito de la educación formal.

Conviene aclarar que no se pretende buscar con este documento una definición de cultura en el sentido histórico, ni en el sentido sociológico. Nos interesa más el sentido pedagógico de la palabra. Es por eso que nos mueve la persona del docente y también del contenido de lo que se transmite. Hacemos una crítica de las tecnologías recientes de trabajo o aplicadas a la docencia y que pueden llevar a un engaño cierto en los mismos proceso de transmisión. Además algo más profundo nos ocupa, la mentalidad establecida en muchas personas, de tener cultura, cuando lo que se tiene es un “saber hacer” en unas máquinas que obligan a una forma de actuar. Podríamos decir que es la falta de estructura en esos nuevos docentes. Escribe Hans Gadamer (1995: 26) sobre esto: *“...estructura quiere decir que existe otra forma de entender la verdad. Estructura es coherencia de las partes –se piensa que ninguna de las partes es prioritaria- al estilo del juicio teleológico de Kant, que demuestra muy bien algo evidente: que en un organismo vivo no hay una parte que está antes, con función de guía y otras que están después, sino que todas están en el mismo organismo y tienen una función en él”*. Es la crisis de lo que se ha pensado es la modernidad, cuando a pesar de cotas altas de trabajo técnico, nos llevamos el asombro de condiciones miserables en las distintas poblaciones y medios culturales.

2. ¿QUE ES LA CULTURA?

Existen, y nos son conocidas, varias definiciones de “cultura”. En muchos casos, coinciden en esas definiciones, palabras y aspectos como son Técnicas, Lenguaje y Normatividad. Se piensa que lo que genera el gregarismo en una serie de personas, es un “saber hacer” que los une en intenciones y



finalidades ancladas en las necesidades vitales de todo ser humano como es la subsistencia, es decir, una *técnica*. Esas técnicas nacen del cultivo de la tierra o de la domesticación de animales que son capaces de aceptar una enseñanza o de cazar los que son salvajes dentro de su especie. Un *lenguaje* que surge de la imperiosa necesidad de comunicar logros o dificultades en ese “saber hacer” técnico para perfeccionarlo o vencer dificultades en su ejercicio. Una *normativa* que proteja las acciones y el lenguaje de esos aspectos tan ligados a la subsistencia personal o grupal.

Obviamente, la producción o irrupción de una normativa de convivencia en una comunidad humana reclama el gobierno de esa comunidad, y el ajuste sistemático de las normas y del lenguaje para proteger la identidad y evitar la anarquía y el disgregamiento de la misma. No obstante ambas cosas, -producción e irrupción- son conceptos diferentes en función del tipo de cultura que se esta conociendo.

Escribe Herkovitz (1984: 29) “*Una cultura es el modo de vida de un pueblo; en tanto una sociedad es el agrupado organizado de individuos que siguen un mismo modo de vida*”. Hablar de un modo de vida, es hablar de muchas cosas, de la complejidad existente en la vida misma, de un modo de pensar, de reflexionar, de buscar alimentos y de protegerse contra la naturaleza. Sin embargo, todo esto nos lleva a plantearnos que la conservación de esos medios de subsistencia, no son suficientes en el crecimiento personal o grupal, en la comunidad que pretende subir su nivel de vida.

En una reciente encuesta² sobre cultura, se respondía que ella estaba unida a cultivo (50%), a las costumbres (25%), y significa cuidar la educación (75%). Cuando nos planteamos que unas personas no son educadas, normalmente nos referimos a que no siguen los cánones que nos han formado a nosotros en función de costumbres de higiene, de comportamiento grupal, de vocabulario adecuado y de acciones personales o grupales que los hacen estar “fuera” de nuestra cultura, o por lo menos lo que consideramos como “nuestra cultura”. En esa encuesta se pensaba que ‘ser culto’ estaba cercano a ser educado en el hablar (25%), leer mucho (30%) y saber ejercer bien una profesión (20%).

Además de las experiencias y formas de enfoque de esa palabra que se tiene por la educación formal, el avance de las nuevas tecnologías, impacta de una manera eficaz y directa los antiguos entendidos de la misma palabra. Un autor reciente (Castells 2001: 55) escribe sobre el concepto de cultura, -ya influenciado por los nuevos medios de comunicación e información- lo siguiente: “*La cultura de Internet es la cultura de los creadores de Internet. Por cultura entiendo un conjunto de valores y creencias que conforman el comportamiento. Los esquemas de comportamiento repetitivos que se imponen mediante las instituciones así como por las organizaciones sociales informales.(...) Si bien se manifiesta de forma explícita, la cultura es una construcción colectiva que trasciende a las preferencias individuales e influye en las actividades de las personas pertenecientes a dicha cultura, en este caso los usuarios/productores de Internet*”

Este último comentario de Castells nos abre una nueva perspectiva, justamente influenciada por esos nuevos medios de comunicación. No obstante, la cultura en la que crecimos no se formó de manera espontánea, seguramente se formó con una serie de “ensayos y errores” que dieron sustento a las costumbres, tradiciones y formas de hablar y de pensar características de una región o de una stirpe. Quiere decir que esa cultura se puede enseñar, así lo señalan el (60%) de encuestados, y que se pueden poner los medios para ello con acierto. Sin embargo, existe un porcentaje de personas que opinan que no se enseña sino que se vive, y viene con la raza, tribu o familias y así se forma la cultura (25%). Esta investigación nos ayuda a poner en tela de juicio algunas cosas que dábamos por ciertas y que nos mueven a buscar otros patrones para mejorar ambientes en función de esa misma cultura. Es lo que se ha denominado bien cultural, ese conjunto de acciones y memoria de los hombres en su entorno y producción, lo que genera la estructura de la comunidad. Escribía Max Weber (1987: 682) sobre esto: “*La superioridad o aún la insustituibilidad de los “bienes culturales” cuyo fomento y conservación resulta posible solo por el mantenimiento de tales rasgos peculiares constituye, pues, el cimiento en que suele basarse la importancia de una nación*”

² Línea de investigación “Filosofía, Política y Educación”, adscrita a postgrados de Educación de la U. Simón Bolívar.



3. ¿COMO SE FORMA UNA CULTURA?

La forma de transmisión mas usual dentro de nuestra cultura venezolana, es decir, la primera forma de aprender no es el “descubrimiento” sino la *imitación*, guiados por modelos asequibles y compatibles. Esto tiene varias maneras de enfocarse porque el modelo puede ser muy bueno, como puede resultar lo contrario, sobre todo porque el aprendizaje consiste en un cambio conceptual real logrado mediante la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, comenzando -es necesario- por el propio sistema de conceptos existentes.

Aprender, por otra parte queriendo profundizar un poco más pero sin querer hacerlo desde la perspectiva psicológica, es seguir viendo la realidad tal como es, compleja, y no encajar cada experiencia nueva en un esquema cerrado y preconcebido. Así, una cultura no se envejece, porque no pierde la capacidad de aprender. En realidad lo que Jerome Bruner (1987: 38) comenta es que la cultura proporciona sistemas de amplificación que van perfeccionándose con el tiempo y son objeto de transferencia de generación en generación. De esta manera se producen instrumentos y herramientas que responden a necesidades de una técnica de producción o a una tendencia al dominio por el poder, incluso por medios violentos.

Aparte de lo anterior, no hay que perder de vista que una teoría educativa funciona bien cuando concuerda con una concepción cultural que la ha producido o adaptado. J. Bruner, (1987) Cada cultura tiene una concepción del niño y del adulto, sobre los medios de enseñanza. El teórico de la educación debe pensar y proponer en este sentido las cosas en su campo de experto. De otra manera puede resultar una teoría que fracasará o será opresora y sin mayor futuro de permanencia socialmente.

Escribe un autor reciente (Wilmer Tapia 2005) sobre la enseñanza y lo que implica ella en varios de sus aspectos:

Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es a la vez deseo, placer y amor .

Quiero reivindicar hoy aquí la investigación como una de las grandes aventuras del espíritu. Una aventura que como tal implica dejar atrás toda seguridad y salirse de las rutas predeterminadas para penetrar en los espacios de lo incierto y lo desconocido. Una aventura que- como nos enseñó Bergson- se apoya en el “método intuitivo”, consistente en (a) Limpiar la mente de prejuicios e ideas preconcebidas y en romper con los hábitos intelectuales adquiridos; (b) Recopilar los datos que componen los contornos científicos del problema, y luego (c) Prescindir de ellos como simples conocimientos par intentar sumergirse en la realidad aludida para “verla” y “vivirla “desde dentro.

El “motor” de una cultura se debe establecer en la vida misma, es decir, en la necesidad inapelable de subsistir en medio de las diferentes contrariedades del ambiente natural, y muchas veces de la misma comunidad humana, y esto hace que se manifiesten una serie de estructuras cognoscitivas que sustentan y dan solidez a la comunidad, le aportan identidad y especificidad. Además el conocimiento y las emociones son inseparables. El proceso pedagógico en sí mismo debe involucrar afectivamente a las partes del mismo (técnica, lenguaje y normativa). Conseguir eso (la cultura de la transmisión) es responsabilidad no sólo del docente sino del entorno educativo.



La educación intencional, la creación de escuelas y grupos de transmisión, es un reflejo de ese deseo de subsistencia, aunque es muy probable que se haya creado antes la aparición de personas particulares con fuerza generadora de “escuelas” de pensamiento.

En gran medida, el proceso de aprendizaje –comenta Herkovitz- es un proceso de condicionamiento y en años posteriores es un proceso de reacondicionamiento. Si así no fuera, los seres humanos no podrían funcionar en el sistema de relaciones que constituye el curso de sus vidas. No podrían funcionar porque tendrían que gastar el tiempo en ponderar cada situación con la que el individuo pueda tropezar, en vez de responder a una serie determinada de circunstancias, “sin pensarlo”, como se suele decir.

Quizás lo más adecuado en la formación de una cultura sea la reflexión sobre el trabajo, es decir el cultivo intencional de una técnica específica y concreta de esa comunidad. Este es un punto especial de reflexión sobre el que merece la pena detenerse un poco. Quizá lo que mas determine una cultura, es su trabajo y los hábitos que están implícitos en ello. Escribe sobre estos Hannah Arendt (1993:111): *“La diferencia del trabajar, cuyo final llega cuando el objeto está acabado, dispuesto a incorporarse al mundo de las cosas, el laborar siempre se mueve en el último círculo, prescrito por el proceso biológico del organismo vivo, y el fin de su fatiga y molestia solo llega con la muerte de este organismo”*. Es decir, lo de fondo en el impacto de la cultura es la conformación por el cultivo, de hábitos que poco a poco van conformando una ciudadanía, una manera de vivir y estar.

4. LA RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA INTENCIONAL Y CULTURA, ENTRE DOCENTES “CULTOS” Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD.

En una reciente encuesta a docentes de instituciones variadas, nos encontramos con algunas cosas interesantes sobre el cultivo personal. Allí nos sorprendimos ante los escasos libros leídos por esos docentes, y mas en los que se tienen en la casa, no solamente pocos sino los temas que tratan en esos libros.

En las páginas deportivas de un diario de circulación nacional se le hizo una entrevista a un jugador profesional de béisbol un deporte que “siguen” apasionadamente muchos de nuestros jóvenes, declaraba ante una pregunta del periodista sobre lo que había leído: *“que el no leía libros”* (El Universal 2 de noviembre 2004). Lo preocupante de esa entrevista radica en que un jugador profesional es un “modelo” para muchos de nuestros jóvenes y por tanto seguirán su forma de pensar en algunos de esos aspectos. La cultura que se transmite por “imitación” –esto es innegable- viene por estos medios de circulación de información y de transmisión de valores.

Ante los hechos que refleja la historia, tenemos que cuestionar de manera profunda y concreta los diversos planteamientos que nos hemos hecho en la formación de cultura y por tanto del sistema de educación que esta vigente en nuestros pueblos venezolanos. A todo esto, nos podríamos preguntar: ¿como se definiría un docente culto?, ¿entendemos por docente solo el maestro de la escuela o también, el ambiente de la ciudad y las leyes que la con-forma? ¿Que es lo que lo caracteriza como culto³?

Existe un extremo en esta aspiración –comentan Melendo y Millan Puelles (1997:32)- que es riesgoso y condenado finalmente al fracaso. Es la actitud del docente que, empequeñeciendo al extremo el planteamiento de las asignaturas humanísticas, reducen su tarea a transmitir información: datos históricos, erudición literaria o sobre los literatos, recitación memorística de obras de arte, indicaciones especializadas sobre piezas musicales y sus compositores, etc. Con estas

³ Se considera un “docente culto” como el que posee un saber específico en su especialidad, unas competencias didácticas adecuadas a edades y asignatura y unas habilidades motivacionales para que el proceso de aprendizaje resulte eficaz y expedito. Actualmente se insertan en ese concepto, las destrezas propias del uso de las tecnologías de la información y comunicación.



características, lo más normal es que conviertan a sus oyentes en simples eruditos, esclavos del dato, incapaces de dar vida ni unidad a los conocimientos recibidos. Por lo general, producirán en sus alumnos un cierto odio hacia esas materias que enseñan, pues no son apreciadas por su utilidad, que en efecto no poseen, y esta actitud será difícilmente superada.

Lo que hace expresarse a una persona sobre la cultura de otra es que aquella posea un conocimiento en muchas áreas académicas, sobre todo en historia, literatura e idiomas, y no precisamente en un área específica de la técnica, y con frecuencia en las artes o en el sentido estético que ella tenga. Esto nos hace pensar en los ideales clásicos de la formación personal en base a unas disciplinas que se llamaron *cuadrivium* (*Lógica, Retórica, Dialéctica y Aritmética*), y que conformaban a la persona con el medio en que se trataba. Es decir, la cultura, sobre todo en un docente es lo que subsiste en esa persona cuando se le quita su erudición, su saber en una disciplina específica, lo que es esa persona en sí misma.

Es posible que uno de los secretos de la docencia como tal, su impacto en la otra persona, este en esos puntos de cultura personal. Lo que se recuerda con los años en un alumno, lo que sella a esas personas de sus profesores son detalles de su personalidad, la formación de su carácter. Es decir, sus hábitos de laboriosidad, puntualidad, respeto a la otra persona, su estudio y seriedad en las afirmaciones.

5. INFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA Y DESVIACIÓN DE LOS FINES DE LA ENSEÑANZA.

Existe un pasaje del Fedro (diálogo platónico) en el cual Sócrates cuenta una historia que ha oído de los antiguos. Una vez Thot, el dios de las letras, visitó al rey egipcio Thanus. Instruyó al soberano sobre las diversas artes inventadas por él y especialmente sobre el arte de escribir por él concebido. Ponderando su propio invento, dijo al rey: *este conocimiento, oh rey, hará a los egipcios mas sabios y vigorizará su memoria, es el elixir de la memoria y de la sabiduría*. Pero el rey no se deja impresionar. El prevé lo contrario como consecuencia del conocimiento de la escritura: *“Esto producirá olvido en las almas de los que lo aprendan por descuidar el ejercicio de la memoria, ya que ahora, fiándose de la escritura exterior, recordaría de modo externo, no desde su propio interior y desde sí mismos. Por consiguiente, tu has inventado un medio no para el recordar, sino para el caer en la cuenta, y de la sabiduría tu aportas a tus aprendices solo la representación, no la cosa misma. Pues ahora son eruditos en muchas cosas, pero sin verdadera instrucción, y así pensarán ser entendidos en muchas cosas cuando en realidad no entienden de nada y son gente con la que es difícil tratar, puesto que no son verdaderos sabios, sino solo sabios en apariencia.”* (Fedro 274c-277a).

Releyendo este diálogo platónico no puedo evitar recordar algo reciente -una conferencia al Dr. Monereo en julio del año 2004 en UPEL- pienso en la gran cantidad de información de internet, de los muchos programas de la televisión y de la “infoxicación”, que es un término que oí en esa conferencia. Me viene a la memoria la imagen de docentes que “dominan” los artefactos tecnológicos y no tienen competencia didáctica y están plenos de ignorancia pedagógica. Esos mismos que se expresan con palabras en otro idioma, para demostrar que saben el proceso electrónico, pero que no resistirían una mínima pregunta sobre la conformación técnica de lo profundo en o sobre el aparato o sobre el proceso.

No rechazo esa nueva tecnología, que es un medio estupendo, sino la soberbia de creer que se tiene la sabiduría cuando en realidad lo que se tiene es simplemente una escritura o un conjunto de símbolos, obtenidos por medios electrónicos, pero que no han formado ni transformado al hombre que las usa. Es el gran peligro de estar “deslumbrado por medios nuevos de tecnología” sin pensar en que son de hecho medios, y no necesariamente los mejores en el proceso educativo. Para ser los mejores deben cumplir con unas condiciones específicas de trabajo intelectual y de cultivo y desarrollo de capacidades intelectuales y corporales, que son parte del compromiso con el docente y con el alumno propiamente.



Cuando la escritura, -la reunión de signos-, se convierte en barrera frente al contenido, entonces se vuelve un *antiarte*, que no hace al hombre sabio, sino que lo extravía en medio de una maraña de letras y de símbolos, que no vienen necesariamente como producto del pensar y del esfuerzo personal, sino que son imitación de cosas externas. Escribe Hannah Arendt (1993: 48): *“La realidad y confiabilidad del mundo humano descansan principalmente en el hecho de que estamos rodeados de cosas mas permanentes que la actividad que las produce, y potencialmente incluso mas permanentes que las vidas de sus autores”*. Requerimos no perder de vista al autor de las cosas y no quedarnos con la mirada solo en las cosas, aunque sean tecnológicamente excelentes.

Llegamos a lo que podría ser un desenmascaramiento de la modernidad, cuando en realidad es una simple urdimbre de signos y significados en un medio de difusión extraordinario. Es la cultura moderna que se ha desprendido de los fines reales de la educación y los convierte en simples acumulaciones de información, alguna de ella por demás “indigesta” a los lectores.

Así comenta un escritor reciente (Wilmer Tapia, 2005) a través de medios informáticos (en una red de pensadores y comentaristas sobre filosofía) sobre la relación entre enseñanza y cultura, enmarcados en un contexto democrático:

La pedagogía como un discurso históricamente informado e interpelado por los procesos personales y colectivos que vive la gente exige contextualizar la Ética, Ciudadanía y Paz en la educación. Ello nos permite añadir una segunda coordenada para pensar estos conceptos desde un horizonte de contexto. Ética, Ciudadanía y Paz nos ofrece un horizonte de sentido en tanto nos invita a construirle una perspectiva a las prácticas educativas que la legitime como práctica formativa-humanizadora, pero siempre nos remite a un horizonte de contexto en la medida que nos exige situar sus significaciones posibles en un aquí y un ahora, en medio de organizaciones e historias concretas, abriéndonos a la conciencia de los matices, de las complejidades contingentes, de la diversidad de formas de promover el crecimiento de las personas en medio de contextos diversos.

6. ALGUNAS PROPUESTAS.

Proponer algunas formas de docencia, hace que caigamos necesariamente en un campo grande que es el de la filosofía de trabajo docente. Es decir, se requiere un docente reflexivo, de tal manera que lo que hoy se llama pensamiento crítico, no sea otra cosa que el hábito de pensar en las cosas que tenemos delante -la cotidianeidad- preguntarnos por ellas y sacar conclusiones, que nos harán volver a comenzar a trabajar intelectualmente. La otra condición del docente es que se domine efectivamente la tecnología pero no como finalidad del trabajo sino como un recurso medial plenamente aceptado como tal y asumido en la tarea de esa forma. Es decir, es el campo de la didáctica como una el camino cierto de la tarea docente.

Sigue siendo el docente por tanto, el mejor medio de transmisión, porque resume las condiciones de cualquier medio eficaz y los adecua o los aproxima o contextualiza para la transmisión adecuada y duradera en sus alumnos.

De esta manera, los diversos cursos de trabajo formativo en la docencia resultan apoyados en asignaturas que lleven a la reflexión con pensadores clásicos o actuales, con prácticas de investigación que lleven a buscar verdades en la acción docente y en los muchos ámbitos sociales y profesionales en los cuales se mueven esas personas.



7. A MANERA DE CONCLUSIÓN.

Comenta un teórico como J Bruner (1987:62) que una teoría educativa puede tener fallas por varias causas, la primera de ella es que sea una teoría equivocada, que sea inadecuada a los problemas de esa comunidad, es decir, falta de pertinencia, o que se quiera generalizar a varias comunidades cuando es aplicable a una en específico. Lo cierto es que impactar a una cultura resulta por demás complejo. Entre muchas razones porque, cuando se inserta a una persona en una escuela se lo saca del medio social normal. Sin embargo, en primera instancia hay que tener en cuenta estas tres primeras razones o aspectos.

Un pensador venezolano como es Briceño Iragorry (1956:219) pensaba que los que nos pasa fundamentalmente es tener una “cultura de superficie”, y esto es consecuencia de no saber leer adecuadamente, sin profundidad ni serenidad. Una segunda recomendación es profundizar y optimizar la lectura en los docentes.

Nos proponemos producir algunas estimaciones de conciencia en los educadores, de manera que se planteen que mejorar la educación es cambiar la cultura, no tanto de sus alumnos como de sí mismo. Esto requiere una revisión a fondo de las técnicas usadas, del lenguaje que utiliza para la transmisión y de su apego a la normativa. Es decir, tomar en cuenta los diversos factores de producción de la pedagogía, que estén ligados a una cultura, aun modo de ser de un pueblo o de una país. Comenta sobre esto Bruner (1969) Al igual que la antigua estrategia antropológica consistente en inferir procesos cognitivos en vivo a partir de productos culturales estáticos como los mitos, los ritos y la vida social, la etnocencia hace inferencias sobre la mente de los habitantes a partir de un léxico que utilizan.

Bibliografía

Referencias de internet.

didactifilosofica.elistas.net

wtapia.viabcp.com

Arendt, Hannah (1993) *La Condición Humana*. Editorial Paidós. Barcelona

Briceño Iragorry, Mario (1956) *La Hora Undécima*. Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas

Bruner, Jerome (1987) *La Importancia de la Educación*. Editorial Paidós educador. Barcelona. España

Bruner, Jerome (1969) *Desarrollo Cognitivo y educación*. Editorial Morata. Madrid. España

Castells, Manuel (2001) *La Galaxia Internet (Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad)*. Editorial Plaza y Janés Madrid

Fukuyama, K (1996) *El fin de la Historia*. Edit. Anagrama Barcelona.

Gadamer, Hans-George (1995) *El Inicio de la Filosofía occidental*. Editorial Paidós. Barcelona



Herkovitz, Melville (1984) *El Hombre y sus obras (La ciencia de la Antropología cultural)* Fondo de Cultura Económico. México.

Juan Pablo II. (1995) *Carta Encíclica. Evangelium Vitae*. Ediciones Trípode. Caracas, Venezuela

Melendo Tomás y Millán-Puelles, Lourdes (1997) *La Pasión por la Verdad* EUNSA Pamplona España

Platón. (1961) *Obras*. Ediciones Aguilar Madrid.

Weber, Max (1987) *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económico. México.



FORMADORES QUE SE FORMAN CUANDO COMPARTEN LO QUE APRENDEN¹

Juana Sancho (coordinadora)

Fernando Hernández

Aída Elisenda Sánchez de Serdio

Joan Antón Sánchez

Fernando Herraiz

Silvina Casablanca

Sandra Martínez

Patricia Hermosilla

Lilian Ucker.

Universidad de Barcelona

Proyecto de innovación Indaga't: <http://xiram.doe.d5.ub.es/indagat/>

Resumen

Al margen de los desafíos que se le plantean a la universidad española en la aplicación de los acuerdos de la Declaración de Bolonia, quienes presentamos esta comunicación concebimos la tarea docente en la universidad como una experiencia que va más allá de la transmisión de contenidos y el dar cuenta de ellos en un examen. Siempre hemos cuestionado el enfoque bancario de la formación, no sólo por su incoherencia sino –sobre todo- por la insatisfacción que nos produce la relación basada en la negación del reconocimiento de las experiencias y saberes del Otro. Por eso, en nuestra actividad como profesores y formadores de futuros docentes de primaria, secundaria y universidad nuestra aventura ha consistido en propiciar experiencias de aprendizaje en las que, como señala Charlot (2001), uno aprenda de los saberes, de uno mismo y de los otros.

Esta posición tratamos de compartirla un grupo de profesores universitarios que tratamos de mediar el aprendizaje de los estudiantes en 13 asignaturas de las facultades de Pedagogía, Formación del profesorado y Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Para otorgar de un sentido compartido a nuestras experiencias de formación –además de proyectarlo en un formato de investigación- hemos puesto en marcha el proyecto de innovación docente INDAGA'T, que está financiado por la Universidad de Barcelona.

La finalidad principal de este proyecto es contribuir a formar licenciados universitarios con un alto grado de autonomía intelectual, creatividad, colaboración y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo en su vida personal y profesional. Para conseguir esta finalidad estamos desarrollando un enfoque de formación caracterizado por: (a) seguir un planteamiento constructor; (b) favorecer la creación de experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes; y (c) utilizar una plataforma digital como complemento y ampliación de los roles y las experiencias de profesores y estudiantes que quieren ser educadores.

¹ El profesorado que participa en el proyecto es el siguiente: Juana Sancho (coordinadora), Fernando Hernández, José María Barragán, Cristina Alonso, Carla Padró, Aída Elisenda Sánchez de Serdio, Joan Antón Sánchez, Ascensión Moreno, Fernando Herraiz, Silvina Casablanca, Adriana Ornella, Isaac Marrero, Sandra Martínez, Patricia Hermosilla, Verónica Larraín, Laia Campañá, Noemí Duran, Paulo Padilla Petry y Lilian Ucker.



En esta comunicación, además de presentar de una manera breve las características del proyecto de formación e innovación docente INDAGA'T, nos centramos en el análisis de las experiencias de aprendizaje y formación que el proyecto está posibilitando entre el profesorado participante. Una perspectiva narrativa de investigación nos ha permitido construir, a partir de relatos de experiencia, una narrativa polivocal en la que se reflejan los diferentes significados que otorgamos al proyecto por el que transitamos. Tanto la experiencia de narrar, como de compartirla con los otros colegas ha supuesto para nosotros una práctica de formación que queremos compartir en este congreso, con la finalidad de ofrecer otras perspectivas de formación no sólo para el profesorado universitario sino para la formación docente en general.

Desarrollo

El proyecto Indaga't

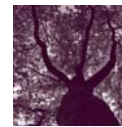
El proyecto "Favoreciendo el aprendizaje autónomo y colaborativo a través de la indagación y la utilización de tecnologías digitales" de dos años de duración, fue seleccionado en la convocatoria de proyectos de innovación docente del año 2006 de la Universidad de Barcelona. Durante el primer semestre del curso 2006-07 nos constituimos como grupo, comenzamos a compartir significados en torno a la pedagogía del proyecto y planificamos las asignaturas que se impartirían durante el segundo semestre (Pedagogía del Arte, Psicología del Arte, Historia del Currículum de Educación Artística, Educación Artística en contextos sociales, Tecnología Educativa y Recursos Tecnológicos para las necesidades educativas especiales). Una parte del profesorado que no tenía docencia durante este semestre también se vinculó al grupo para compartir la experiencia y preparar sus asignaturas para el primer semestre del curso 2007-2008 en el que ya participaría todo el profesorado que forma parte del grupo de innovación.

El por qué de este proyecto

No fue Bolonia y su demanda el motivo principal del proyecto, sino la necesidad del profesorado de compartir un espacio de formación, responder a las transformaciones que tienen lugar en la enseñanza universitaria y seguir vinculando la teoría con la práctica educativa. Pero sobre, todo lo que nos movió fue, como señala Juana María Sancho en el siguiente extracto de su relato, la necesidad de seguir aprendiendo:

Llegué a la universidad con un importante volumen de estrategias docentes y predisposición para aprender. Desde el principio me planteé seguir aprendiendo con mis estudiantes –nadie puede hoy estar al día en su tema de especialidad si no estudia y aprende a la vez que enseña-. Los situé, como venía haciendo en el centro de la relación docente. Los escuché, observé, pregunté, para mejorar mi actuación y lograr conectar con un mundo que cada vez se nos puede hacer más lejano y críptico. Los profesores, al comenzar el curso, tenemos un año más y los nuevos estudiantes siempre llegan con la misma edad. Por eso, poco a poco nos da la impresión de que cada vez son más jóvenes. No lo son. Sólo que cada vez es mayor la distancia temporal –y cultural- que nos separa. Por eso, a pesar la experiencia y el saber acumulado –o precisamente por eso- siento que sigo necesitando formación y por eso promoví y participé en un proyecto de innovación docente como Indaga't.

Desde esta posición, en la preparación del proyecto dibujamos el siguiente mapa como representación de la situación actual de la enseñanza universitaria:



- La aparición de nuevas problemáticas y tendencias vinculadas con los sistemas de producción, acceso, gestión, divulgación y legitimación del conocimiento en las sociedades posfordistas (Lyotard, 1984; Gibbons et al, 1995; Simone, 2001).
- La combinación de las nuevas perspectivas económicas con la explosión de las TIC's que están propiciando la aparición de nuevos formatos organizativos para la educación superior (Hanna, 2002) y que ejercen una presión considerable sobre las instituciones de enseñanza superior (Melatosh, 2005).
- La generalización del uso de las TICs que posibilita y demanda nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, presentación (digitalización), selección, valoración e interpretación de información y de evaluación de los procesos y los resultados de los aprendizaje (Hanna, 2002).
- Las características, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes que han crecido como nativos digitales (Sancho, 2005).

Estas consideraciones nos llevaron a plantearnos un proyecto de innovación docente que pretendía:

- Impulsar formas de aprendizaje autónomo y colaborativo centradas en la indagación, la utilización de herramientas digitales para relacionarse con la información y la aplicación práctica de competencias personales y profesionales.
- Situarse en una visión dinámica, contextual y transdisciplinar del conocimiento que posibilite a los estudiantes experiencias genuinas de dotación de sentido, alejándoles de su papel tradicional de aplicadores de unos conocimientos que les son ajenos.
- Ubicarse en el marco de programación de Learning by Desing, de manera que se transite por objetivos experienciales, conceptuales, relacionales y aplicados.
- Utilizar el potencial de las TICs para adaptar y utilizar herramientas digitales que priorice un aprendizaje basado en la interacción con fuentes y experiencias diversas, y en la colaboración entre los estudiantes y otros miembros de la comunidad.
- Favorecer las experiencias de aprendizaje en grupo a partir de proyectos de trabajo y la evaluación mediante portafolios digitales.

La finalidad del proyecto

La finalidad del proyecto es “contribuir a formar estudiantes con un alto grado de autonomía intelectual, capacidad para trabajar en equipo y en redes colaborativas, con creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de su vida personal y profesional”. Para conseguir esta meta estamos desarrollando una modalidad de enseñanza y aprendizaje basada en un enfoque construccionista (Gergen, 2000), centrado en los estudiantes, vinculado al uso intensivo de las TICs y a la creación de una red intensiva de colaboración entre el profesorado y los estudiantes de diferentes saberes disciplinares. Este propósito no sólo se vincula a las demandas del EEES, sino a la necesidad de formarse para relacionarse desde posiciones críticas y creativas con las demandas laborales de la sociedad líquida (Bauman, 2006) y la economía posfordista (Boltanski y Chiapello (2002).



Objetivos del proyecto

Los objetivos específicos iniciales del proyecto fueron:

- Planificar las diferentes asignaturas que se vinculan al profesorado que participa en el proyecto desde un enfoque de enseñanza y aprendizaje constructorista.
- Favorecer procesos de aprendizaje en los que los estudiantes tengan que desarrollar tareas genuinas de investigación y de construcción del conocimiento, al tiempo que representan sus aprendizajes desde una perspectiva multimodal y multialfabetizadora (textual, visual, medial y aural).
- Garantizar la incorporación de los estudiantes al proceso de innovación docente como autores y no como ejecutores de las decisiones de otros.
- Evaluar los procesos y resultados del aprendizaje a partir de la realización de portafolios electrónicos.
- Consolidar la colaboración entre el profesorado que participa en la innovación docente.
- Divulgar el proceso y resultados del proyecto de innovación.

Una vez iniciado el proyecto –y con un semestre de bagaje y aprendizaje– Joan Antón Sánchez sintetizaba como principales aportaciones del mismo las siguientes:

- *Su carácter interdisciplinar, que integra aportaciones sobre la forma de enseñar y aprender de ámbitos diversos.*
- *Facilita la comunicación entre el alumnado, y entre éste y el profesorado.*
- *Posibilita un acercamiento a las construcciones, aprendizajes y reflexiones del alumnado.*
- *Supera las limitaciones de tiempo y espacio de una clase convencional, posibilitando la continuación de las actividades de clase una vez finalizadas.*
- *El sistema de seguimiento y evaluación de éste: reuniones periódicas de coordinación, entrevistas al alumnado sobre cómo están viviendo el proyecto, grabación de sesiones de clase ...*

La metodología del proyecto

El proyecto adopta en su desarrollo una metodología de investigación-acción, a partir de la siguiente secuencia:

- Adaptación de las asignaturas al enfoque constructorista.
- Desarrollo, puesta en práctica y evaluación de procesos y experiencias de aprendizaje que favorezcan la dotación de sentido, la capacidad de investigar, plantear y resolver problemas, la creatividad, la autoría y la colaboración desde una perspectiva multimodal y multialfabetizadora.
- Incorporar el sistema de gestión de aprendizaje Moodle.
- Realización y seguimiento de weblogs.
- Realización de portafolios electrónicos.
- Creación de una comunidad virtual de aprendizaje.
- Favorecer y mantener un ambiente de colaboración e intercambio entre el profesorado y los estudiantes para la evaluación y difusión del proyecto.



De las diferentes entradas que posibilitan tanto las finalidades como la metodología del proyecto, en esta comunicación nos vamos a centrar en las contribuciones del proyecto a la formación del profesorado participante.

La experiencia de formación del profesorado

Desde la preparación del proyecto los 17 profesores y profesoras que decidimos participar en esta aventura hemos construido un espacio de colaboración e intercambio a partir de reuniones presenciales. En las actas de estas reuniones, que tienen lugar una vez al mes, se aprecia cómo los temas tratados han pasado de una primera fase en la que las cuestiones técnicas de funcionamiento de la plataforma eran los predominantes, a las cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la valoración de la experiencia relacionado tanto con la perspectiva pedagógica como con las posibilidades de la plataforma, que han sido las que han estado presentes en los últimos encuentros. Ha sido entorno a estos dos ejes sobre los que se ha constituido de manera prioritaria la formación del profesorado. En las siguientes páginas vamos a explorar estos tres temas a partir de los textos que cada uno de los docentes participantes hemos escrito con la finalidad de dar cuenta –y compartir– nuestro proceso formativo.

Las experiencias derivadas de compartir en grupo

No es frecuente ni en la Universidad ni en la Escuela que el profesorado dedique parte de su tiempo a compartir sus reflexiones sobre su tarea docente. Si bien hay momentos, especialmente en la enseñanza básica, en las que se producen encuentros para programar actividades de aprendizaje o formas de evaluación, no suele abundar –y menos en la Universidad– la discusión pedagógica que revisa e indaga sobre las concepciones y posicionamientos de los docentes. Esta posibilidad de compartir en torno a un proyecto, entre docentes de diferentes disciplinas ha sido una de las aportaciones formativas que Indaga't ha propiciado a quienes estamos participando en la experiencia.

En primer lugar, las reuniones para discutir el avance del proyecto (aunque no pudiera asistir a varias de ellas por coincidir con mis horarios de clase) han supuesto la posibilidad de compartir con docentes de mi propia área y de otras las respectivas experiencias docentes. Esto es algo para lo que normalmente no hay tiempo durante el curso, lo cual me hace pensar que sería importante mantener este tipo de puestas en común, independientemente de se trate de un proyecto de innovación, puesto que el aprendizaje entre iguales es especialmente significativo. Por otro lado, algunas de las premisas del proyecto estaban ya presentes en las formas de enseñanza que veníamos practicando. El proyecto en este caso es una oportunidad para seguir ahondando en ellas y tanteando nuevas posibilidades. Aída Sánchez de Serdio

Contar de manera regular con un tiempo para compartir ha significado también ampliar el sentido conversacional de la docencia, sustituyendo lo que se concibe con un monólogo que gira sobre sí mismo, en una experiencia en la que el intercambio permite constituirse como docente.

Quiero compartir que mi experiencia en la plataforma del Moodle fue una novedad que me ha permitido ampliar las posibilidades de conversación con Joana, los alumnos del curso y conmigo misma. Básicamente en el sentido de conocer un espacio que no conocía para ampliar y profundizar en la conversación que básicamente se desarrolló gracias a este espacio virtual.



Esto quisiera resaltarlo en el sentido de la importancia que considero tiene la conversación en los procesos de formación de otras y otras, que también son mis procesos de mi formación este en el lugar que este dentro de una clase.

Una cuestión sobre la que me detuve de manera particular fue sobre el tipo de reflexiones que se hicieron, los tiempos que lo permitían, y en ese sentido la diferencia que hay entre hablar y escribir. Patricia Hermosilla

Pero si la posibilidad de la conversación con sentido ha sido una de las oportunidades que ha brindado el proyecto, otra no menos importante ha sido la de poder interrogar en grupo las propias prácticas. Lo que ha significado poner a debate, de una manera constante tanto las decisiones que se tomaban como los efectos que sobre todos los participantes generaban. Al hacer esta tarea en grupo, no sólo han aparecido respuestas, sino han surgido nuevas preguntas que han permitido expandir el sentido del aprender y del ser docente.

Mi proceso de enseñanza y aprendizaje ha supuesto y continúa siéndolo una manera articulada donde el construir significados, individual y grupalmente, me ha llevado a de-construir ideas, tesis y planteamientos, para poder pasar a una nueva reconstrucción del saber educativo dentro de una comunidad educativa, donde cada uno de los miembros que la componen puede aprender teniendo presente las distintas disciplinas o materias que la forman. Este ir y venir me ha llevado a indagarme, buscar, conocer y comprender diferentes maneras de poner en práctica nuevos y viejos conocimientos; a la vez que he ido reconduciendo mi propia formación.

En dicho proceso me han surgido dudas y nuevos interrogantes: ¿Qué se entiende por innovación docente? ¿Qué supone construirla en grupo? ¿Cómo de-construirla lo aprendido? Y, ¿cómo reconstruirla maneras de enseñar y de aprender? En estos momentos, me cuesta encontrar una respuesta única a cada cuestión planteada; pero sí que es cierto, y tal y como afirma Medina², todo proceso de desaprendizaje y de desconstrucción nos lleva a tener presente los posibles avances y retrocesos de cada uno de nosotros. Retrocesos entendidos como períodos de reflexión, de indagación, de dotar de sentido a nuestras acciones, de autopreguntarse y de reorientar el propio camino de aprendizaje.

Por lo tanto, la nueva construcción implica nuevas maneras de relacionarse con el otro o los otros, fijamos nuestra mirada desde otra óptica, teniendo en cuenta a la persona como única y peculiar que se pone en juego e interactúa con otros sujetos mediante un nuevo contexto: el entorno virtual Moodle-Indaga-t. Sandra Martínez

Un aspecto destacable en este aprendizaje desde el compartir con otros, ha sido los diferentes 'lugares' desde el que ha tenido lugar. Dado que el proyecto se ha desarrollado teniendo en cuenta las diferentes situaciones del profesorado, especialmente en lo relacionado con su agenda docente – no todos tenían clases en el segundo semestre del curso 2006-07-, la formación compartida se ha performatizado desde esta diversidad de posiciones. El hecho de que en las reuniones participaran quienes se encontraban inmersos en la práctica y quienes se incorporarían al proyecto en el primer

² “El desaprendizaje o desconstrucción es un proceso de inversión de los horizontes de significado que cada sujeto ha sedimentado, en ocasiones, de forma acrítica durante su trayectoria formativa y profesional. Implica examinar críticamente el marco conceptual que estructura nuestra percepción de la realidad y nuestro modo de interpretar el mundo. Desaprender es ejercitar la sospecha sobre aquello que se nos muestra como - aparentemente lógico-, -verdadero y coherente-. Para ello es necesario que nos interroguemos acerca de las fuerzas que determinan los límites de lo que nosotros podemos pensar, saber y conocer. Se trata de suspender la evidencia de nuestros modos habituales de pensar y describir nuestras prácticas profesionales”. (José Luis Medina, 2003).



trimestre del curso 2007-08 ha abierto interrogantes que ha permitido no sólo enriquecer los debates, sino explorar caminos que permitían a cada cual reconocerse. Las contribuciones de Silvina Casablanca y de Fernando Herraiz señalan algunas de estas posiciones que transitan –en esta primera fase- entre los márgenes del proyecto.

Durante este semestre he participado de encuentros del proyecto y discusiones entorno al mismo, pero es a partir del primer semestre del próximo curso donde me incorporaré trabajando como docente. El hecho de participar de modo activo en relación a la docencia en el próximo semestre, me ha permitido en este momento percibir lo que sucede en los grupos de trabajo de Pedagogía y de Bellas Artes, me refiero a lo que ocurre y opinan docentes y estudiantes tanto en las aulas, como en el espacio virtual del Indaga-t que navega sus rumbos por la plataforma Moodle.

Estar dentro del proyecto, pero en pie de espera, como es el momento actual, se semeja a entrar a dar clases en un escenario con una historia, pensada, discutida y experimentada y a la vez conocida por mí. Compartir dudas con mis colegas y apuntar posicionamientos por haber trabajado ya en algunos de los aspectos que involucra el proyecto como son los entornos virtuales, el trabajo colaborativo y la generación de espacios de autonomía para los estudiantes es un valor en positivo. A la vez, los nuevos desafíos que el proyecto plantea en mi paso por él, teniendo algunos escalones ya subidos por parte de los otros docentes, me posiciona en un lugar privilegiado, basado en la escucha, la participación y la opinión, a la vez que conforma un bagaje previo desde donde iniciar mi trabajo docente con el Indaga-t.

Supongo que este lujo, que significa mi papel actual en cuanto a la formación y a la autoformación es algo muy deseado y poco obtenido entre los docentes de hoy día. Generalmente escasean los tiempos y espacios de reflexión conjunta donde situar nuestras prácticas innovadoras y reflexionar profesionalmente sobre ellas, por este motivo, verse reflejado en lo que a otros colegas les ocurre, o no verse reflejado en lo que les ocurre, es dejar paso a ese espacio tan buscado de reflexión calificada. Silvina Casablanca

Si en algún momento ha existido alguna distancia entre los y las docentes implicados en el proyecto no ha sido debida a desacuerdos en torno a la perspectiva educativa con la que trabajar; las líneas con las que tramar nuestra práctica docente ha sido un elemento común. Sin duda alguna, compartir comentarios y reflexiones con compañeros y compañeras me ha sido útil para afianzar mi trabajo docente dentro de una propuesta socioconstruccionista, concretando y perfilando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto me ha llevado a reflexionar, por una parte, sobre sí, verdaderamente –como profesor–, soy consecuente con el posicionamiento que adopto desde el ámbito teórico, y, por otra, sobre las diferentes posturas que asumen los y las estudiantes ante el trabajo del aula. Fernando Herraiz

Crear espacios de colaboración

Si el compartir entre el profesorado ha sido un elemento clave en los procesos de formación, otro no menos importante ha sido el de experimentar lo que puede significar quebrar la unidireccionalidad de las relaciones pedagógicas. De aquí la valoración que tanto Aída Sánchez como Fernando Herraiz realizan del valor que ha tenido el énfasis que el proyecto ha puesto en la colaboración entre los estudiantes y el profesorado.

A pesar de que la plataforma Moodle no sea el proyecto en sí, seguramente desde el punto de vista del alumnado, lo más visible y cotidiano del Indaga't hayan sido las posibilidades que abría la plataforma para comunicarse y compartir recursos.



En este sentido me parece una innovación especialmente valiosa el hecho de que el alumnado de una asignatura concreta tenga la posibilidad de compartir proyecto con los de otras asignaturas e incluso facultades, creándose así una cierta cultura digamos de grupo. Otra cosa es que realmente pueda visitar esos espacios según tengan clave de acceso o no.

Personalmente, el aspecto que más me interesa es la posibilidad de que el alumnado adopte una posición no sólo más corresponsable y activa, sino de que esa posición tenga una materialización real frente al grupo. Aída Sánchez de Serdio

En particular la transparencia que el proyecto ofrece a un visitante –como ha sido el caso de Fernando Herraiz que no ha participado como profesor en esta primera fase- ha sido un los medios para que se abren posiciones de colaboración que otras formas de enseñanza no posibilitan.

Con la prudencia de quien, por cuestiones de agenda, todavía no ha incorporado la plataforma Moodle a su docencia, empecé a reflexionar sobre lo que se gana y sobre lo que se pierde, y a sospechar sobre los mecanismos que son capaces de activar y desactivar en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas. Tratando de indagar sobre estas cuestiones, mi participación en calidad de profesor invitado, me llevó a repensar sobre las formas de interrelación a las que predispone la plataforma. Presté especial atención a este tema cuando, preparando una participación puntual en uno de los cursos inscritos al proyecto, la plataforma Moodle se convirtió en mi mayor aliado; gracias al nuevos soporte virtual accedí a mucha información que, de otra manera –sin duda–, no habría llegado a conocer. Así es como, antes de entrar al aula ya conocía los nombres de quiénes participaban en la asignatura, los grupos que se habían formado, los temas y cuestiones que motivaban el trabajo, las diferentes miradas que había emergido durante el curso, etc. Y todo esto, con la extraña sensación de quién mira sin ser vista, ya que decidí permanecer invisible hasta después de mi colaboración en el curso.

En este sentido, mi escueta experiencia trabajando con el soporte, me llevó a dirigir la mirada sobre aquellos conocimientos que, no siendo propiamente contenidos de la asignatura, la plataforma Moodle facilita dando pistas sobre sus usos. Fernando Herraiz

Replantear las relaciones con el alumnado

Otro aspecto a destacar en el proceso seguido ha sido el que deviene de ‘descubrir’ a los estudiantes como portadores no sólo de sentido sino de saber que el profesor recibe y que le permite recorrer espacios por los que no siempre ha podido –o sabido- transitar.

Indaga-t está contribuyendo a conformarme como un docente que con respecto al alumnado: es un guía en el proceso colaborativo de construcción de su aprendizaje, aportándole estrategias y recursos; modera la compartimentación del conocimiento que ha generado y le hace reflexionar sobre lo que ha aprendido; tiene con éste una comunicación continua, fluida, aprendiendo de él y de los otros docentes del proyecto.

Los aspectos del proyecto que destaco como más innovadores son los siguientes: su carácter interdisciplinar, que integra aportaciones sobre la forma de enseñar y aprender de ámbitos diversos; las facilidades que ofrece para la comunicación entre el alumnado, y entre éste y el profesorado; la posibilidad de re acercarse a las construcciones, aprendizajes y reflexiones del alumnado; la apuesta por superar las limitaciones de tiempo y espacio de una clase convencional, posibilitando la continuación de las actividades de ésta una vez finalizadas; su sistema de seguimiento y evaluación: reuniones periódicas de coordinación, entrevistas al



alumnado sobre cómo están viviendo el proyecto, grabación de sesiones de clase ... Josep Anton Sánchez

Este cambio en la relación con los estudiantes ha supuesto no sólo aprender con ellos, sino, lo que es más novedoso, aprender de ellos. Lo que supone un reposicionar las relaciones pedagógicas y las consecuencias que de ello se deriva para la construcción del conocimiento en la Universidad.

Estos días estoy cerrando las tres asignaturas que he llevado al Indaga't y que me han servido de base para la experiencia de innovación docente. Lo que más ha llamado mi atención es la generosidad de los estudiantes a la hora de compartir y de hacer suyo el entorno de aprendizaje. Creo que ésta ha sido la característica principal de este semestre: hacer patente una forma de aprender en la que los estudiantes se sienten realmente autores. No sólo ha sido la cantidad de mensajes que han colgado en la plataforma, sino la 'calidad' de los mismos y la implicación que, sobre todo los que siguen los cursos de Psicología del Arte y de Historia del Currículum de Educación Artística, han tenido a la hora de hacer público no sólo su 'pensar' sobre lo que abordábamos en las sesiones presenciales, sino en explorar otros caminos, compartir información (¡cuántas páginas interesantes de Youtube he recogido!) y mantener la tensión hasta incluso terminado el periodo lectivo sobre una forma diferente de aprender desde la indagación y el compartir. Fernando Hernández

Encontrar espacios para repensarse como docentes

Todo lo anterior está teniendo consecuencias cuyos efectos todavía no podemos prever. Uno de los que sí emergen aparece vinculado al hecho de que el proyecto está permitiendo abrir espacios de reflexión y actuación que revisan y reposicionan el 'lugar' de los docentes en las relaciones pedagógicas en la Universidad.

Como formadora y becaria del Indaga't hablo de mi experiencia en el proyecto me dirigiendo a plataforma Moodle y también de la experiencia de aprender a partir del otro. (...) El Moodle es una herramienta utilizada con la finalidad de promover autonomía intelectual y nuevas formas de aprendizajes. Una de las características observadas por mí y que me gustaría destacar es como 'adaptar' a esta nueva forma de concebir el conocimiento, o sea, de que modo dejamos nuestro aprendizaje anterior concebido sobre un punto de vista transmisible por una dinámica no lineal del aprendizaje: donde profesor y alumno comparten diariamente sus saberes, dudas y incertidumbres.

A su vez, 'transmitir' deja espacio al 'compartir' y el protagonismo del profesor queda en suspenso, el alumno empieza a participar del proceso y se torna consciente que puede dar sentido a sus experiencias vivenciadas en clase, poco a poco se dan cuenta que la virtualidad puede establecer una serie de relaciones y identificaciones con el entorno y con los otros.
Lilian Ucker

Un repensarse que tiene lugar tanto desde los intercambios con los otros colegas como en las relaciones con los estudiantes, con los entornos de aprendizaje en los que se interviene como –y ello aparece como importante– en la reflexión que cada cual necesita establecer para situarse ante las demandas y desafíos que le plantea el proyecto.



En todo proceso de formación uno necesita períodos de reflexión y tiempo. El factor tiempo es una característica esencial en este proyecto, ya que necesitamos, o al menos yo lo percibo así, momentos de dedicación. Cuando hablo de dedicación me estoy refiriendo a la búsqueda de información para ser compartida, a la elaboración del conocimiento propia o grupal, a la participación constante en el forum, a dialogar y escuchar dudas, sugerencias, etcétera.

A parte del factor tiempo, también destacaría de mi formación las reuniones periódicas del grupo del profesorado del proyecto de Innovación Docente. Ya que en cada una de ellas, cada miembro o al menos un porcentaje alto del equipo que componemos el grupo, ponemos sobre la mesa nuevos interrogantes, dudas, sugerencias y cómo vamos viendo a nuestros alumnos y el papel que vamos adoptando como docente. Y la verdad, es que te das cuentas o percibes que algo de tu práctica educativa puede variar, o que surgen nuevos pensamientos que te hacen reflexionar sobre cómo orientar tu propio proceso de enseñanza – aprendizaje, o incluso, darle un nuevo uso u otorgarle una nueva mirada al entorno virtual. Así, de este modo, diría que mi proceso de formación está en constante relación con la comunidad educativa de la cual formo parte, y que depende, también, del papel que yo quiere jugar o que puedo adoptar. Sandra Martínez

Un punto de llegada

Somos conscientes de que lo que hemos presentado señala algunos indicadores que han de ser explorados no sólo con más detenimiento sino poniéndolos en relación con otras fuentes y referencias que apuntan caminos para la formación docente basados en la indagación desde la práctica y la construcción de narrativas sobre la experiencia. Esta es una tarea en la que pretendemos profundizar en la segunda parte del proyecto.

Queden ahora a modo de balance tres aportaciones que señalan no sólo lo que el proyecto Indaga't está significando en nuestra experiencia como formadores, sino lo que pensamos que está aportando repensar las relaciones pedagógicas y las formas de aprender en la Universidad.

En resumen, el proyecto Indaga-t implica estar en un proceso de constante repensarse, cuyo aprendizaje individual y grupal (dudas, sugerencias, conocimientos, cuestiones, etcétera) juega un papel esencial que hace que se den los avances y retrocesos necesarios para comprender, desarrollar y otorgar sentido a nuestras prácticas y así crear nuestra propia comunidad educativa, a la vez que adquirimos distintos significados a nuestras acciones. Así, de esta manera, el trabajo del alumnado y el trabajo del profesorado son una tarea imprescindible en la propia comunidad y, especialmente, en nuestro espacio virtual: "Indaga-t", que cuyo nombre indica: hemos de reflexionar, cuestionar, buscar y construir conocimientos en relación con el contexto, con uno mismo y con el otro. Sandra Martínez

Considero que el Indagat-está abriendo esos espacios físicos y virtuales de encuentro profesional, nucleado bajo una experiencia común y a la vez promoviendo tiempos de trabajo para docentes y estudiantes. Otro valor destacable es el modo en el que confluyen y divergen los tiempos subjetivos, de docentes y estudiantes, los tiempos del grupo clase, los tiempos sociales, que se vinculan además de nuestra propia formación como docentes, a una preparación para los estudiantes como futuros profesionales y ciudadanos en el marco de una sociedad que promueve el aprendizaje para toda la vida de los seres humanos. Silvana Casablanca

Desde el punto de vista de mi formación permanente como profesora, Indaga't me permite seguir atenta, y compartir mis observaciones, descubrimientos y perplejidades con un grupo de compañeros y compañeras con distintos bagajes y experiencias. Me posibilita seguir planteándome la docencia como una hipótesis de acción en cuya puesta en práctica de



lastre a la vez que construyo nuevos saberes. Pero sobre todo, me facilita acercarme a unos estudiantes que han nacido, crecido y han sido educados en un mundo diferente al mío, que dan un determinado valor al conocimiento y han desarrollado distintas formas de aprender que no sólo pasan por la interpretación de textos escritos. Entender ese mundo de significados y valores representa para mí un gran profesional que Indaga't me ayuda a afrontar. Juana María Sancho

A modo de síntesis, Joan Antón Sánchez apunta algunos aspectos que configuran nuestro punto de llegada en el proyecto y que nos sirven de cierre provisional en esta intervención.

Indaga-t está contribuyendo a conformarme como un docente que con respecto al alumnado se constituye como:

- *Un guía en el proceso colaborativo de construcción de su aprendizaje, aportándole estrategias y recursos.*
- *Modera la compartición del conocimiento que ha generado y le hace reflexionar sobre lo que ha aprendido.*
- *Tiene con éste una comunicación continua y fluida.*
- *Aprende de él y de los otros docentes del proyecto.*

Referencias

Bauman, Sygmunt (2006) *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

Boltanski, Luc; Chiapello, Ève (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid : Akal.

Charlot, Bernard. (Org.) (2001) *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.

Gergen, Kenneth (2006) *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.

Gibbons, M. et al. (1995) *The New Production of Knowledge*. London: Sage.

Hanna, Donald. (Coord.) (2002) *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.

Kalantzis, Mary; Cope, Bill, et al. et al. (2005). *Learning by Design*. Altona, Australia, Common Ground Publishing.

Lyotard, J.F. (1984) *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

McIntosh, Christopher (2005) *Lifelong Learning and Distance Higher Education Overview*. Paris: Unesco.

Medina, José Luis. (2003). La reconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales. *Educare21*, 1.

Metcalfe, A. (2006) *Knowledge management and higher education a critical analysis*. London: Information Science Pub.



Sancho, Juana M. (2005) Hacia la escuela del futuro desde la transformación de la del presente. *Cooperación Educativa*, 75-76, 23-28.

Sancho, Juana M. et alt. (2003) Diversificando los entornos de aprendizaje en la enseñanza universitaria. UB-CAT colaboración asistida por telemática. En J.L. Rodríage Illera y J. Suau (Dds.) *Tecnología multimedia para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Pp. 103-119. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

Sarason, Samule (2003) *El predecible fracaso de las reformas educativas*. Barcelona: Octaedro.



UNIVERSITARIZATION OF TEACHING AND TEACHER'S ACADEMIC READINGS: PRACTICAL RATIONALITY IN THE REALM OF DISCURSIVE PRACTICES

Flavia Medeiros Sarti.. fmsarti@rc.unesp.br

São Paulo State University - UNESP

Belmira Oliveira Bueno.. bbueno@usp.br

University of São Paulo - USP

FAPESPⁱ

Keywords

Universitarization of teaching - teaching knowledge – teacher's readings

Abstract

The study focuses on processes related to the current movement of “universitarization” of teaching in Brazil. It aims at describing and characterizing the ways by which primary teachers received, read and appropriated educational academic texts in a Program aimed at providing ongoing higher-education training to tenured teachers from the São Paulo state public system. Brazilian primary teachers are usually separated from academic practices, therefore they may be thought as “new readers” of texts produced by the university. The investigation was performed under an ethnographic approach and the following questions were made: which are the representations, practices and knowledge involved in the readings of teachers of the educational academic texts? How did those readings affect them? Which effects did those discourses suffer, influenced by those readings? The observations and analyses done provoked considerations on the temporality of uses in the teacher's educational readings, characterized by mobility traces and diversity. In addition, the centrality of their knowledge and practical interests for the configuration of the professional readings reaffirms the importance of educational culture shared among teachers as a source of more appropriate teaching knowledge as well as an axis for teacher's permanent education.

Development

I. PURPOSES

Like other countries, one observes in the Brazilian educational context a tendency of promoting the education of primary teachers on the college level. Bourdoncle (1997, 2000) created the term *universitarization* to name this movement, which had been happening in several countries since the early decades of the 20th century, with the purpose of making changes in the *status* of the elementary-school teacher education. According to the author, in the United States this process started in the 1930's; in Canada and England, in the 1960's; in Australia, in the 1970's; in Mexico, in the 1980's; in France in the 1990's; among other examples.



In Brazil this movement has been impelled mainly by the new National Law of Education (Act no. 9334/96) which set forth college qualification for primary teachers. Since then, thousands of Brazilian teachers have been joining the regular courses to get a teaching license – especially in Pedagogy – or in *Special Programs* of ongoing teacher training implemented by Education Authorities throughout the country. According to 2003 data provided by the National Institute of Pedagogical Studies and Research (INEP), between 1996 and 2002 there was in Brazil a growth of 10% in the number of primary teachers with a higher-education level, while in immediately previous period (1991-1996), increase had been slightly greater than 1%.

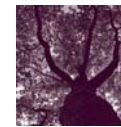
Arguments for this kind of education are the very ones which sustain a wider movement of professionalization and social appreciation of teachers (Bourdoncle, 1997, 2000), including: making their practices more “rational” and more “effective”, by assimilating pedagogical knowledge of scientific nature, and incorporate values, attitudes and practices belonging to an academic culture.

Within this context, reading and writing academic texts take a highlighted role in teacher education and are now seen, quite often, as essential activities for a good professional performance. The result is a significant change in the way the teaching work is socially perceived and lived by schoolmasters, who become *new readers* of texts produced in the academic milieu. For many teachers, the contact with this literature represents a great challenge, due to the scarcity of reading experiences they had along their professional training and itinerary. This situation also represents a challenge for researchers who have to cope with such new consumers of their texts.

The access of primary teachers to higher education and the possibility of establishing a more systematic relationship with researchers who are active in the university may certainly contribute to improve the development of the professorship and bring changes in the professional teaching culture. However, to confirm the extent of such assumption it is necessary to go beyond quantitative data. Numbers make it clear that there is a wide process of *universitarization* of the teaching position taking place in Brazil. To better understand it we have to take a look at the practices of teachers and observe the ways they deal with the policies intended for their education. As Bueno (2003) has pointed out, it is important to analyze the ways through which teachers do appropriationsⁱⁱ of the object and values that are imposed to them and given for consumption, their *ways of doing*, which involve both submission and rebellion, such as operations of “non-authorized hunt”, in the words of Certeau (1994 [1980]).

Primary teacher education on college level imposes challenges that are a result, among other aspects, from the encounter of two different professional cultures, the one belonging to the teachers and the other associated with scholars. Within both groups, there are specific ways of conceiving the school, teaching, the profession, among other elements related to the training of teachers and their role in society. The scenario now configured with a tendency of impelling teachers toward higher education has been, in consequence, a source of new experiences for the variety of professionals taking part in such processes. From objective types of knowledge, *habitus* and institutional references that are specific to them, although not exclusive, teachers interact to recompose the educational field. To understand more deeply this movement demands one to examine a variety of aspects including how teachers behave when they have contact with discourses, values and the knowledge produced by means of academic practices and how they do appropriations of them.

This kind of data and analyses were gathered in an investigation focusing on the reading practices of teachers who work in primary schools (Sarti, 2005). The research was conducted with an ethnographic approach whose empirical reference was the PEC-Formação Universitária (*PEC-College Education*), a Program aimed at providing ongoing higher-education training to tenured teachers from the São Paulo state public systemⁱⁱⁱ. The study described and characterized ways through which two groups of teachers in this Program^{iv} read and do appropriations of academic texts from the educational area they had contact with along the training course. Data collected during the research allowed to identify elements that are specific to the two professional cultures involved, in relation to certain ways teachers do the reading of academic texts.



II. DESCRIPTION OF THE STUDY

From Education Readings to Working Readings

Fieldwork in this research was conducted along 15 months with two classes of the Program, selected because of the fact that each group of the teachers had presented, since de very beginning, significant differences in regard of previous experiences and habits of reading. Teachers that were in *Center I'* faced several difficulties in their contact with the academic texts (lack of access, unawareness of how texts are produced and disseminated, conceptual insufficiency, unfamiliarity with the lexicon utilized etc). In turn, teachers gathered in *Center II* showed they were quite at ease with this kind of reading.

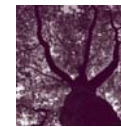
Without disregarding these differences in the habits and experiences of reading, it was possible to identify certain similarities among the teachers, in relation to the ways they read the educational-academic texts in the context of PEC. An outline could be observed of what one could call a specific social community of interpretation (Fish, 1982), as it gathered the professional readings by the teachers around the same practical rationality, guided by the same logic of action^{vi}. It was possible to notice, for example, that the reading of the academic texts in the education area had always a touch of an orality when the teachers discussed matters related to the school everyday life, which ended up imprinting specific features to the reading, very close to those of daily teaching.

Turning to certain "strategies of orality" (Kleiman, 2001), the teachers used to evoke real situations when they were reading the texts, so that they could 'translate' or serve as an example of what 'the author really means'. In some situations, however, it was the ideas of the authors which acted in order to justify, question or challenge the practical situations that the teachers had in mind in the discussions. There were cases, yet, in which the reference to real examples had the purpose of contending the ideas that the teachers deemed had been proposed by the author of the text they had read. Texts were then assumed by teachers as 'shortcuts' or "occasions" to talk about their teaching experiences, so that their perceptions and evaluations could come up about the impacts of the themes proposed in the text represented for the daily life in school and for the teaching activity.

With this attitude, the teachers utilized a sort of *consumption tactics* (Certeau, op. cit.) which led them to temporarily be in the shoes of authors who wrote the texts they were reading, and they furtively took advantage of this position to make command their specific modes of reading and seizing the discourses. They therefore transformed the readings in "occasions" where they could think it over and/or question factors which were imperative to their professional activity and condition. The teachers used the limited space of freedom they had to subvert the *order of discourses* (R. Chartier, 1999 [1992]) delivered, putting them closer to their own interests and needs of work. By being so skillful, they introduced their own world – a 'teaching world' – in place of the one proposed by the author of the text.

Texts circulating in the course were usually evaluated by the teachers based on a particular perspective, that is, in regard of how deeply the text made a dialogue possible with the school everyday life. Teachers showed they were willing to find images of themselves, of their students and the problems faced in school depicted by the authors in the texts; as a result, they complained of texts with which they did not manage to establish a 'dialogue' from their professional practices. It seems that this position allowed teachers to (re)state the value of their own professional knowledge and practices; resources of which they had to seize the educational texts as well as the academic space and practices.

The teachers analyzed the discourses from rather specific issues, abounding in the school setting, such as: the time and space of learning and teaching, the objectives of teaching, in addition to the relationships among the individuals. For them, discussing the educational themes required that all variables that enforce pedagogical practices with students had to be considered. The relation they had with the texts converted thus into 'working readings', perceived by the teachers based on the



value of usage (Bourdieu, 1996) that met the needs and solved the problems they faced while performing their teaching job.

This type of appropriating the academic discourses circulating in the Program seemed to be anchored in the professorate culture, and linked to the everyday pedagogical work. Teaching as a “practical art”, in the words used by Scheffler (1974), or as the “art of doing”, according to the definition by Certeau (op. cit.), is associated with types of knowledge which, mostly, are invisible and unknown. This practical knowledge take a central role in the decisions teachers make in regard of the events and urgencies imposed to the ordinary institutional life (A.M. Chartier, 1992, 1998; Tardif, 2002). In this study, it also seems that they were widely mobilized by the teachers during the readings they did throughout the course. For these teachers, the central importance of such practical criteria was even stronger, as all of them had been teaching for over a decade, which lead us to assume that this gave them some freedom in relation to some ‘technical’ aspects of teaching and, at the same time, a more intense adherence to the practical rationality it takes for ground (A.M. Chartier, 1998).

This practical logic revealed to be the main responsible element in the evaluation that teachers made about the reading of professional kind they were doing under the Program. Due to criteria of specific nature, they ‘chose’ the texts, concepts and ideas that seemed more ‘interesting’ to them, either from the viewpoint of the usefulness in teaching – its value of usage – or the symbolic value added to them, as a source of legitimacy for their practices, opinions and discourse. Given the scholar and educational character of the environment being investigated, all the texts proposed by the Program should be read by the teachers, regardless of the interest they may arise. It was observed, however, that the teachers paid more attention to the texts they perceived to be related to topics that they considered more central and urgent. This attention seemed even more remarkable if the texts and authors proved to be more connected with ‘more immediate uses’, either for the direct resolution of problems with students or to legitimate professional practices and opinions that teachers already had.

The research sought to bring out the criteria presiding over the ‘choices’ and how much personal investment (of energy and time, especially) were given to the reading. Collected data was analyzed then in the sight pointed by Raymond Boudon (1977, 1999), which highlights the central role taken by the interests of individuals when unleashing their actions; for that, also, there are the intentions of rising the benefits so achieved and reducing the investments that must be employed. Based on the attempts of such analysis, a sketch was made about the *temporality of the uses* in the teacher’s professional readings.

According to the data gathered, the teachers ‘chose’ their readings in compliance with the value (of use or symbolic) they assigned to the meeting of their professional interests. Among other possible actions, they expected that texts would allow to: discuss specificities of the work they did in the school; gather information to perform the activities associated with the program (tests, final paper, educative experiences, cultural workshops etc.); theoretically justify their professional actions; get grounds for their questionings about attitudes taken by the school’s principal; have contact with ‘legitimate’ author(s) from the educational milieu, or even improve their training and compete with colleagues who attended regular undergraduate courses.^{vii}

The value granted to the reading of each text was, still, assessed by the teachers as a result of the maximization of the expected benefits they expected. The criteria in their readings were differently articulated in each situation, giving some mobility and diversity to the ‘choices’ made, which had as a central axis their interests of experienced teachers and, therefore, focused on the practical side of teaching. In all the cases, though, the most valued texts were the ones pointing to possibilities where the teachers could see themselves in the reading, where they could identify characteristics of their labor environment, their students, concerns, urgencies, frustrations, etc.

This sort of clues could be perceived in several occasions during the fieldwork. One of the situations observed, when the teachers were reading a book that deals with the constructivist assumptions of literacy^{viii}, provides a good illustration of these aspects. In fact, let us take a look at them.



According to the guidance provided in the program's lecture notes, each group of teachers should read a chapter of that book, write a synthesis of the reading and present the "author's main ideas" to the rest of the class. The result of this task should be ordered in a poster, containing: the conception of literacy, reading and writing assumed the author, in addition to "other aspects deemed relevant to understand the process of literacy" (São Paulo, 2001, p. 723). The approach to the text, suggested by the lecture notes, should focus on seeking the literal meaning and exploring the ideas presented in it. The teachers should then just identify the concepts found in the text and communicate them to the other classmates.

To carry out the activity, the teachers gathered in groups of approximately eight members in different rooms of the building (empty room, the courtyard, etc). While they read the text, we noticed that the teachers had certain difficulty to understand some words, expressions and concepts associated with the constructivist theory. At some point, they turned to the researcher to ask such doubts and understand "what the author of the book really meant". Despite this attitude quite insecure toward the meaning of the words in the text, the teachers were at ease to propose examples, which for them illustrated or even "translated" each section they read. As during the collective reading sessions, coordinated by the class tutor, the teachers segmented the text in blocks of ideas which were then analyzed and discussed. Sometime they decided to interrupt the reading (as one of them read the text out loud), in order to make comments about the way their own students used write or read ("skipping letters", for instance), about their difficulties to teach and the ways they had found to deal with such issues.

The "translation" of the author's ideas with the use of examples seemed to make the group more dynamic; and even the teachers who had so far remained silent, just following the reading with the colleagues, then showed more willing to take part in the. Instead of exploring the text in more detail and paraphrase it – as the tutor usually did during the collective readings with the class – they associated the contents with exemplary cases which opened room for long discussions about their working contexts. They started to talk about "failure" which they related to the implementation of constructivist pedagogical proposals. Some of them talked about their worries about the future of their students which, according to their accounts, were not capable of reading or writing fluently.

To fulfill the activity proposed, there were moments when the teachers attempted to stay closer to the text, integrating the information and summarizing it. This happened, for instance, when a teacher pointed out that the text was based on Emília Ferreiro's ideas, the author who proposes the need of "maturity, time and patience" to teaching literacy. The way this teacher systematized the discussion caused immediate reaction of her colleagues, who recurring to their experience (again the axis being the personal and professional experiences), said:

This is what irritates. You get a student who never saw anything about writing and one says to you: 'time, maturity and patience'. They think that if you let the student on his own he will learn something!

Other teachers then highlighted the learning difficulties faced by students who live in adverse conditions (those who live in violent neighborhoods do not have the father or mother etc) and who show attitudes of apathy, insecurity or rebellion. The discussion went on for a few minutes, getting away from the topic of literacy, from the activity proposed in the lecture notes and from guidance provided by the tutor. When the teachers resumed the reading, a passage draw their attention where Emília Ferreiro says that "children are easily taught literacy".

Teacher 1: For her, teaching literacy is easy!

(....)



Teacher 2: Teaching literacy to a class of 10 or 15 students is easy indeed. But how

about teaching 35, as we have to do!

This episode seems exemplary in regard of how the teachers read the required texts, based on their own teaching experiences. Although the mentioned text did no more than presenting the steps of acquiring literacy according to the constructivist theories, the teachers' reading was guided initially by the search of examples that could, on one hand, translate the steps described and, on the other hand, confirm - or not - the implications of the ideas presented by the author in the school setting. Upon such procedure, the discussion among the teachers became increasingly more autonomous in relation to the text, losing somehow the connections with the topic addressed in it (the steps of literacy). Thus, the teachers seemed not interested in obtaining an "inner" view of the text they were reading, taking it more as an *opportunity* to analyze their teaching experiences. This made it clear how they perceived and evaluated the impact caused by the theme of the text to the school's daily life and the teaching work.

Instead of seeking the literal meaning of the author's statements, as indicated in the lecture notes, and exploring them towards an inferential understanding of the text, the teachers prioritized the perceptions they shared about teaching and school. They seemed mainly interested in sharing their impressions about the context of the schools where they taught, as well as their conflicts and doubts regarding the way they should handle the difficulties found therein. They seemed to look for images of the school that could overcome what was provided by the text.

Reading practices like this, repeatedly done by the teachers we observed, got way in many aspects from what is usually expected in contexts of education training. Instead of focusing on learning values, procedures and attitudes adequate to the academic milieu (for which the program served as an "entrance door"), the teachers in the group investigated brought their ways of reading and approaching educational themes. As a result, they subverted the order of the academic discourses found in the texts, as they infiltrated in them a sort of practical rationality that had not been originally designed for them, or that was initially strange to them.

Practical Rationality in the Realm of Discursive Practices

While the reading of educational text by teachers seems to be associated with a pragmatic perspective, the way texts are read in the academic milieu is based on a rationality of discursive nature. In the sphere of the academic culture, texts and their authors acquire enough social legitimacy to name, describe and explain – on theoretical basis – phenomena related to teaching, learning, and the school as an institution. Within this culture, some factors become a highlight, including: the proximity with scientific disciplines from different areas and the production and dissemination of knowledge, essentially through writing, although not exclusively; as a result, there are specific ways of communication and relationships among the academic groups. In this context, discourses are evaluated according to the level of their theoretical sophistication, upon the authority and legitimacy they obtain to build a description what is, then, taken as "reality".

In the specific case of this research, the contact with practices and values of this nature was a source of conflicts for the teachers who work in the elementary school. In PEC, they were constantly questioned (in the tests, assignments and discussions during the videoconferences) about the *veracity* of the pedagogical knowledge contained in the texts. About this they generally did not oppose, but in fact they were interested in discussing the *pertinence* of such knowledge for the school where they taught. They found it pleasant to better understand the concepts present in pedagogical proposals they were often familiar with in the schools (and which carried a certain symbolic value). However, this



was not enough to make them feel more prepared for the challenges they had to go through every day in their teaching jobs.

Such differences – between the academic and the teaching perspective – also represented a challenge for the professionals who were implementing the program. All of them (tutors, supervisors, assistants, videoconference and teleconference lecturers) had the duty of passing the teachers habits, procedures and values as close as possible to the academic culture. Thus, the readings proposed and effected in the context of PEC had a double purpose: on one hand, they should be professional in order to disseminate the academic educational knowledge among the teachers; on the other hand, they should be formative, so that they would develop an “academic way” of reading texts, mainly guided by procedures aimed at capitalizing information. Provide teachers with training to make them “new readers” was, then, a goal to be reached.

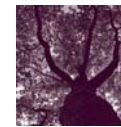
Instituting this “new” way of reading among teachers had the support of some devices – in the sense of control strategies (Foucault, 1994 [1988]) – whose highlights were: a) the reading protocols contained in the program’s lecture notes to guide and shape the readings by the teachers; b) the action of tutors in the classes, something that was especially observed in Center I, where the relationship between how the tutor read the texts and her reading attitudes were perceived by the teachers themselves a model to be learned. Such devices met the efforts whose purpose was develop in the teachers more legitimate, and therefore symbolically more valuable, ways of reading and seizing the contents of academic texts.

In fact, we observed that the reading that was intensive, comprehensive and personal – and, therefore, not collective and oralized, as the teachers had preferred so far – was imposed to them with increasing emphasis, and this indicated the legitimate “model” of contact with the educational texts. As a result, teachers from the two Centers showed more and more critical about the reading habits that were said to be shared among their peers and, also, about their own possibilities of reading outside the program’s environment. The evaluation they were now doing about it was more and more influenced by the academic standards, which pointed to an ideal reading-teacher, rather demanding, but in many aspects distant from the image they had of themselves and their objective reading conditions. A situation of *symbolic violence* was then configured which, according to Bourdieu (1996, 1998), is characterized by the adherence by the ‘dominated’ to viewpoint of the ‘dominants’, amidst the struggles that take place in a certain field. The former begin to see themselves through the perspective of the latter, and in consequence a “soft and frequently invisible violence” (Bourdieu, 1998, p. 41) is instituted.

Adhering to reading models that were more valued in PEC prevented teachers to assign more value to the readings, now considered superficial, that they used to do because of the lack of more favorable conditions. Taking their readings – often done with urgency, disorderly and uncertain of having memorized and understood the information – as acceptable or as a ‘*bricolage*’ imposed by necessity, would lead them to question their own representations about the higher-education legitimacy. For the teachers, a professional training on the university level would certainly require the learning of new postures, values and practices associated with the reading of texts, as well as other academic activities.

Thus, while teachers went through the readings indicated by the Program with the practical view which characterizes the professional culture they belong to, seizing the text by means of *tactics* that “made them be in a dialogue” with their more pressing interests and needs, they also incorporated new procedures and standards of professional reading that complied with their training as “new readers” of academic texts. The practices, the values and the attitudes of professional reading which then emerged were produced by relations dialectically established between the coercion devices employed in the Program and the tactics the teachers utilized when in contact with the texts.

The situation resulting from such oppositions seemed to be a source of controversial feelings for the teachers. Even if they were proud of their new reading habits and practices (more compliant with the academic model) and acknowledging them as ways towards more fertile relations with their



profession, teachers were resentful for being expropriated of their own professional knowledge and practices. The discursive rationality that grounded the relations to be established with the educational texts in the context of PEC demanded, sometimes, that the teachers had to get away for their immediate worries involving their teaching and looked at the central role played by the new objectives and procedures for their work as teachers. Such as: the research on their own workplace, through the finding of statistical indicators and the perspective of the several groups in the school community; the theoretically-based assessment of the students' learning; the adoption of a more reflexive attitude toward their teaching practice. What we observed was that, when doing this type of activity, teachers proved to be satisfied for having more information about teaching, but they felt they lack discussions focusing on the knowledge of *how* to teach.

III. CONCLUSIONS

New Readers, Other Ways of Reading, New Texts

This type of disencounters, identified in the relations established between the two professional cultures observed by this research, suggest some challenges for the purposes related to the higher-education of elementary teachers. Certainly, the central role of the practical interests of teachers in their (professional) readings points to the existence of limits in the sort of training provided by the university to meet this goal, as their as based on eminently discursive practices. As seen, the theoretical texts were often taken by the teachers as *opportunities* to deal with practical issues, in accordance with the demands of the everyday teaching tasks.

This data suggests teacher education goes beyond the mere objectives of the higher-education schooling, aimed at acquiring and discussing productions of theoretical and pedagogical nature. The limits of this conventional model are even more evident in the case of ongoing training for teachers, intended for experienced professionals whose knowledge and practices are more rooted in the school and teaching culture.

As the pedagogical culture exceed the teaching theories, since it includes other types of knowledge which are socially produced and shared by the teachers (Bueno, 1996, p.127), meeting the needs of teachers must become central in teacher education. The teaching culture is not limited to what the educational theories say *about* teaching, but they are based on more specific knowledge which is mobilized *for* the teaching and, also, knowledge that acquired meaning *during* teaching. Anchored on a practical rationality, these types of knowledge are part of a specifically teaching *habitus* (Perrenoud, 1993) – the *pedagogical habitus* (Bueno, 1996) – and they are not, consequently, decoded into a theoretical language. They cannot be taught, since they are grounded mainly on past actions, but they are learned by teachers along their histories of life, of education and professional life.

The importance of the practical knowledge in teaching has been considered in the educational field for some time. However, a great deal of the educational policies that are currently underway for teacher education continues to be based on a concept of profession that essentially emphasizes the practical side of knowledge, frequently organized in a sophisticated way which are not accessible to the public at large (Bourdoncle, 2000). This professionalization model – based on the discursive practice – contrasts with the way primary teachers conceive teaching. For them, worried with resolving the challenges of the school everyday life, professorship shows to be more like a *trade* guided by practical knowledge and by practical issues, which orientate their judgment for the most adequate action in each situation at all times (Chartier, 1992; Sarti, 2000, 2005).

Thus, we believe that the teachers could grant more meaning to the academic knowledge – and, therefore, to the texts circulating in this milieu – if such texts were submitted to a *reproblematization* (Derouet, 2002; Etévé e Rayou, 2002), that is, by practical deconstructions and reconstructions, guided by the needs and by the values that are peculiar to school and teaching work. This knowledge



would not then be merely 'transferred' (as if only the university could produce knowledge) or 'translated' (as if their pertinence did not depend on the context where it is produced and applied) in the passage from um field to the other. Many problems occurring in the school could be more adequately focused in the investigations (but the research would not have the duty of providing immediate solutions); while, on their part, teachers would get to know the contributions offered by research, even if they were not to employ them directly in their teaching (Prost *apud* Etévé and Rayou, 2002). As a result, there would be the "incorporation of new research policies and new ways of conceiving the knowledge of teaching" (Bueno, 1998, p.9).

Purposes like these include significant changes in the proposals of teacher education, mainly those related to the production of academic knowledge in this field, and in the dissemination of such knowledge (by means of printed texts, for example). It is admitted that turning teachers into *new readers* of academic texts may also revert into significant changes in the production of such texts. The reason for that is because a more effective dialogue between teachers and the academic productions requires that the productions are not limited to abstract explanations about teaching, but they should also focus on "the game of complex social relations which take place in the institutional process of education" (Azanha, 1995, p.71).

Following the path proposed by Certeau (op. cit.), it is necessary to admit that new readers, with their specific ways of reading and with their cunning as consumers, silently produce "new texts" when these readers read the materials already read by other readers. As a matter of fact, by using this "fleeting dance" (ib. p. 49) which is not capitalized, the reading-teachers give a sign of changes – even if they are low and not much visible – in the setting where educational texts are produced and circulated.

As a matter of consequence, we must identify the effects and possibilities that this new "activity of ants" (ib., 40), whose procedures and basis were here briefly evoked, brings to the production of educational research and texts within the academic milieu. It is also suitable, to follow the relations that the teachers then establish with the university productions, from the formative efforts and devices that have been widely employed so that they take on a "more professional" identity. Behind this there is an assumption that, among other aspects, the teachers will take a position and see themselves as readers of academic texts.

REFERENCES

- AZANHA, J. M. (1995). *Educação: Temas Polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOUDON, R.(1977). *Effets Pervers et Ordre Social*. Paris: PUF.
- _____. (1999). *Le Sens des Valeurs*. Paris: Quadrige/ PUF.
- BOURDIEU, P. (1996). *A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer*. (Translated by Sérgio Miceli and others). São Paulo: Edusp. (Original work published 1982).
- _____. (1998) *La Domination Masculine*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDONCLE, R. (1997). Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat: de la diversité de voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23, 29-48.
- _____. (2000) Profissionalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.



- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. (2003) *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília.
- BUENO, B. O.(1996). *Autobiografia e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*.Free Professorship thesis, School of Education, University of São Paulo, Brasil.
- _____ (1998). Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. et alii. (org.) *A vida e o Ofício dos Professores*. São Paulo: Escrituras.
- _____ (2003). *Educação a Distância. Entre o Presencial e o Virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores*.Research Project. Projeto Integrado/CNPq, São Paulo.
- CERTEAU, M. (1994). *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. (translated by. Ephraim Alves). Petrópolis: Vozes. (Original work published 1980).
- CHARTIER, A.M.(1992). En Quoi Instruire Est Un Métier. Le Métier d'instruire. In: *Colloque de La Rochelle* (p. 21-38). Poitiers: CRDP de Poitou-Charentes.
- _____ (1998). Expertise Enseignante entre Savoirs Pratiques et Savoirs Théoriques". *Recherche et Formation*, 27, 67-82.
- CHARTIER, R. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII*.(1999), (translated by Mary Del Priori). Brasília: UNB. (Original work published 1992).
- DEROUET, J. L. (2002). Du Transfert à la Circulation des Savoirs et à la Reproblématisation: de la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*,.40, 13-25.
- ELIAS, M. C. (2000). *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*.. São Paulo: Ed. Scipione.
- ETEVE, C.; RYOU, P. (2002). Le Demande de Transfert des Résultats de la Recherche. *Recherche et Formation*, 40, 27-41.
- FISH, S.(1982). *Is There a Text in The Class?* Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (1988).*Dits et Ecrits III: 1976 – 1979*. Paris: Gallimard.
- KLEIMAN, A. B. (2001) *A Formação do Professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação.(2001). *PEC – Formação Universitária: apostilas*, São Paulo, Brasil.
- SARTI, F. M. (2000). *Mestres-de-Ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores*.Master's degreedissertation, School of Education, University of São Paulo, Brasil
- _____ (2005). *Leitura Profissional Docente em Tempos de Universitarização do Magistério das Séries Iniciais*. Doctoral thesis, School of Education, University of São Paulo, Brasil.



SCHEFFLER, I. (1974). *A Linguagem da Educação*. (translated by Balthazar Barbosa Filho). São Paulo: Edusp/Saraiva. (Original work published 1960).

TARDIF, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

VIEIRA, D. A. (2002). *História do Magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)*. Master's degree dissertation, School of Education, University of São Paulo, Brasil.

ⁱ This research was supported by FAPESP (Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de São Paulo / State São Paulo Foundation for Research Funds).

ⁱⁱ In *The American Heritage Illustrated Encyclopedic Dictionary* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1987), one of the senses of the verb *to appropriate* is: "to take possession of or make use of exclusively for oneself, often without permission". We think it is very close to the way Michel de Certeau (*A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*, translated by Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980]. Originally published as *L'invention du Quotidien. Les arts de faire*. Éditions Gallimard, 1990) uses the word *appropriation*, and we are understanding it in that way.

ⁱⁱⁱ A program implemented by the São Paulo State Secretary of Education in partnership with the University of São Paulo (USP), the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), and the São Paulo State University (UNESP). It was conducted between July 2001 and December 2002 and 6,233 teachers got a diploma who previously had only high-school education, corresponding to Normal School. The course combined a variety of modes of live and remote teaching, supported by a number of electronic and computer media, including: videoconferences, teleconferences and online activities. About 95% of the teachers were women.

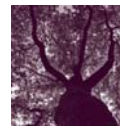
^{iv} As the universe focused by the research consisted almost exclusively of women, singular pronouns are put always in the feminine.

^v Roughly, "Center" may be understood as a single school, although it is not administratively speaking. In fact, refers to the location (rented school facilities) where teachers carried out their daily activities, both off-line (as in conventional classrooms) and on-line (rooms with 20 computers with intranet access). In this paper, the names *Center I* and *Center II* do not correspond to the real names used in the Program.

^{vi} The concept of *community of interpretation* taken from Fish (*Is There a Text in The Class?* University of Harvard, 1982), who utilizes it in literary criticism, allowed us to work with the idea of a community of text interpretation, considered in a wide sense which comprises the social aspect present in the reading: the social place taken by the subjects, the context where the readings occur and the representation then implied.

^{vii} Due to the nature of PEC, as less longer course, and the fact that it has employed remote teaching procedures, there were often attitudes of contempt toward the Program, from several sectors, including co-workers of the teachers. Such attitudes characterize attempts of setting a hierarchy of education courses by assigning a socially inferior place to PEC.

^{viii} ELIAS, M. C. (2000) *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Ed. Scipione.



LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT: UN PROJECTE DE CENTRE AL SERVEI DE LA MILLORA EDUCATIVA

Jordi Albet Fernández jalbet@xtec.cat

Assessor LIC, Departament d'Educació.

Pere Masó Anglada. pmaso@xtec.cat

Tècnic de Planificació Escolar, Departament d'Educació.

Irene Nieto Martínez. inieto@xtec.cat

Professora Geografia i Història, IES Lluís Domènech i Montaner.

Paraules clau

Formació en centre, millora de la qualitat, planificació estratègica.

Resum

L'experiència en diversos àmbits de la formació del professorat al llarg dels darrers anys, ens permet tenir elements de reflexió per valorar el grau d'incidència de les accions formatives en la millora de la qualitat de les pràctiques docents i de l'organització, pedagògica i de la gestió, dels centres.

A grans trets, la nostra conclusió és que la formació més útil per a la millora dels centres i, especialment, la que més positivament incideix en l'alumnat, és aquella que parteix de l'interès i la necessitat del professorat i alhora està intrínsecament lligat a un procés de

La nostra proposta de formació permanent passa per l'elaboració d'una planificació estratègica que tingui com a objectius la millora de la qualitat tant pel que fa a l'èxit escolar de l'alumnat, com del funcionament del centre. Per aquesta raó creiem que la formació més eficaç serà aquella que es pugui fer en centres, a partir d'un pla de formació estretament lligat a un Pla de Millora, del qual n'ha de formar part. La finalitat de la formació permanent ha de ser la recerca de l'eficiència de l'ensenyament, no la compensació de les mancances que pugui tenir la formació inicial.

Desenvolupament

OBJECTIUS

1. Integrar el pla de formació del professorat en un projecte de millora de centre
2. Relacionar les necessitats del centre amb les expectatives individuals del professorat
3. Diversificar la formació en diferents models, espais i continguts formatius.
4. Millorar les competències comunes de tot el professorat de la institució
5. Vèncer resistències del professorat poc inclinat als canvis
6. Promoure el treball en equip, la responsabilitat i l'autonomia professional de tots els implicats.
7. Provocar línies de recerca de l'equip docent dins de la formació permanent
8. Planificar el pla de formació, dins del pla de millora i a partir d'una diagnosi inicial
9. Avaluar si aquesta formació ha provocat un canvi qualitatiu en l'acció docent



DESCRIPCIÓ

Introducció

Els formadors que presentem la comunicació fa al voltant de 15 anys que ens dediquem a la formació de professorat. L'hem desenvolupat en diverses etapes de l'ensenyament tant de primària com de secundària. Els centres als quals ens hem adreçat han estat els públics i els privats concertats. Hem realitzat moltes de les modalitats de formació, tant inicial (CAP, CQP...) com permanent (Seminaris, cursos, assessoraments, grups de treball...). La temàtica ha abastat diferents àmbits, com la planificació estratègica, l'avaluació, l'atenció a la diversitat, el currículum, didàctica de diverses àrees, treballs de recerca al batxillerat...

Tanmateix, com a docents hem rebut formació permanent en diversos àmbits, tant lligada a la formació en centre, com en grups específics intercentres. Aquest bagatge ens ha permès tenir un coneixement que si bé no és científic, per no provenir d'un estudi sistemàtic, sí que és intuïtiu i experiencial ens permet fer algunes afirmacions:

- La formació inicial del professorat, especialment de secundària, és deficient en aspectes com: la didàctica i metodologia, de gestió d'aula, el coneixement de les TIC i/o la seva aplicació, l'atenció a la diversitat...
- La formació inicial del conjunt del professorat és massa dispersa.
- La formació permanent va adreçada, en molts casos, a compensar les mancances de la formació inicial.
- La formació permanent està massa lligada als interessos i necessitats individuals del professorat.
- No té suficientment en compte la formació, l'experiència i els coneixements previs del professorat que la rep.
- Hi ha força casos en què està motivada per un compliment de crèdits, necessaris per a la promoció econòmica del professorat.
- Existeix un desajustament entre les demandes formatives, l'oferta de formació i l'especialització dels formadors.
- Manca un seguiment sistemàtic de l'aplicació de les millores provocades per la formació en els centres educatius.

En les últimes dècades, tots els agents implicats en la formació permanent han fet un gran esforç: l'administració des del punt de vista econòmic, els formadors i les formadores fent una feina afegida a la seva tasca professional principal, el professorat amb la seva assistència que comporta un esforç personal... Ens hauríem, però, de qüestionar si els resultats han estat òptims: hem aconseguit les innovacions, els canvis i la millora en el funcionament de l'aula, del centre i del sistema educatiu? La resposta és, evidentment, que no ha estat prou eficient.

La nostra proposta es basa en el desenvolupament de la següent hipòtesi: la formació permanent realment eficient per a un desenvolupament positiu del procés educatiu és aquella que interrelaciona les necessitats dels centres amb les expectatives individuals del professorat i, per tant, està fonamentada en un projecte de millora de centre, del qual en forma part. Per obtenir un èxit real cal un seguiment eficaç i veraç amb l'objectiu d'avaluar si aquesta formació ha provocat un canvi qualitatiu.

Partim d'uns elements molt senzills, però força ambiciosos: l'autonomia real del centre educatiu, el valor dels equips docents, la competència dels equips directius tant en l'àmbit de l'educació com en el de la gestió, la necessitat de millora de la tasca que es desenvolupa en el centre educatiu i l'estratègia per arribar als objectius marcats per tal de tenir un camí definit i no perdre'ns.

Per altra banda, no hem d'oblidar quines són els requeriments que la societat actual fa als centres educatius i com aquests han hagut de canviar per adaptar-se, en molt poc temps i de forma



improvisada, a l'evolució social i tecnològica. A les institucions educatives sempre els ha costat integrar els canvis que es produïen al seu entorn i sempre han anat a remolc, quan haurien de ser ens que propicien el canvi i l'evolució.

També cal tenir en compte que centres educatius i professorat han d'entendre, acceptar i fer possible el canvi, l'evolució i la millora constant, per la qual cosa serà necessari un canvi en l'orientació de la formació permanent, fugint de plantejaments anacrònics i superats pels esdeveniments actuals. És imprescindible per afrontar els nous reptes, dissenyar i assajar noves fórmules de formació permanent que assegurin el creixement professional del professorat, la millora de les seves competències i el seu exercici i faci possible la millora de la institució educativa que haurà de garantir l'educació, l'ensenyament i la formació d'un alumnat capaç d'adaptar-se a un món que canvia cada cop de forma més ràpida.

El pla de formació de centre, en el pla de millora

Tota organització necessita, per aconseguir els seus objectius, una recerca constant de la millora. Avançar en l'assoliment de les fites que s'ha autoimposat és un element fonamental en la recerca de la qualitat, l'eficàcia i l'eficiència. Una organització dinàmica és aquella en la qual la preocupació per la millora és una constant i està intrínsecament lligada a la seva pròpia manera de ser. Així, per a qualsevol institució escolar, la millora dels processos educatius que impliquen l'augment de la qualitat de l'ensenyament que rep l'alumnat ha de ser l'objectiu prioritari. La millora ha de ser concebuda com una necessitat del propi sistema que s'ha d'acompanyar de la voluntat de canvi de l'organització. Alhora, és important, entendre-la com un procés a través del qual s'aconseguiran els objectius previstos.

El centre educatiu ha de realitzar una anàlisi acurada de quins són els seus valors com a institució i quin és el seu patrimoni de coneixement, que ha de ser el fonament per créixer i avançar en qualitat. Primer de tot, ha de definir el seu concepte de qualitat, i els objectius bàsics per aconseguir-ho, en el Projecte Educatiu de Centre, la qual cosa reflectirà els seus valors com a institució. És important que tingui una raó de ser, que tingui molt clara quina és la seva "missió". Però no n'hi ha prou: ha de saber què vol fer, com arribar-hi, quin camí ha de prendre. Una institució escolar ha de saber on vol anar i hi ha de voler arribar: ha de tenir visió del seu futur.

Un futur no és una fita que es pugui improvisar. Cal preveure'l, cal reflexionar-lo i cal que es faci conjuntament, com a fruit d'una necessitat i d'una voluntat comuna d'anar endavant, de millorar. És imprescindible, doncs, PLANIFICAR el futur.

La concreció d'aquesta necessitat i voluntat de millora és el Pla de Millora de Centre. Es basa en el treball per objectius i es porta a terme a través d'una planificació estratègica que ha de servir per establir les fites a aconseguir, les polítiques a seguir, les etapes a desenvolupar i els mitjans a emprar. Planificar és preveure, calcular el futur i dissenyar plans o programes per aconseguir els objectius establerts. Planificar és decidir en el present què es farà en el futur. La planificació és, per tant, el conjunt de decisions adreçades a l'obtenció d'un estat futur, fruit de l'ambició pròpia de l'organització. La planificació orienta i dóna sentit a la feina de qualsevol institució. Quan es fa a llarg termini, amb uns objectius establerts, amb un pla d'execució -recursos, temporització...-, uns mitjans de control i avaluació, estem parlant d'una planificació estratègica.

Originàriament, la tasca de l'estratègia era la de buscar una sèrie d'actuacions integrades per tal d'aconseguir i mantenir una posició d'avantatge respecte als contrincants. En el món de l'economia, la necessitat de mantenir posicions davant de la competència o, fins i tot, d'expandir-se, ha fet que sigui el camp en el qual més i millor s'ha desenvolupat el concepte d'estratègia. Amb l'enaltiment de la gestió privada i les seves maneres de fer, el concepte ha arribat a l'àmbit de la gestió pública, en general, i de l'ensenyament, en particular. Per aquesta raó, el procés estratègic que s'està



desenvolupant a l'ensenyament té un marcat caràcter del món de l'empresa. Tot i així, termes bàsics de l'economia com ara productivitat, competència i augment del benefici tenen una difícil translació al món educatiu, que fan que aquest model empresarial no sigui cent per cent exportable a l'educació. S'ha de fer, per tant, una readaptació a les finalitats, als objectius i a les necessitats pròpies d'una organització escolar. Cal que tinguem presents les característiques específiques de les organitzacions educatives, especialment les públiques:

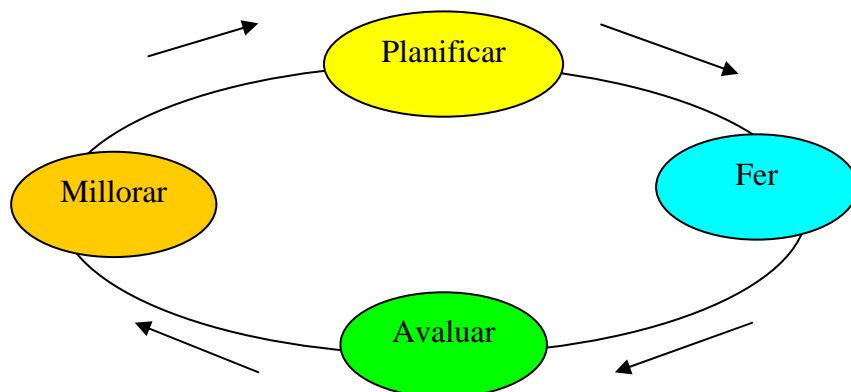
- Treballen amb valors determinats per processos polítics com a resposta a un mitjà canviant.
- Han de confrontar polítiques establertes amb valors i interessos diversificats.
- Les seves opcions estratègiques es troben condicionades pel pes administratiu i burocràtic de l'administració que no fomenta l'autonomia dels centres, ni el lideratge dels equips directius.
- Els objectius generals de l'ensenyament estan subjectes a formulacions ambigües que no permeten interpretacions unívokes ni, de bon tros, quantificacions i controls de mesura.
- Les polítiques de personal i recursos econòmics depenen d'instàncies superiors a la mateixa organització educativa que ha de portar a terme la planificació i gestió estratègiques.
- L'avaluació i el control obeeixen, també, a criteris polítics i administratius.

Amb aquesta realitat és difícil traslladar la planificació i la gestió estratègiques de l'empresa a les organitzacions educatives, més tenint present que gran part de la planificació queda a mans de l'administració educativa i que, moltes vegades, l'escola ha de limitar-se al pla operatiu, és a dir, a gestionar la planificació d'altres i a elaborar plans d'acció i executar-los. Ara bé, amb un grau d'autonomia escolar més ampli o si el centre vol iniciar un procés de millora de la qualitat i de la innovació, el procés estratègic ha de ser una bona eina per dur a terme els objectius que es marqui cada centre.

Fixem-nos que estem parlant d'un procés estratègic, és a dir, que estem donant un valor molt important a la construcció gradual de l'estratègia, al fet que anem planificant a mesura que anem portant a terme les accions i els objectius: anem construint mentre anem fent. És, pràcticament, més important el procés que el mateix pla estratègic.

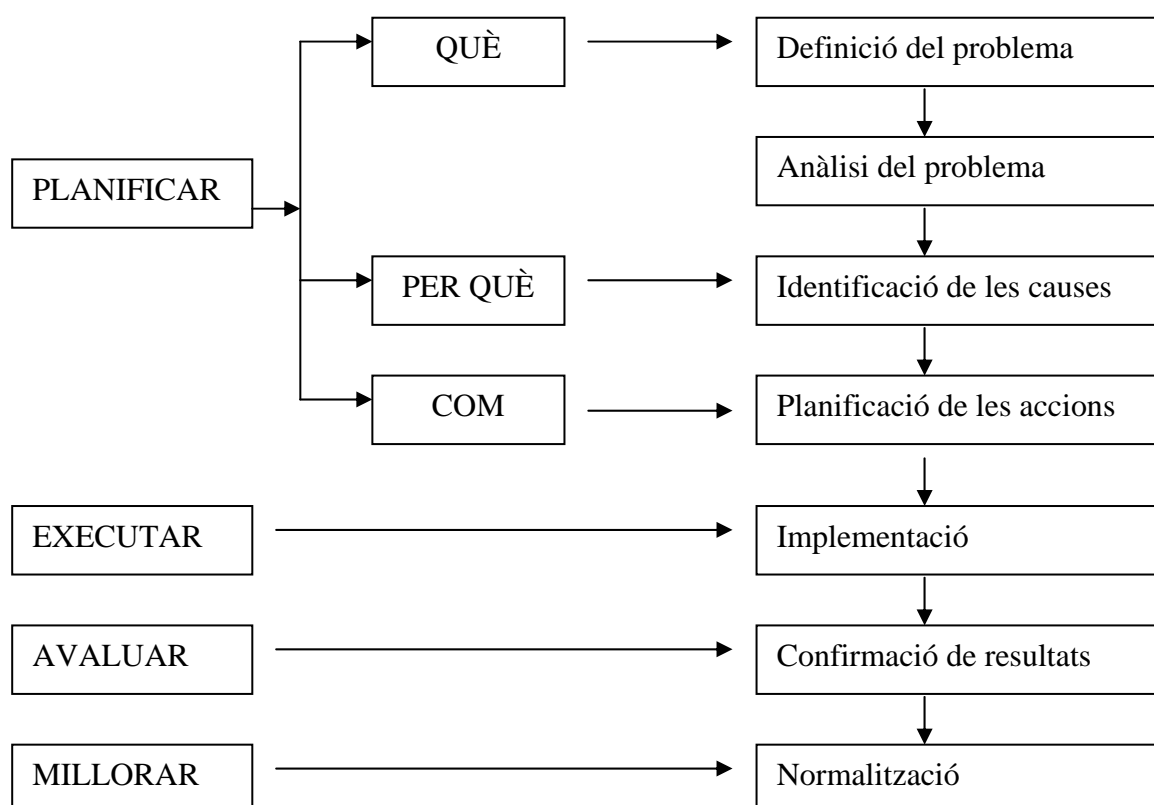
Hi ha un altre element clau en la planificació: no pot ser mai improvisada, no sol sortir bé. Cal un grau de definició important dels objectius i l'estratègia a seguir per aconseguir-los, si no es torna caòtica. Per això, cal que el procés sigui ben clar.

L'estructura de qualsevol procés de planificació estratègica és: Planificar, Executar, Avaluar i Millorar (roda de Deming o PDCA: de l'anglès Plan, Do, Check i Act):





El Pla de Millora de Centre, estructurat com a planificació estratègica, és un a eina de treball que ens permetrà determinar les actuacions que cal portar a terme per assolir el futur com a institució. Ha de respondre a uns objectius i a unes accions a emprendre. Ho farà a través d'una estructura de treball que podem resumir en el següent quadre:



En aquest esquema, i dins del Pla de Millora de Centre, quin és el paper que ha de jugar la formació permanent del professorat? Si partim de la base que la finalitat última de la millora del centre és, com ja hem dit, la recerca de l'eficàcia i de l'eficiència educativa, ha de ser una eina, un instrument que ens permeti aconseguir-ho.

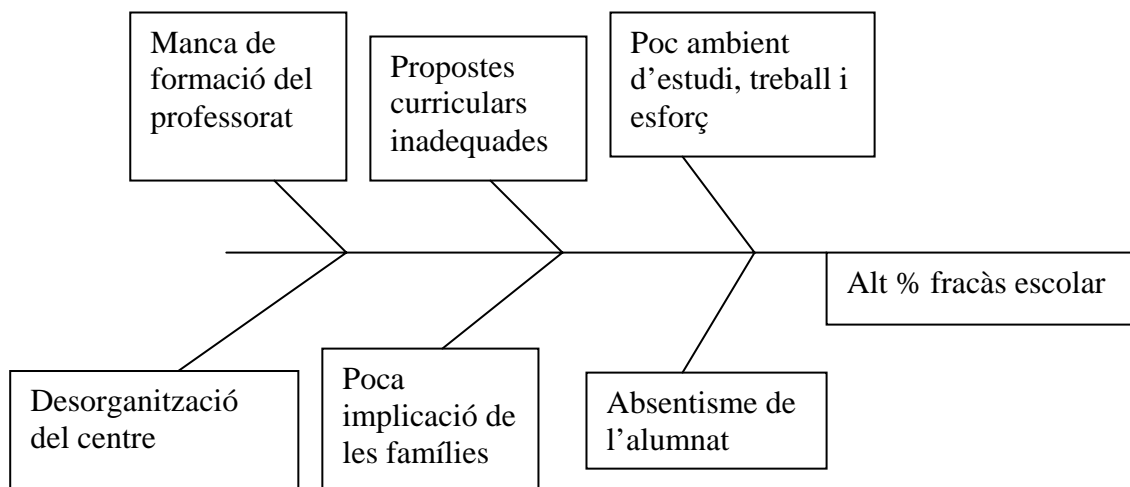
La formació permanent forma part, de manera transversal, de tot l'esquema d'un procés de planificació, de totes i cada una de les seves fases. Per iniciar el camí del canvi cap a la millora s'ha de saber com és i on està el centre escolar, per la qual cosa serà imprescindible fer una diagnosi que permeti veure quina és la situació en tots els àmbits, inclòs el de la formació del professorat, i amb quines forces es compta. Per fer aquesta diagnosi es poden utilitzar diferents fonts i estratègies que la pròpia pràctica educativa ja desenvolupa, especialment en l'àmbit pedagògic: les avaluacions internes i externes, els resultats de les proves de competències bàsiques... A més hi ha altres àmbits d'actuació que també haurien de ser motiu de millora, com els àmbits administratiu, de serveis, humà i institucional. Hi ha moltes tècniques que poden permetre fer aquesta diagnosi: la pluja d'idees, el "xiuxiueig"... Sense decantar-nos per cap perquè ha de ser la pròpia institució la que decideixi,



ensem que una tècnica senzilla, enriquidora i amb bons resultats és l'espina d'Ishikawa o diagrama de l'espina de peix, que s'utilitza per:

- Visualitzar, en equip, les causes principals i secundàries d'un problema.
- Ampliar la visió de les possibles causes, enriquint la seva anàlisi i la identificació de solucions.
- Analitzar els processos de recerca de millores.
- Porta a modificar procediments, mètodes, actituds o hàbits amb solucions, moltes vegades senzilles.
- Educa la comprensió d'una situació.
- Motiva la discussió i serveix de guia objectiva.
- Mostra el nivell de coneixements que existeixen a la institució sobre un determinada qüestió.
- Preveu els problemes i ajuda a controlar-los, no només al final, sinó durant cada etapa del procés.

Exemple:





Feta la diagnosi, tota organització ha de buscar unes condicions favorables per obtenir l'èxit en el procés de planificació, per això caldrà que els agents, en aquest cas el professorat, estiguin motivats en l'assoliment del "futur" de la institució. Per tal de motivar-lo caldrà que l'objecte de millora tingui les següents característiques:

1. **IMPLICACIÓ.** L'objecte de millora ha de ser compartit per tots els agents que s'hauran de mobilitzar i implicar per aconseguir desenvolupar-lo i portar-lo a terme amb èxit.
2. **OPORTUNITAT.** Connecta amb les inquietuds i preocupacions dels diferents sectors de la comunitat educativa. Pot contribuir a fomentar la cohesió i la col·laboració entre tots els sectors.
3. **FACTIBILITAT.** No és desproporcionat per als recursos de què disposem.
4. **MAGNITUD.** L'objecte ha de tenir prou magnitud i complexitat per abastar un desenvolupament i una implantació a llarg termini.
5. **TRANSCENDÈNCIA** Ha de ser transcendental per al futur del centre i important per al col·lectiu.
6. **SINGULAR.** Ha de permetre que la institució escolar sigui singular respecte a les de l'entorn.

Un dels elements de qualsevol planificació és la definició dels objectius (a llarg, mig o curt termini), les accions que se'n deriven, el temps en què es desenvolupen i les persones que se'n faran responsables. Definits i analitzats els problemes, i identificades les seves causes, és necessari determinar les accions preventives i les mesures de millora que portaran a la seva correcció. En tot procés de planificació és important que les accions siguin sempre més de prevenció de problemes que no pas de posar remeis. Quan es miri el futur per preveure'l i no el passat només per millorar-lo, s'haurà entrat en el camí de la planificació. És en aquest context de treballar per al futur, de tenir clar on es vol anar, que les accions preventives prenen la major importància. La formació permanent del professorat és, de les possibles accions d'un Pla de Millora, de les que té un caràcter preventiu més marcat ja que presenta algunes de les característiques més significatives de la pròpia planificació estratègica:

- És, en si mateixa i per pròpia definició, una eina substancial de millora (encara que només sigui personal).
- Facilita la comunicació entre els principals agents que han de tirar endavant el procés de millora.
- Afavoreix la participació.
- Si està ben feta i estructurada, pot ser determinant en la confluència d'interessos del professorat d'un centre educatiu.
- Pot ser un element motivador dins del procés.
- Pot ser un element cohesionador del grup.
- Ajuda a focalitzar la millora.



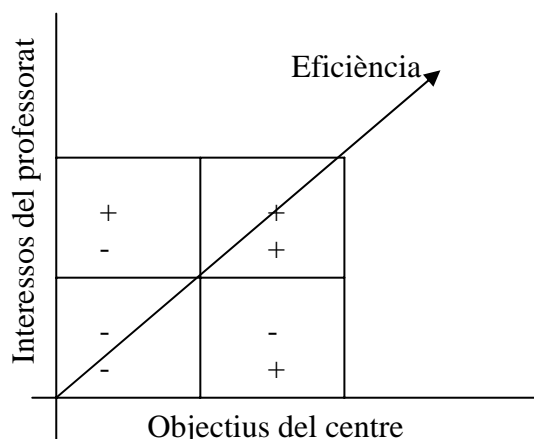
La formació permanent del professorat és, doncs, una de les principals mesures que ha de tenir present qualsevol procés de millora d'una organització, especialment escolar. El personal que ha d'aplicar les accions que permetin superar els problemes i que ajudin a aconseguir les fites proposades ha d'estar format. És necessari que compregui com es vol arribar als objectius, quines accions es volen emprendre i com hi ha de participar. Però no només això, cal que tothom entengui el mateix. En aquest sentit, la formació ha d'estar al servei de la consecució dels objectius de qualitat que s'ha autoimposat el centre. Sense formació per a la realització dels plans de futur, difícilment es podran aconseguir línies de treball comunes i participatives que incideixin de manera efectiva i eficaç en la qualitat de l'ensenyament de qualsevol centre educatiu.

Qualsevol planificació necessita un moment de reflexió per tal de poder analitzar el procés i el grau d'assoliment d'accions i objectius, la qual cosa permetrà continuar pel mateix camí o bé revisar els aspectes no satisfactoris. Aquest és el paper de l'avaluació. S'ha de dissenyar en relació als objectius, ha d'estar fonamentada en uns principis, en una estratègia tècnica i en uns referents de qualitat (criteris). El seguiment i l'avaluació són imprescindibles. No ha de ser una acció puntual, ha de ser inherent al desenvolupament del pla i ha de estar present en tota la implementació. Ha de tenir com objectiu la confirmació, o no, dels resultats.

Ha de realitzar-se a partir d'un procés rigorós i sistemàtic que permeti conèixer, comprendre i emetre valoracions i judicis útils que ens portin a l'elaboració de conclusions: fer dels punts forts aspectes d'excel·lència i dels resultats més febles aspectes a millorar. En el cas que, després de l'avaluació, es doni un resultat positiu caldrà normalitzar les mesures correctives aplicades i continuar treballant de la manera establerta. És necessari que la formació del professorat es consolidi, actualitzant-la i ampliant-la. Alhora, és imprescindible formar el nou professorat en les línies de treball establertes. En aquest sentit, la formació permanent ha de jugar un rol molt potent en l'acolliment del professorat nou, a través d'un Pla d'Acollida que no es pot quedar en una sessió merament informativa sobre l'organització i els espais del centre.

Si l'avaluació dona un resultat negatiu, s'haurà d'examinar tot el procés per tal d'identificar els errors i començar de nou el procés de planificació. Iniciar una nova planificació també s'haurà de fer, amb nous objectius, quan els resultats positius s'hagin normalitzat.

Acabem de veure que la formació permanent del professorat és part, intrínseca, de tot el procés de millora d'un centre. Ara bé, com ha de ser i com s'ha d'estructurar? Com a acció a desenvolupar, la formació permanent ha d'assumir com a propis els objectius de la institució escolar. O sigui, que la seva finalitat és la recerca de l'eficiència de l'ensenyament en la línia que el centre hagi decidit de manera conjunta. En cap cas ha d'intentar compensar les mancances que pugui tenir la formació inicial, a la qual, no cal dir-ho, li fa falta un canvi de sentit (especialment en secundària). Ara bé, no hi pot haver procés de millora sense comptar amb el professorat que ho haurà de dur a terme i, per tant, la formació haurà de tenir present les seves inquietuds i els seus coneixements previs. La formació serà eficaç quan conflueixin els interessos i experiències individuals amb les necessitats i objectius de la institució. En aquest sentit podem establir uns graus d'eficiència en funció d'aquesta confluència d'interessos:



El grau màxim d'eficiència es donarà quan els objectius del centre, marcats en el Pla de Millora, concordin amb els interessos del professorat, i aquest els assumeixi. Aquesta situació òptima és difícil trobar-la en la realitat dels centres. Davant del dilema de donar prioritat a un o altre eix, s'haurien de valorar més els objectius del centre, intentant acostar-se a les aspiracions particulars, que moltes vegades són divergents entre si.

Per tal que la formació permanent sigui un instrument fonamental en la recerca del canvi, d'acord amb els objectius a assolir, ha de tenir, com a mínim, les següents qualitats:

- Ha de sorgir de la demanda dels agents implicats en el Pla de Millora a partir d'una diagnosi inicial.
- Ha de tenir un caràcter motivador.
- S'ha de fonamentar en el treball d'equip i en la voluntat de canvi.
- Cal que sigui diversificada per poder donar resposta àmplia a les diferents necessitats del centre i els interessos del professorat.
- La diversificació ha de contemplar diferents models, espais i continguts formatius.
- Implica una temporalització per a la seva realització.
- Ha de ser avaluable en el marc global del Pla de Millora.

La millor i més lògica manera d'organitzar la formació permanent dins d'un Pla de Millora, és l'elaboració d'un Pla de Formació de Centre. No podem caure en l'error de pensar que una quantitat important de formació és suficient. Sense un fil conductor, basat en els objectius comuns de l'organització escolar, resultarà dispersa i poc eficaç. Per això, el Pla de Formació de Centre ha de ser entès com una acció de rellevant transcendència per aconseguir els objectius proposats, per la qual cosa ha de ser:

- Contextualitzat en un espai i un temps.
- Adequat a les necessitats i recursos de tots els implicats en el procés educatiu.
- Equilibrat entre allò que considerem urgent i el que realment és important. S'ha de fer una planificació realista, probable i possible, tenint en compte que la planificació eficaç és una llista ordenada de prioritats.
- Diversificat en funció dels diferents tipus de necessitats que hagin sorgit en la planificació. La diversificació abastarà els diferents àmbits i els models d'intervenció formativa.
- Negociat entre tots els agents implicats que hauran de participar en la planificació, el desenvolupament i l'avaluació del pla de formació.
- Fonamentat en el treball en equip i dirigit a promoure la responsabilitat i l'autonomia professionals de tots els implicats.



- Liderat per persones que tinguin com a fita aconseguir que el professorat assoleixi l'èxit treballant en grup. Aquests responsables partint d'un coneixement profund de la voluntat de canvi de la institució haurien de tenir capacitat organitzativa, comunicadora, creativa i executiva.
- Avaluable des d'una perspectiva formativa i mitjançant processos d'autoavaluació, coavaluació i avaluació externa que confluirà en el marc de l'avaluació del pla de millora.

El Pla de Formació de Centre, com qualsevol planificació, té la necessitat de fixar un temps d'execució per no convertir-se en una tasca que es dilata indefinidament fins a ocupar tot el temps disponible. Per realitzar la planificació temporal de les activitats que es duran a terme, cal seguir una sèrie de passes:

1. Seqüenciació de les accions i mesures establertes en el Pla de Millora.
2. Determinació de les línies d'actuació del Pla de Formació.
3. Priorització: un cop definides les línies d'actuació, cal assenyalar la prioritat en l'inici i el desenvolupament de cadascuna.
4. Programació de les activitats de formació.

En aquest procés de temporització cal tenir en compte alguns aspectes rellevants:

- Es pot treballar de forma paral·lela en més d'una línia d'actuació.
- La temporització es farà en termes del temps que necessitem invertir per desenvolupar les accions.
- A l'hora de fer la programació, haurem d'incloure els moments de l'avaluació.
- S'han de deixar espais que permetin la flexibilitat temporal en el desenvolupament de les activitats o bé la rectificació, si és necessària, sense incomplir els terminis finals establerts.

Per tal de valorar el grau d'assoliment dels objectius i la idoneïtat de les actuacions que es desenvolupen, el Pla de Formació ha d'incloure mecanismes de seguiment i avaluació. El disseny del seguiment de la formació és un component imprescindible del mateix pla, i ha de ser útil:

- per millorar els resultats,
- per optimitzar el procés d'execució,
- per aprofitar millor els recursos i, si escau,
- per reajustar els objectius.

La valoració del pla al llarg de la seva execució es durà a terme en funció de diversos criteris que s'hauran de definir prèviament d'acord amb els objectius. Ens ha de permetre analitzar i corregir les diferències entre allò que s'ha planificat i el que s'ha fet, és a dir:

- Detectar els desajustaments entre la planificació i la implementació.
- Introduir els canvis, les modificacions o les reformes.
- Reajustar actuacions i mesures d'acord amb els objectius.



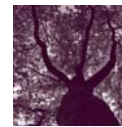
També és d'extraordinària importància conèixer el grau de satisfacció dels implicats, la intensitat de la seva participació, la utilitat dels recursos i materials i la rendibilitat del pla mitjançant l'anàlisi de costos-resultats (analitzar si els esforços que s'han invertit, especialment en temps i recursos, són proporcionals als resultats aconseguits). Els resultats de l'avaluació s'expressen, ordinàriament, en una memòria avaluativa. Aquest informe és un instrument de comunicació escrita, clara i intel·ligible, on s'expressen ordenadament els judicis de valor i les informacions en què es fonamenten. S'ha de comunicar a l'òrgan o als òrgans competents de la institució.

El Pla de Formació de Centre haurà de recollir, junt a les actuacions formatives, les modalitats en les quals es desenvoluparan. Serà necessari que cada institució escolar estableixi quines d'elles són les més adients d'acord amb el seu pla de Millora. D'entre totes les modalitats de formació, considerem que les que més s'avenen a la nostra proposta són:

1. La formació en el propi centre: pot tenir un caràcter extensiu quan s'adreça a una part important del professorat. Generalment, farà referència als grans objectius del centre. Les persones que realitzin la formació poden ser escollits entre el propi professorat, si s'escau, o bé ser personal extern a la institució. Aquesta formació és la que més s'ha potenciar per crear cultura de centre, hàbits comuns i cohesió interna. Afavoreix la participació del professorat en el procés de millora i la seva implicació amb els objectius de futur.

Ens podem trobar, dins d'aquesta modalitat, amb formació intensiva, normalment adreçada a un nombre reduït de professorat (l'equip directiu, un departament, un cicle...). La seva finalitat és acomplir amb objectius molt específics, importants per al centre, però no per a tot el professorat. Dins d'aquesta tipologia és molt important, com ja hem dit, la formació d'acollida del professorat que s'incorpora al centre per primera vegada.

2. La formació fora del centre. El Pla la contemplarà, bàsicament, en tres situacions:
 - Actualització d'aspectes puntuals dels objectius ja consolidats.
 - Millora de competències que, tot i estar assolides a nivell general de centre, encara hi ha professorat que necessita reforçar.
 - Especialització en aspectes molt concrets i singulars que no permeten el seu tractament dins d'un centre (per exemple: la formació en tasques directives i de gestió, en cohesió social, en realització de programes i projectes...).
3. En qualsevol Pla de Formació de Centre ha de prendre una rellevància important que el professorat participi de forma continuada en grups de treball i reflexió sobre la pràctica docent i la necessitat de millora. Caldria potenciar llocs i temps de reunió per posar en comú experiències diverses que moltes vegades tenen objectius molt similars. Els centres han de tenir un cert component d'investigació i recerca educativa. Cal obrir, dins dels Plans de Formació de Centre, línies de treball degudament assessorades per experts la qual cosa donarà a la formació permanent un caire més científic i rigorós, amb més fonamentació teòrica però relacionada amb la realitat d'un lloc i d'un moment. Pensem que aquest model donarà més qualitat a tot el procés formatiu i podrem defugir de la recerca de receptes que ens solucionin problemes immediats però que no consoliden canvis en la institucions i en la seva pràctica. El suport de les administracions hauria de ser fonamental en la potenciació d'aquesta formació que tindria un caràcter motivador molt fort.



CONCLUSIONS

La formació permanent del professorat més eficient serà aquella que aconseguixi incidir de manera eficaç en la millora de la qualitat educativa. Per tal d'aconseguir-ho ha de tenir com a fita ajudar el professorat a arribar als objectius que tingui el centre que estaran estructurats dins d'un Pla de Millora. Per tant, hi ha d'haver una relació entre les necessitats del centre i les voluntats del professorat. El bon resultat de la formació estarà lligat a la relació entre necessitat, voluntat de millora i implicació.

El Pla de Formació de Centre recollirà les necessitats de l'alumnat i els interessos del professorat. Tindrà més garantia d'èxit com més tingui a veure amb el Pla de Millora i el Projecte de Centre que han de ser l'eix vertebrador de la millora de la qualitat i han d'incorporar un pla de formació permanent del professorat de la institució escolar que ha de definir aquelles modalitats més adients per a l'assoliment dels objectius explicitats en el pla de millora i s'ha de donar cabuda a modalitats com: la preparació entre companys, l'ajut entre iguals, la consulta amb el company i la reflexió conjunta, evidentment sense menystenir la figura del l'assessor o formador extern quan s'escaigui.

Aquest plantejament formatiu pot ser l'embrió per crear una cultura professional de centre basada en la col·laboració, la qual cosa ajudarà a enfortir l'equip docent i millorar la seva pràctica professional.

Per aconseguir aquest sistema de formació permanent, l'autonomia dels centres ha d'arribar a les cotes més altes possibles i aquests l'han de saber utilitzar per als seus objectius. Caldrà que els equips directius assumeixin els rols de lideratge de la planificació i els seus processos. Els equips docents hauran d'assumir la necessitat constant de millora de la qualitat educativa com a objectiu d'una organització escolar.

Finalment, caldrà aprofundir en els processos avaluatius com a eina indispensable de la millora de la qualitat.

Bibliografia

- Antúñez, Serafí i Gairín, Joaquim (1990) *El Projecte Educatiu*. Barcelona. Departament d'Ensenyament. Eines de Gestió, 2
- Antúñez, Serafí i Gairín, Joaquim, (1996) *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona. Graó. Serie Pedagogía, 104.
- Bueno Campos, Eduardo (1993) *Dirección estratégica de la empresa. Metodología, técnicas y casos*. Madrid. Pirámide
- García Falcón, J.M. i Álamo Vera, Francisca Rosa (1998) *La planificación estratégica de las universidades*. Gobierno de Canarias
- Gento Palacios, Samuel (1998) *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Estudios de la UNED
- Guisasola, J.; Pintos M.E. i Santos, T. (2001) *Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias: Una experiencia de formación continua del profesorado en el País vasco y Cantabria*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41.



- Imbernón, Francesc (1994) *La Formación del profesorado*. Barcelona. Paidós.
- Imbernón, Francesc i altres (1999) *La educación en el S. XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó. Biblioteca de Aula. 136
- Madrid Izquierdo, Juana María i Lucero, Lidia Amanda (1999) *Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(2).
- Mintzberg, Henry (1984) *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona. Ariel.
- Mintzberg, Henry i altres (1977) *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. Mèxic. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Obregón, Isidre R. i Vilalta, Josep M (1994) *Direcció estratègica i gestió de recursos humans a les administracions públiques catalanes*. Barcelona. Escola d'Administració Pública.
- Porter, Michael (1994) *Estrategia competitiva. Técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia*. Mèxic. Cecsa.
- Rul, Jesús (1990) *El projecte de gestió del centre educatiu*. Barcelona. Departament d'Ensenyament. Eines de gestió, 1.
- Vilalta, Josep M. (2000) "Dirección y Planificación Estratégica en la Universidad" a *Planificación estratégica en la Universidad, mejora de la calidad y evaluación institucional*. Bilbao. Consejo Social de la Universidad del País Vasco. Servicio editorial de la UPV.
- Villar Angulo, Luis Miguel (1998). *Proyecto de Formación desde el Centro (PFC)*. Revista de Educación., 317. Pag. 45-56.
- Whittington, Richard (2002) *¿Qué es estrategia? ¿Realmente importa?* Madrid. Thomson-Paraninfo. Colección Negocios.



RELACIÓN ENTRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y LA PRÁCTICA DOCENTE: APLICACIÓN AL ESTUDIO DEL PROFESORADO DE INGENIERÍA DE LA PRODUCCIÓN EN EL DESARROLLO DE UN SIMULADOR PARA LA FORMACIÓN EN CENTROS UNIVERSITARIOS

Raquel Becerril Ortega. becerril@cict.fr, raquel.becerril@gmail.com

Universidad Toulouse III, Laboratorio DIDIST (Didáctica de disciplinas científicas y tecnológicas), Equipo DESEI (Didáctica y enseñanza de ciencias experimentales y de la ingeniería)¹, CREFI Toulouse

Bernard Calmettes.

Instituto de Formación de Profesorado de la región Midi-Pyrénées, Laboratorio DIDIST, Equipo DESEI, CREFI Toulouse et GRIDIFI IUFM Midi Pyrenées- Toulouse

Bernard Fraysse.

Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas de Toulouse, Laboratorio DIDIST, Equipo DESEI, CREFI Toulouse

Pierre Lagarrigue.

Universidad de Champollion (Albi), LGMT (Laboratorio de Ingeniería Mecánica de Toulouse),

Palabras clave

Identidad, práctica docente, innovación pedagógica, simulación

Resumen

Este trabajo estudia la relación entre la identidad de un grupo de docentes y la concepción y puesta en marcha de una innovación pedagógica en un medio de formación universitario europeo. La concepción de un simulador de máquina herramienta, para la formación en el marco de las clases prácticas de estudiantes de ingeniería, es el objetivo de un equipo multidisciplinar. Este equipo está formado por profesores/as e investigadores/as en didáctica y en ingeniería de la producción industrial. La aportación teórica sobre la identidad de los ingenieros y su práctica docente son los pilares básicos del marco conceptual, que será completado por una visión de las carreras técnicas superiores en Francia y el contexto científico. Con el propósito de precisar esta relación entre identidad y concepción de la formación, hemos realizado dos entrevistas a los encargados de la concepción del simulador, dos entrevistas a dos profesores de ingeniería y un protocolo de observaciones no sistematizadas de sus prácticas docentes. Los resultados esclarecen cómo se opera esta relación, sobre todo en la concepción de una innovación pedagógica y permiten aportar algunas perspectivas relacionadas con el desarrollo y la aplicación de simuladores en la formación superior tecnológica.

¹ Todas las traducciones que aparecen a lo largo del texto, han sido realizadas por la autora de este artículo



Desarrollo

Objetivos

Nuestro trabajo didáctico parte de la premisa que cualquier innovación pedagógica debe tener en cuenta el papel del profesorado. El trabajo en un equipo formado por profesores de ingeniería e investigadores en didáctica para desarrollar conjuntamente un simulador, ha tropezado con obstáculos que han sido necesarios abordar. Estos obstáculos estaban relacionados con la concepción de la práctica docente, que a su vez estaba ligada a la identidad profesional. El objetivo de este trabajo nace entonces de la necesidad de estudiar la relación entre la identidad profesional de profesores universitarios de ingeniería y su práctica docente, para conciliarla con el desarrollo del simulador.

El marco teórico en el que nos apoyaremos, parte del concepto de identidad y sus diferentes aplicaciones en investigación. A través de un análisis bibliográfico intentaremos esclarecer algunas características esenciales de la identidad profesional del sujeto de estudio: el profesor universitario de ingeniería. Además, introduciremos dos elementos contextuales: la universidad como institución y la concepción científica. La problemática concreta será expuesta teniendo en cuenta la relación entre identidad y práctica profesional, a través del análisis discursivo de los actores y la observación en situación profesional.

Marco conceptual:

La identidad, desde un punto de vista psicosocial, se define “a partir de una problemática de la interacción, que integra, por un lado aspectos individuales y componentes psicológicos ligados a la personalidad, y por otro lado, las variables sociológicas relacionadas con la noción de rol social”². Esta definición permite entrever la importancia del proceso interactivo entre aspectos personales y sociales, proceso que aparece de manera latente en la definición de identidad profesional. Ésta consiste según Dubar (1996) en:

“Una identidad social caracterizada por la articulación entre dos transacciones, una interna al individuo: la identidad para sí mismo, dependiente ésta del proceso biográfico, es una transacción subjetiva entre la identidad heredada y la que se ambiciona, y que la persona reivindica como suya. La identidad para el otro, dependiente del proceso relacional, es una transacción objetiva entre las identidades atribuidas por el otro y las identidades incorporadas”³.

Estudiar una problemática, en el campo de las ciencias humanas y sociales, a través del concepto de identidad supone una perspectiva muy enriquecedora, pues permite, como veremos, relacionar estas construcciones mentales y discursivas (que conforman la identidad) con la práctica profesional (Barbier 1999). Sin embargo, Barbier (1999) previene sobre la aparición de confusiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en su aplicación al campo de la investigación. Con el fin de evitarlas, este autor apunta a la distinción elemental entre la identidad para sí mismo y la identidad para el otro, distinción basada en los trabajos de Dubar antes mencionados. Además Barbier insiste en que las herramientas intelectuales que permiten evitar estos obstáculos epistemológicos deben permitir cierto número de condiciones: mantener una perspectiva pluridisciplinar, tener en cuenta los fenómenos macrosociales y pensar que se trata de un proceso en continuo movimiento. La identidad será estudiada desde ese ángulo global, perspectiva que se fundamenta en la concepción de Gohier (2001). Este autor señala, que la identidad se construye también a partir del contexto social donde el

² Traducción de la autora, del texto original en francés, Fraysse, B. (2000), *La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités*, Revue de Sciences de l'Éducation, Vol XXVI, pp 653

³ Traducción de la autora, del texto original en francés, Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y. et al. (2001), *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif*, Revue Canadienne des sciences de l'éducation Vol. XXVII, nº1, pp 6



sujeto trabaja. Nos limitaremos al aporte de dos elementos de este contexto: el lugar (la universidad pública francesa) y lo que podemos llamar el paradigma científico de los ingenieros en esta época.

El sujeto cuya identidad nos interesa, ejerce en su práctica profesional como ingeniero, como investigador y como profesor. Sin entrar en una operación de etiquetaje, efectuaremos una primera tarea de caracterización, a través de los trabajos existentes sobre la identidad y sobre las representaciones sociales y profesionales.

Algunos rasgos característicos de la identidad de los ingenieros, aparecen definidos por Yolin (1997) y que hemos estudiado junto al trabajo de Fraysse (2006) sobre la relación entre identidad y representaciones socio-profesionales de estudiantes de ingeniería. Como síntesis de estos trabajos hemos caracterizado la identidad del ingeniero, que partiendo de ciertos elementos indispensables (las habilidades técnicas, de organización y de dirección), evoluciona en la actualidad. Entre sus nuevas competencias incluye la capacidad de ayudar al cliente a definir sus necesidades, e incluso a proponer más allá de las mismas, así como ser capaz de elaborar una respuesta adaptada. Por lo tanto, podemos añadir que existen “diferentes identidades” de ingenieros/as, de las cuales en este trabajo vamos a retener dos: un primer tipo engloba una marcada orientación hacia lo matemático, industrial, científico, investigador e informático; Otro tipo, con una orientación pedagogía, comercial, de gestión y organización. Esta perspectiva relaciona las componentes que conforman las identidades con el ejercicio de la práctica profesional de los individuos.

Estos autores, también han analizado los rasgos más característicos de las representaciones de estudiantes y profesores de ingeniería sobre la práctica profesional, que permite hacer una primera aproximación hacia la identidad del profesor. La cuestión posee en este contexto un doble interés, primero responder a una doble identidad: de ingeniero/a y de profesor/a de ingeniería. Segundo, plantear la relación entre la identidad y la práctica profesional.

Una respuesta que ofrece Larose y otros⁴, quienes en un estudio exploratorio han comparado las representaciones de estudiantes y profesores de ingeniería, concluyen con cautela que no había diferencias significativas entre ambos grupos. De este estudio, nos interesamos en aquellas cuestiones relacionadas con la identidad y la práctica profesional. En cuanto a los estudios, a través de una comparación con los ingenieros técnicos, los ingenieros de carreras de cinco años, poseen conocimientos más teóricos que califican de más científicos. En lo que se refiere a las competencias, **“la capacidad para resolver problemas complejos”** es la más característica del estatus profesional del ingeniero. En cuanto a su práctica profesional, **la concepción y la gestión de proyectos, incluyendo el aspecto financiero, así como la gestión de personal, y la gestión de situaciones complejas.** El profesorado se expresa de diversas maneras; una parte, ha indicado la importancia de la **responsabilidad y del código deontológico** en el ejercicio de la actividad. Otra parte del profesorado (menos experimentado), tiene un discurso más centrado sobre la importancia de los conocimientos teóricos y la **capacidad de resolver problemas.**

Sobre los rasgos representativos de la identidad del profesorado en ingeniería, podemos indicar que la representación que el profesorado posee de la actividad profesional del ingeniero no difiere en gran medida de la del alumnado. En este sentido, podemos plantear la cuestión de si los esfuerzos formativos van encaminados hacia esos objetivos. Efectivamente, la reforma educativa en las escuelas de ingeniería francesas, con metodologías que van desde el aprendizaje mediante proyecto (elemento identitario de un ingeniero capaz de gestionar proyectos) y el aprendizaje mediante problema (ingeniero capaz de resolver problemas) puede servir para responder parcialmente a esta cuestión.

La identidad del profesorado ha sido estudiada de forma específica a través de numerosos trabajos. Sus objetivos principales son la formación del profesorado, la identificación de

⁴ Traducción de la autora, del texto original en francés, Larose, F et autres (2006), *Représentation des compétences requises pour l'exercice de la profession chez les formateurs et les élèves ingénieurs a l'université de Sherbrooke*, dir Fraysse, B. In *Professionnalisation des élèves ingénieurs*, L'Harmattan, Paris, pp 203-232



características y/o el análisis de las representaciones que los profesores tienen de sí mismos, según Beijard y otros (2004)⁵. La mayor parte de los estudios, no se interesan por la identidad del profesorado en el ámbito universitario. Podemos con cautela responder a esta carencia que el contexto universitario queda fuera de la educación obligatoria, y al ser el público adulto, el profesor cumple más un rol de experto transmisor que de formador alumnos, o de socializador y educador (Cartonnar 2002). En consecuencia, los esfuerzos investigadores van encaminados a estos otros dominios de la enseñanza: infantil, primaria o secundaria. En estos trabajos, una perspectiva metodológica aparece como privilegiada. Esta perspectiva consiste en analizar el discurso de los actores en sus diferentes formas: a partir de las trazas bibliográficas encontramos al equipo de Québec en Canada, interesado en la construcción de la identidad del profesorado, (Gohier y otros (2001)). También Galatanu (1999), propone un marco de análisis basado en el discurso de los actores y en los discursos que acompañan su práctica profesional, perspectiva que permite relacionar el análisis del discursos sobre la práctica y el estudio de identidades.

La identidad de nuestro sujeto es multireferencial: ingeniero, profesor universitario e investigador. En cuanto a algunos componentes identitarios del investigador, haremos referencia a De Lavergne (2007), quien reclama que el profesor-investigador en Francia (enseignant-chercheur) es estatutario (pues son funcionarios), sin significar según él que los sujetos reivindiquen esta doble identidad.

Nuestra perspectiva tiene como objetivo la relación entre la identidad del profesorado y su práctica docente, que estudiaremos a través de la concepción de una herramienta para la formación, un simulador. Esta orientación, ha sido señalada por Barbier (1999), quien afirma la existencia de uniones muy fuertes entre las construcciones mentales y discursivas (que definen la identidad) y las prácticas que las acompañan.

Además de los elementos que conforman la identidad, hemos incluido dos elementos que pertenecen al contexto: la universidad francesa y el contexto científico.

Según los estudios de Lessard y Bourdoncle (2002), la universidad francesa, se constituye a través del diálogo y la tensión de tres modelos: de la universidad liberal, de la universidad de investigación y de la universidad de servicio. La conclusión que señalan los autores, es que una nueva relación entre universidad y sociedad se ha establecido. La universidad debe ahora entenderse como una "institución central, bien integrada al resto del sistema educativo y situada en la corriente dominante de la modernización, de racionalización y de masificación democrática" OJO⁶. Estos autores creen en la necesidad de profesionalizar al alumnado para que después pueda ganarse la vida.

La descripción del contexto particular consiste en la formación de estudiantes de segundo año de Licenciatura en Ciencias del Ingeniero, especialidad en producción industrial, en la Universidad Paul Sabatier. Los profesores que hemos interrogado pertenecen a esta universidad: hemos entrevistado y/o observado dos sujetos que han concebido el simulador y otro sujeto ajeno al mismo. Todos pertenecen a la categoría *maître de conférences*⁷ y responden por lo tanto a la identidad ingeniero, profesor e investigador. En cuanto a los alumnos, han entrado a la universidad tras haber seguido diferentes trayectorias, como estudios de técnicos profesionales (*Brevet de Technicien Supérieur*) o provenientes de Institutos Universitarios Tecnológicos. Parece necesario añadir, que las carreras medias tecnológicas en Francia gozan de muy buena reputación y su origen se encuentra en los intentos de profesionalizar la enseñanza superior. El curso en el simulador se desarrolla antes (o después, como veremos) de pasar por la máquina herramienta en el taller, en lo que se considera un

⁵ Extracto de : Feyfant, A (2007), Transformations du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles, La lettre d'information n°26, avril 2007, INRP, Lyon

⁶ Lessard, C. Bourdoncle, R. (2002), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université en formation professionnelle*, Revue française de pédagogie, n° 139, avril-mai-juin, INRP, Lyon, pp 151

⁷ Existen dos posibilidades para que el profesorado acceda a la universidad en Francia, en primer lugar acabar los estudios de bachillerato y hacer cinco años de licenciatura, accediendo a la plaza por oposición: son los profesores agregados. En segundo lugar, a través de un doctorado, que proporciona un nivel de estudios de bachillerato más ocho años (licenciatura y doctorado), accediendo a la universidad también por oposición: son los "maître de conférences".



curso introductorio y recordatorio, pues todos los alumnos poseen una experiencia en máquina herramienta, resultado de sus estudios anteriores para unos y de los periodos de prácticas en empresa para otros.

Una vez descrito el contexto universitario donde se desarrolla la investigación podemos destacar los trabajos sobre epistemología de la técnica (*technology*) de Vicenti, pues en nuestra perspectiva de carácter global, pensamos que la concepción de la ingeniería puede clarificar nuestro propósito. Así Vicenti (1990) en una relectura de Vérillon, se aleja de la concepción de la ingeniería como ciencia aplicada, según él simplista, y considera la necesidad de cuestionarse de nuevo las relaciones entre ciencia y técnica. Para apoyar su propósito, argumenta que los conocimientos técnicos evolucionan de manera relativamente independiente de los conocimientos científicos considerados clásicamente⁸. Esta perspectiva puede ayudar en la descripción del contexto científico de la universidad tecnológica francesa. Vérillon (2007) aporta que esta concepción del conocimiento técnico permite el desarrollo de la didáctica de disciplinas tecnológicas. En este trabajo nos cuestionamos de qué manera la concepción de la investigación influye en la práctica docente.

Descripción del trabajo:

¿Cómo la identidad, caracterizada como multireferencial (ingeniero, profesor universitario de ingeniería e investigador), así como ciertos elementos contextuales (lugar y paradigma científico), influyen en el desarrollo de un dispositivo concebido para la formación de estudiantes de segundo año de Ciencias del Ingeniero, especialidad ingeniería de la producción?

Nuestra problemática nace de un obstáculo: el desarrollo de un simulador para la formación en un equipo multidisciplinar. En una primera etapa, los responsables de concepción se dividían las tareas según sus competencias respectivas: los ingenieros se encargaban del desarrollo técnico y los investigadores en didáctica se encargaban de la evaluación del dispositivo en situación de formación. La concepción del simulador seguía entonces una lógica de plena escala (Pastré 2006), que significa que el simulador intenta imitar al máximo la realidad, y la situación de formación corresponde a un entrenamiento (al modo de los simuladores de vuelo). Sin embargo, una evaluación de la formación con simulador, permitió identificar ciertos problemas en la puesta en marcha del dispositivo, problemas que se identificaron con la orientación de la concepción del simulador. La cuestión que lógicamente se plantea es: ¿por qué entonces se decidió esa arquitectura de simulador y no otra? Nuestra hipótesis considera que la identidad de los profesores de ingeniería, ha tenido un rol fundamental en la decisión de la arquitectura del dispositivo.

Para estudiar esta hipótesis, hemos realizado dos entrevistas a los sujetos encargados de la concepción del simulador (X e Y), ambos profesores de ingeniería en la misma universidad. Estas entrevistas tenían el objetivo de establecer y clarificar los roles que cada responsable ocupaba en el proyecto de desarrollo del simulador, e identificar ciertas características de sus respectivas identidades. Con el fin de establecer la relación entre la identidad de los sujetos (ingeniero, profesor e investigador) y su práctica profesional, hemos realizado dos entrevistas: una a un sujeto encargado de la concepción (X), y otra a un sujeto ajeno a la concepción del dispositivo, y que imparte también los cursos con simulador (H). Además hemos observado sus clases. A continuación se encuentra un cuadro descriptivo de la metodología:

⁸Traducción de la autora, del texto original en francés, Vérillon, P (2007), Note de lecture sur: "Vicenti, WG.(1990), What engineers know and how they know it. Baltimore: Johns Hopkins", Revue électronique @ctivités, volume 4 numéro 1



Dispositivo	Actor	Análisis
Entrevista encargado concepción (Y)	(Y) es doctor ingeniero y profesor, experto en aspectos informáticos y en mecanizado de superficies complejas, decide la arquitectura del simulador,	Análisis del discurso, búsqueda de relaciones entre la identidad y las decisiones en la arquitectura del dispositivo
Entrevista encargado concepción (X)	(X) es doctor ingeniero y profesor catedrático de ingeniería de la producción, cumple un rol institucional en el desarrollo del dispositivo y experto en producción en máquinas herramientas	Análisis del discurso, búsqueda de relaciones entre la identidad y las decisiones en la orientación del dispositivo
Entrevista profesor (X)	(X) es el encargado de preparar los cursos en los que aparece el simulador, redacta el cuaderno de trabajo práctico	El interés consiste en comprender cuáles son los intereses que guían las elecciones didáctico-pedagógicas de la construcción de un curso, análisis del discurso y del cuaderno elaborado para impartir el curso.
Entrevista profesor (H)	(H) es un doctor ingeniero y profesor, ajeno a la concepción del simulador, y que imparte clases con simulador, además de muchos otros cursos relacionados con la máquina herramienta, experto en calidad de mecanizado	Análisis del discurso desarrollado en la entrevista, elaborada a partir de los interrogantes surgidos de la entrevista al profesor (X) y preguntas sobre la elección de contenidos, la construcción de cursos y la práctica docente.
Observaciones clases simulador profesor (H) y (X)	(H) realiza cursos introductorios con simulador (X) imparte también los cursos con simulador.	Análisis de la práctica docente, a través de la observación no sistematizada (la investigadora toma notas de los sucesos relevantes que se producen durante la clase)

La presentación de resultados reagrupa los dispositivos mencionados en esta tabla según colores, con el fin de facilitar en análisis. Así, en un primer momento se analizarán los resultados de las entrevistas realizadas a los encargados de la concepción (X) e (Y) (en gris), después las de los profesores sobre la “creación” de los cursos: (X) y (H) (en blanco), y al final, se comentarán algunos resultados relativos a la observación de clase con simulador, clases donde los profesores eran también (X) y (H) (en gris otra vez).

Resultados y análisis:

1. Extractos de las entrevistas a los sujetos responsables de la concepción del simulador:

Entrevistas a los actores (X) e (Y), además de ellos, otro actor mencionado en las entrevistas es (Z)= ingeniero informático encargado de elaborar el código informático.

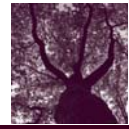


Tabla 1: Extractos de las entrevistas a los ingenieros responsables de la concepción del simulador

Pregunta	Respuesta responsable técnico (Y)	Respuesta responsable gestor (X)
¿Cómo han decidido la configuración del equipo de concepción?	Ha sido (X) quien ha tomado la cabeza del proyecto, yo le he dicho y por qué no, para la parte de desarrollo hemos contactado con (Z). Para el DIDIST ⁹ , [...] hemos llamado a diferentes competencias en la materia,	El equipo de concepción se hizo con la gente del equipo de producción, por gustos personales, por la universidad [...], después hemos montado el documento [...], hemos tenido la respuesta de que no podíamos hacer un proyecto únicamente de ingeniería mecánica, sino que era necesario tener en cuenta la parte metafísica, así que fuimos a ver a los colegas de DIDIST. [...] y después sobre la parte informática era Y quien tenía un vastísima cultura informática, [...].
¿Piensa que el equipo es bastante complementario, cuál es el perfil de los otros investigadores?	Los otros perfiles, hay uno que concibe, hay un jefe de proyecto, esta Z que desarrolla el producto, y está X que se encarga del lado administrativo, y yo [...] vigilo un poco el aspecto técnico	Y hace el código, yo hago la parte del aspecto fabricación, y Z hace el código, pero todo lo que él programa, contiene lo que hemos hecho los otros. La parte que hemos hecho hasta ahora es solamente la máquina herramienta tal y como es en la realidad
¿Cuáles son las fases de concepción?	En el marco de la concepción, al principio hemos hecho la concepción general, [...], y las decisiones de la concepción: las arquitecturas y los mobiliarios posibles [...]	La primera fase consistió en desarrollar el núcleo central, lo que significa que en este núcleo central cada vez introducimos un módulo que añade competencias suplementarias. [...]
¿En que consiste para usted ser ingeniero?	Para mi ser ingeniero consiste en saber tomar una decisión con una información incompleta	Un ingeniero es aquel que desarrolla las ideas
¿Qué piensa que este simulador puede aportar a un futuro ingeniero?	El simulador permite de familiarizarse con un contexto de trabajo , lo que quiere decir que deja al estudiante libre para manipular y como se plantea una cuestión [...] sobre cosas que aparecen en las máquinas reales.	Yo lo veo en la práctica de ingeniero, eso le permite ver si sus ideas son razonables o no, ¿Es que lo sé hacer? [...] Es una herramienta de ayuda a la optimización , para mi es el ingeniero quien optimiza no la herramienta, la herramienta no sabe hacer y el simulador, muestra cosas que no se pueden ver en la realidad, por eso yo le llamo de realidad aumentada. Y gracias a lo que el ingeniero ve de más, se puede optimizar [...]
Preguntas que solamente (X) ha respondido:		
¿Desde un punto de vista didáctico, cuales son los objetivos de la utilización del simulador?	X: Mis objetivos son los mismos que con la máquina herramienta, deberían adquirir los mismos conocimientos a través de la máquina que a través del simulador. Sencillamente, nuestro punto de vista era más contable que didáctico: una maquina va a costar 200000 euros, y por lo tanto no podemos tener muchas, y un ordenador 1000 euros y podremos tener muchos más, con lo cual podremos poner a un estudiante sobre un ordenador en lugar de dos o tres en una máquina	

⁹ Laboratorio de Didáctica de disciplinas científicas y tecnológicas, Universidad Paul Sabatier Toulouse



	herramienta [...]. Por lo tanto desde un punto de vista didáctico no buscamos hacerlo mejor, no sé si lo hacemos mejor, todavía no tengo perspectiva, pero buscamos a hacerlo más barato.
¿En que momento del curso piensa que es necesario utilizar el simulador?	X: Mi idea es de utilizar el simulador [...] como una introducción a la máquina herramienta. Sin embargo, cuando el simulador esté más desarrollado le veo llegar más lejos, hasta la fase de concepción, para poder ver cuáles son los defectos en la fase de mecanizado. [...] Al principio yo creo que interviene en la introducción a la máquina y después, en los defectos originados por las elecciones de los alumnos durante el mecanizado de la pieza, [...], por lo tanto utilizaríamos el simulador para poder hacer variaciones en la pieza, según las herramientas, cuáles son los defectos, etc.
¿Y cuál es vuestro método de trabajo?	Tenemos una parte teórica y después el TP (trabajo práctico) para que puedan tocar verdaderamente lo que han aprendido en clase, sobre todo las cosas muy prácticas. Nos parece que era interesante hacer una parte muy corta y después enseguida ir a meter las manos para ver de verdad cómo se hace, para sentir los problemas. Porque pienso que en este tipo de cosas, hasta que la persona no se enfrenta a los problemas, no se da cuenta. [...] En fin, es cuando se trabaja en la máquina cuando nos damos cuenta de los problemas. Y eso sin embargo el simulador no sé cómo lo puede tener en cuenta. En mi cabeza el simulador, nunca va a poder reemplazar una máquina porque la máquina, yo no veo cómo el simulador va a poder transcribirla. No quiero ser muy negativo porque vemos que hacen los simuladores de vuelo en aviones, y vemos que pueden retranscribir bien lo que el piloto esta viendo. Entonces, ¿podemos hacer igual con la máquina?.

En esta tabla podemos intuir dos componentes identitarias que se encuentran reflejadas en el marco teórico: por un lado un ingeniero que se encarga únicamente de los aspectos relacionados con las decisiones y desarrollo de la parte técnica. Por otro lado, un ingeniero que tiene un doble rol: es el encargado de la gestión administrativa del proyecto, aspecto financiero incluido, y además pone a disposición sus competencias técnicas, en este caso, de funcionamiento de máquinas herramientas. Otro resultado que se desprende es la lógica de reproducir la realidad en la concepción del simulador, que queda reflejada de manera explícita en el discurso de ambos responsables. A través de lo que significaba un ingeniero, cada responsable respondía a cómo el simulador iba a permitir avanzar en su concepción identitaria, en los dos casos, podemos destacar un discurso orientado a una utilización del simulador, igual que una máquina herramienta, incluso se hace referencia al contexto de trabajo. En las tres últimas preguntas, hemos profundizado en la aplicación del simulador en formación, y en las respuestas a estas preguntas, encontramos que se refuerza la simulación plena escala, pues el responsable de concepción (X) argumenta haciendo hincapié en el ejemplo de simuladores de vuelo, aunque añade las dificultades de una puesta en marcha de esta orientación. Además encontramos referencias a una concepción de la enseñanza universal (objetivo de más puestos individuales para los alumnos), y una concepción más práctica de la formación, insistiendo en la importancia de una pedagogía basada en problemas, que permitiría al alumno avanzar en sus conocimientos.

2. El segundo grupo de resultados, pretendía profundizar en la concepción de esta práctica docente a partir de preguntas relacionadas con la construcción de cursos, e incluyendo, además de una entrevista a (X), otra a (H) que imparte cursos con simulador y es ajeno a su desarrollo.



La primera tabla pretende relacionar la elaboración de cursos con la concepción del simulador, diferenciando un profesor que es a la vez el creador de los cursos y responsable de concepción (X) y otro profesor (H).

Tabla 2.1: Extractos de las entrevistas a los profesores sobre la elaboración de cursos con simulador	
Profesor (X)	
¿Cómo pasaba de las clases teóricas a las prácticas en simulador y en máquina herramienta?	El curso se refiere al principio a las máquinas herramientas de manera general porque hay unas normas de funcionamiento que son las mismas para todas las máquinas, durante los cursos lo hemos hecho alrededor de la norma diciendo, nos situamos en este caso y la máquina funcionará en este caso, si paso a una máquina herramienta en particular, por norma general, una que tenemos en el taller para que no haya ambigüedad para los estudiantes y aquella que utilizamos en el simulador son aquellas del taller que hemos modelizado
Profesor (H)	
¿Cómo prepara la sesión de trabajo práctico con simulador?	Depende de los estudiantes, los estudiantes que yo tengo ya han seguido cursos de máquina herramienta, lo que no significa que hayan integrado completamente la manera de funcionar. Por lo tanto, varios objetivos, el objetivo de la primera sesión es explicarles cómo funciona, de manera muy simple, la parte mecánica y la parte control numérico, cómo las dos interaccionan [...]. El segundo objetivo va a ser explicarles el reglaje que tienen que hacer en la máquina para poder ponerla en marcha. [...] Aquí, hay una utilización del simulador, porque el simulador permite de efectuar el reglaje [...]. En la primera sesión hay estudiantes que han integrado la manera como funciona una máquina.
¿Antes de empezar la tarea con el simulador, los estudiantes que habían visto en clase?	“¿Cómo preparación? A menudo han tenido ya cursos de máquinas herramientas, por lo que ya les explico cómo funciona una máquina herramienta de control numérico, [...] con las aplicaciones en TD (trabajo dirigido), de tipo introducir una pieza en la máquina, cómo se hace, cómo se eligen los orígenes en la máquina, [...], después un poco de programación, todo es. Y esto queda al final un poco teórico, y el objetivo del TP (trabajo práctico) es de aplicarlo detrás, aplicar el reglaje, hacerles elegir los orígenes, es algo que ya han visto en clase, ya han visto en TD, pero nos damos cuenta que la máquina, no les basta con haberla visto, es necesario que lo hagan , lo que es un poco lógico porque hacerlo en el encerado parece simple y hacerlo delante de la máquina, finalmente estamos delante de algo, tenemos que hacer elecciones , si hay herramientas que utilizar, por lo que antes, se ha hecho el TD, eso les permite conocer un poco todo eso y le TP para aplicarlo.

El sujeto (X) a través de su repuesta, demuestra la importancia concedida al máximo realismo del simulador, de manera que el profesor utiliza la máquina que es como el simulador y el simulador que es como la máquina para que los estudiantes no sientan la diferencia.

El sujeto (H), menciona al simulador como dispositivo para efectuar una operación de reglaje, consistente en la puesta en marcha de la máquina, lo que le permite cumplir los objetivos de la primera sesión. En cuanto a la organización de contenidos, y al igual que el profesor (X), posee una visión que concede mucha importancia a la práctica. En este sentido aclara la necesidad para los alumnos de “aplicar” sus conocimientos teóricos en la sesión de trabajo práctico, citando la importancia del trabajo realizado en la máquina, y aquí anotamos la ausencia de referencias al simulador. Además, en las respuestas relacionadas con las sesiones siguientes, el profesor (H) intenta que los estudiantes pasen por máquinas diferentes a aquella que ha sido modelizada en el simulador.



Tabla 2.2: Extractos de las entrevistas a los profesores sobre la elección de contenidos de formación

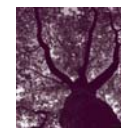
Profesor (X)	
¿Cómo has comprendido lo que van a hacer cuando se encuentren en el contexto laboral?	Porque cuando enviamos a los estudiantes de prácticas, vemos un poco qué es lo que se les pide, y discutiendo con los industriales vemos un poco qué es lo que necesitan [...], qué es lo que les gustaría que mejoráramos, [...] y lo incluimos en la formación
Profesor (H)	
¿Y cuando van a trabajar, cuáles son las opciones, es decir, es que van a tener que concebir piezas, etc, a qué nivel van a acceder?	Primero está el nivel operador, después el nivel de cálculo de piezas, fabricación asistida por ordenador, después está el nivel concepción de proceso y por encima el nivel gestión de proyectos. Normalmente van a estar en el nivel gestión de proyectos. Van a empezar por la concepción de procesos, y a menudo están en el nivel gestión de proyecto, pero para poder generar un proyecto es necesario que conozcan las diferentes etapas y además, tienen que hacer mucha concepción de procesos

Nos hemos interesado por la relación entre la elaboración de contenidos y los elementos contextuales. El sujeto (X), profesor catedrático de la asignatura y responsable de grupos de prácticas, establece una relación entre la programación didáctica y el contexto de trabajo que después van a encontrar los estudiantes; esta concepción de la universidad profesional responde según él a una problemática institucional, según hemos podido comprobar en varias conversaciones de carácter informal.

El sujeto (Y), ha sido interrogado con el objetivo de profundizar en esta concepción, y podemos afirmar que existe una estrecha relación que se manifiesta a través del profundo conocimiento de la practica profesional de los futuros ingenieros, y de las limitaciones de lo que se puede enseñar o no en una clase en referencia al medio laboral.

Tabla 2.3: Extractos de las entrevistas a los profesores sobre metodología de formación

Profesor (X)	
¿Cuál es la metodología de formación?	[...] He tenido la impresión que partir de un caso general para llegar a un caso particular no iba muy bien. Encontraba que era mejor: partiendo de un caso particular, muestro que este caso particular lo ampliamos poco a poco hacia el caso general y cuando se entiende como funciona el caso general, entonces volvemos a trabajar al caso particular. Encontraba que iba mejor con los estudiantes porque planteábamos el problema.
Profesor (H)	
¿Cuáles son los saberes que ha decidido usted enseñar?	Yo he intentado ser progresivamente global , por lo tanto no voy a hablar solamente de flexión de herramienta porque es sobre lo que he trabajado en tesis , intento decirles que todo podía intervenir, incluido el operador sobre máquina, que podía tener una intervención, una influencia sobre el proceso y sobre la calidad del mecanizado . Entonces entienden bien que todo debe ser cuestionado si hay un problema : de la organización del taller hasta las condiciones de corte



Una de las cuestiones que hemos planteado de forma teórica, intentaba plantear la relación entre la concepción científica de los sujetos sobre su ámbito (la producción con máquinas herramientas), en relación a su identidad y la práctica docente. Este grupo de resultados, permiten inferir una metodología de formación que guarda cierta relación con una concepción científica, como aparece en el discurso de (X). También podemos encontrar indicios de su práctica docente en la tabla 1, a través de las referencias a la situación problema como método de aprendizaje.

El profesor (H) pretende, a partir de su método, influir en la manera de cuestionamiento de los estudiantes.

3. El tercer grupo de resultados consiste en la observación no sistematizada de dos clases introductorias con simulador, en una el profesor es (X), en la otra (H):

El simulador se utilizaba como dispositivo de introducción a la máquina herramienta para efectuar una operación inicial, a través del planteamiento de un problema. El problema consiste en el cálculo de un vector de desplazamiento durante la operación de reglaje de una máquina herramienta (operación necesaria para la puesta en marcha y que permite a la máquina de situarse en el espacio y situar la pieza que será mecanizada).

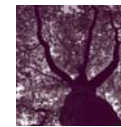
Para comprender la observación de la práctica docente, realizada con dos profesores (H) y (X), es necesario enunciar que el profesor (X) ha sido el “creador” de los cursos con simulador, y que estos cursos se desarrollan en sesiones de cuatro horas. Dos situaciones de clase diferentes, con utilizaciones del simulador diferentes han sido el objeto de nuestras observaciones. En la primera clase el profesor (H) comienza con una explicación en el taller de las diferentes máquinas herramientas y de los principios básicos de funcionamiento, al cabo de veinte minutos, divide la clase en dos grupos, uno que trabaja, en grupos de dos, con las máquinas en el taller, mientras que la otra mitad del grupo trabaja, también en grupos de dos, en la sala de ordenadores con el simulador informático, estando el profesor (H) mucho más presente en el taller con los alumnos que están en las máquinas que con el grupo que está con el simulador. Al cabo de dos horas se cambian los puestos, los que estaban en el simulador pasan al taller con las máquinas y viceversa. El profesor (X), comienza con una introducción acerca del funcionamiento de las diferentes máquinas herramientas en el taller, para después pasar a la sala de informática, donde se encuentran los simuladores informáticos y los alumnos en grupos de dos trabajan para resolver el ejercicio práctico. Después de dos horas, los alumnos pasan en grupos de dos o de tres, a resolver el mismo ejercicio en una máquina herramienta en el taller.

Tabla 3.1: Extractos del cuaderno de prácticas como elemento del discurso del sujeto

Consignas de la sesión de trabajo:	El objetivo de este trabajo es de aprender al utilizador la puesta en marcha de un centro de mecanizado de una interfase NUM® . La máquina virtual utilizada representa el centro Graffenstaden CU 60® con un sistema de control NUM760F® del taller común UPS/INSA. Pero los procedimientos aquí descritos son generalizables ¹⁰ .
Situación problema propuesta	Consideramos el origen de medida Om materializado por la intersección entre el eje Z y el plano de indicador y el cono de la broca. El origen pieza Op esta elegido sobre el montaje como representa la figura. El palpador utilizado posee una longitud de 199,34 mm y un radio de 4,99 mm. Calcular el vector <i>OmOp</i> (vector Pref en lenguaje NUM) ¹¹

¹⁰ Extracto del cuaderno de prácticas, disponible en lengua francesa con el simulador en la dirección : <http://mouv.aip.iut-tlse3.fr/fr/index.php?content=download>

¹¹ Extracto del cuaderno de prácticas, disponible en lengua francesa con el simulador en la dirección : <http://mouv.aip.iut-tlse3.fr/fr/index.php?content=download>



Un primer análisis del cuaderno de trabajo práctico, propuesto a los estudiantes, permite identificar dos modos de empleo diferentes, utilizados en función de las capacidades del utilizador. En este cuaderno, se explican las consignas de la sesión. El profesor (X) a elegido entonces proponer una situación problema (en el sentido de la didáctica de disciplinas) en la que varios conceptos deben ser movilizados. El procedimiento, descrito a continuación consiste en reglar el punto de origen medida (POM) y en calcular el vector Pref. Todo este procedimiento corresponde al reglaje de la máquina. En esta situación problema, varios conceptos podrían ser movilizados. Pasamos entonces de una consigna de puesta en marcha, en el sentido de un **ejercicio de entrenamiento**, que podemos añadir que estaría ligado a una concepción del **simulador plena escala** y por lo tanto con carácter introductoria para el ejercicio sobre máquina en el taller, a una introducción efectiva de una **situación problema**, más relacionada con una pedagogía universitaria y una concepción del simulador como **resolución de problemas**.

Un segundo análisis del cuaderno destaca la explicación por parte del autor (profesor X) del procedimiento explícito, con los botones que es necesario apretar en el orden correcto, en el caso de la utilización por parte de debutantes. Este análisis, pone de relieve el **rol subyacente del profesor (X)**, quien concibe una situación de formación con el simulador que “debe salir bien”. Parece evidente que la orientación absoluta del estudiante en el procedimiento de puesta en marcha, puede impedir la construcción de competencias.

Tabla 3.2: descripción de sucesos significativos durante las sesiones con simulador

Profesor (H)	
Suceso 1 , dificultades principales de estudiantes en manipulación simulador	Una observación no sistematizada de una clase con el profesor H, nos ha permitido identificar las principales dificultades de los alumnos delante del simulador: los ejemplos más significativos están relacionados con los errores que nunca hemos observado en una máquina en el taller y que sin embargo se producen cuando los estudiantes, trabajando en el simulador cometieron en numerosas ocasiones. Se trata del cierre de la puerta y de la parada de emergencia
Profesor X	
Suceso 2, interacción profesor alumno	Una observación no sistematizada de una clase proporciona un episodio entre un alumno y el profesor X bastante significativo: el alumno trabaja en el simulador, sin lograr realizar la puesta en marcha del mismo, el profesor X, le pide que salgan de la sala de ordenadores donde se sitúan los simuladores y que le acompañe (plural, singular) al taller, donde están las máquinas herramientas. Entonces le pide que ponga en marcha la máquina, el alumno realiza la operación con éxito, a lo que el profesor le responde, “ en el simulador es lo mismo, hay que hacer la misma operación ”.

En el primer suceso, las dificultades detectadas en la manipulación del simulador no se producían cuando el alumno trabajaba con la máquina herramienta. Estas dos operaciones, el cierre de la puerta y la parada de emergencia, siendo la primera obligatoria a efectuar y la segunda necesaria a evitar, son presentes en el simulador puesto que el sistema reproduce la realidad. Cuando el dispositivo de simulación, reproduciendo fielmente la realidad, produce situaciones que se alejan de una situación de la práctica cotidiana de la máquina herramienta, la cuestión que se puede plantear es la pertinencia de una fidelidad técnica elevada con fines formativos.

El análisis del segundo suceso refuerza la idea desarrollada anteriormente. El profesor ha construido un simulador con una lógica de reproducción de la realidad. Una vez el simulador es utilizado en las clases, el profesor no entiende por qué los estudiantes utilizan el simulador de manera errónea, cuando saben utilizar la máquina herramienta.



Conclusión:

Este trabajo ha surgido de los obstáculos en el desarrollo de una innovación pedagógica, en el seno de un equipo multidisciplinar. A lo largo de diversos análisis discursivos hemos identificados elementos, en la identidad de los actores, que pensamos han influido en la arquitectura del simulador. Hemos analizado el discurso de los responsables de la concepción. A través de este análisis hemos podido conocer una lógica de desarrollo del simulador con una fidelidad elevada. Esta arquitectura estaba relacionada con componentes identitarias, de ingeniero técnico e ingeniero pedagogo, y elementos contextuales, como una concepción de la universidad universal pues el simulador permite una utilización más amplia pues es más barata. En cuanto a los profesores encargados de impartir las clases, a través de entrevistas y del cuaderno de prácticas, hemos podido inferir componentes de la pedagogía universitaria, como la introducción de una situación problema, y del contexto universitario, que intenta profesionalizar la universidad a partir de las referencias a la práctica profesional de los futuros ingenieros. Además hemos podido relacionar la práctica docente de los sujetos con componentes identitarias, tales como la resolución de problemas y la importancia de ir “rápido a la práctica”. La práctica docente también está relacionada con la práctica investigadora, según hemos podido comprobar a través de referencias a los métodos científicos y trabajos investigadores. Hemos por tanto abordado la relación entre identidad y práctica docente desde un ángulo global. Las relaciones establecidas permiten entrever la complejidad y la riqueza de esta perspectiva. En este sentido podemos exponer el caso del sujeto (X), responsable de concepción, quien manifiesta una equiparación utilitaria entre el simulador y la máquina herramienta. Sin embargo, cuando redacta el cuaderno de trabajo práctico, plantea una situación problema, que promueve un tipo de aprendizaje diferente al de un simulador de alta fidelidad. Podemos inferir que diversos componentes identitarios, que inducen prácticas profesionales tan diversas entran en juego en este proceso, sin que el propósito de este trabajo haya sido establecer cómo se opera esta relación. Para finalizar, este trabajo ha sido presentado como una aplicación concreta de la identidad en la investigación, con fines formativos y que ha permitido resolver y avanzar en el trabajo de un grupo multidisciplinar. Efectivamente, hemos utilizado la comprensión y el conocimiento de la identidad profesional de manera global, para conciliarla con un proyecto formativo de innovación pedagógica.

Bibliografía:

- Anadón, M. Bouchard, Y., Gohier, C., Chevrier, J. (2001), *Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle*, Revue canadienne de l'éducation 26, 1, pp 1-17
- Barbier, JM. (1999), *De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation*, Revue Education Permanente n°128, Paris, pp 11-26
- Boudoncle, R., Lessard, C. (2003), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation*, Revue française de pédagogie, n° 142, janvier-fevrier-mars, INRP, Lyon, pp 131-181
- Feyfant, A (2007), Transformations du travail enseignant : finalités, compétences et identités professionnelles, La lettre d'information n°26, avril 2007, INRP, Lyon
- Frayse, B. dir (2006), Professionnalisation des élèves ingénieurs, L'Harmattan, Paris
- Frayse, B. (2000), *La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités*, Revue canadienne de Sciences de l'Éducation, Vol XXVI, pp 651-676



- Galatanu, O. (1999), *Analyse du discours et approche des identités*, Revue Education Permanente n°128, Paris, pp 45-62
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y. et al. (2001), La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, Revue Canadienne des sciences de l'éducation Vol. XXVII, n°1, pp 3-32,
- Larose, F et Otro (2006), *Représentation des compétences requises pour l'exercice de la profession chez les formateurs et les élèves ingénieurs a l'université de Sherbrooke*, dir Lessard, C. Bourdoncle, R. (2002), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université en formation professionnelle*, Revue française de pédagogie, n° 139, avril-mai-juin, INRP, Lyon, pp 131-154
- Yolin, JM (1997), *Contribution à la réflexion sur l'identité de l'ingénieur et le rôle des écoles de mines*, <http://www.yolin.net/ingenie.html> , (15 abril 2007)
- Pastré, P (2006), *Apprendre par l'action, apprendre par la simulation*, Revue Education Permanente n° 168, Paris, pp 205-216
- Vérillon, P (2007), Nota de lectura sobre: "Vicenti, WG.(1990), What engineers know and how they know it. Baltimore: Johns Hopkins", Revue électronique @ctivités, volume 4 numéro 1



FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACION BASICA EN SERVICIO

Hector Fernández Rincón

Virginia Aguilar Garcia

Universidad Pedagógica Nacional de México

Palabras clave

Escrito, significados e investigación

Resumen

En esta ponencia se analiza los significados que expresan maestros de educación básica en servicio que participan, como alumnos, en un programa de formación en investigación educativa. El soporte empírico del análisis son los textos escritos que elaboran los maestros-alumnos¹ durante el transcurso del programa. Estos textos son avances de un proceso de investigación que realizan como actividad central del programa.

Desarrollo

OBJETIVOS

Analizar los significados que se expresan en un discurso escrito que elaboran los maestros, que participan como alumnos, en un programa de actualización en investigación educativa.

SUPUESTOS

Formar, en otras palabras, es producir cambios sobre los significados de los sujetos, o mejor, como lo dice FERRY (1990), la formación es el trabajo que se realiza sobre sus representaciones.

Estas representaciones o significados están relacionados con las interpretaciones que los sujetos hacen de sí, de su mundo y de su acción (CARR Y KEMMIS, 1988).

Por otro lado, el significado también habla de la interpretación que el sujeto hace de su acción. Sin embargo, no se puede afirmar, de manera categórica, que hay una relación de continuidad o de verdad entre interpretación y acción. El sujeto puede tener una interpretación distorsionada de su acción e, incluso, una acción misma puede tener diverso tipo de interpretaciones.

Aunque es cierto que toda práctica descansa en los significados que los sujetos asignan a la misma, no hay que hacer a un lado, la posibilidad de que una cosa es lo que piensa un sujeto y otra lo que hace.

¹ En adelante utilizaremos esta expresión maestros-alumnos para dar cuenta de esta característica central de los sujetos estudiados. Son maestros en servicio que, en este programa de formación, participan como alumnos.



DESCRIPCION DEL TRABAJO

En este trabajo se estudian los significados presentes en el discurso escrito de los maestros. Estos textos escritos, son elaborados, por los maestros-alumnos, en el proceso de formación en un programa formal que exige la realización de este tipo de textos. Estos escritos se construyen en el contexto específico de un programa escolar de formación y para el fin específico de acreditar el mismo programa.

También se hace necesario aclarar que por "significado" se entiende a "una construcción analítica" (DE IPOLA, 1982) que realiza un "interprete" (los autores de este trabajo) con referencia a un soporte material (el escrito o avance que entrega el maestro-alumno en el proceso de formación) que se constituye en vehículo de expresión de un sentido (por parte de los maestros-alumnos) que es "reconstruido" por los autores de este trabajo.

En esta ponencia se presenta una reconstrucción interpretativa de los significados que expresan los maestros-alumnos. Esta reconstrucción surge a partir del cruzamiento de los textos producidos por los maestros-alumnos con los datos recopilados de su curriculum vital y la teoría que subyace en todo el abordaje de este fragmento de realidad.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS

Plantearle a un maestro de educación básica en servicio, la tarea de realizar una investigación, en el contexto de un programa de formación, trae como consecuencia la expresión de toda una serie de significados que no solo tienen que ver con el tema mismo de la investigación que desea realizar sino que también moviliza expresiones acerca de sí, de su profesión y de la problemática educativa en general.

Estas expresiones las hemos organizado con base en tres categorías que nos permiten dar del objeto analítico construido en esta investigación: los ámbitos de biografía profesional, los temas (elementos constitutivos) y los planos de referencia.

1. ÁMBITOS DE BIOGRAFÍA PROFESIONAL.

Son los mundos inmediatos (Heller,1977) de los maestros-alumnos, desde donde derivan los referentes para construir su problema de investigación. Estos son el producto de la "inmersión del profesor en el aquí y el ahora de la realidad física y social" (Jackson,1992:180) que constituye su entorno de ejercicio profesional.

"Durante cada día de su trabajo el profesor se encuentra inmerso en un entorno de personas y cosas reales cuyas demandas son continuas e insistentes. Además, muchos de los rasgos singulares de su mundo llegan a ser tan bien conocidos que le resulta difícil borrar mentalmente su identidad y concebirlos sólo como manifestaciones concretas de fenómenos mas abstractos" (Jackson,1992:180).

Estos mundos inmediatos definen las cosas "que le interesan a los profesores" (Jackson,1992:180). Desde allí el maestro- alumno se apropia de una manera particular del programa de formación.

Para efectos analíticos, en este trabajo, los ámbitos de la biografía profesional están haciendo referencia fundamentalmente a tres aspectos: 1) la práctica y la experiencia docente; 2) la formación académica previa y 3) el programa de formación.



1.1. La práctica y la experiencia docente.

Hacen referencia a la experiencia concreta (Jackson,1992:181) de los maestros-alumnos. Éstos, en sus escritos, se refieren a problemas derivados de su práctica cotidiana.

Si sintetizamos el programa de formación de acuerdo a varios tipos de fases que hacen referencia a la construcción de un problema, un marco de referencia, una metodología, un análisis de resultados y la elaboración de unas conclusiones, nos encontramos que, de manera general, todos los alumnos-maestros, de maneja fundamental e invariable, interpretan y se apropian del programa de formación, desde lo que conciben como su práctica y experiencia docente.

Podemos ejemplificar esto diciendo que, en todos los casos analizados, los maestros-alumnos seleccionan las referencias bibliográficas en relación con los problemas derivados de su práctica y experiencia docente. Lo extraído de la bibliografía reitera y busca legitimar la importancia de la temática seleccionada. Los maestros-alumnos hacen un uso pragmático de la bibliografía. Al respecto, Rockwell señala que “los maestros continuamente buscan aquellos materiales impresos que pueden apoyar su trabajo (Rockwell,1992:45-48).

De igual manera, podemos seguir afirmando que, en el caso de las preguntas tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, para la recogida de datos, los maestros-alumnos las formulan tomando como referencia la práctica y la experiencia docente.

Este dato no cambia a lo largo de todo el proceso de formación.

1.2. La formación académica previa.

En los distintos textos producidos por los maestros-alumnos también se expresan los contenidos o las tradiciones apropiadas por ellos en las escuelas normales.

Por ejemplo, en todos los casos, se aplican cuestionarios como instrumentos de recolección de datos, a pesar que en el programa de formación se estudiaron además otros instrumentos. Esta coincidencia muestra la importancia que para los maestros-alumnos tiene la formación académica previa, ya que el uso de los cuestionarios es una de las formas típicas de recolección de datos los trabajos recacionales de que se realizan en las escuelas normales.

1.3. El programa de formación.

El maestro-alumno, al involucrarse y responder a las demandas del programa de formación, lo va convirtiendo en otro de los ámbitos de su biografía profesional. Desde este programa también va construyendo significados que se reflejan en sus mismos escritos.

El programa de formación, por ejemplo, prescribe la forma y la estructura de los escritos de los maestros-alumnos. La estructura tiene que ver con los títulos y subtítulos que tienen los distintos apartados y la forma tiene que ver, incluso, con este intento que hacen los maestros-alumnos por relacionar sus ideas con fragmentos de textos tomados de autores reconocidos.

En síntesis, los ámbitos de biografía profesional aparecen como referencias permanentes en los textos entregados por los maestros-alumnos en las distintas fases que comprenden el programa de formación. Son expresados con diversos elementos. Expresan, por otro lado, las condiciones particulares de cada alumno y marcan límites y posibilidades en el proceso de formación permanente, por lo que sería necesario que se consideraran antes de implementar un nuevo programa.



2. LOS TEMAS: SUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS.

En los textos se encuentran diversos temas que se reiteran y/o sufren modificaciones. Estos temas expresan algunas de las preocupaciones centrales de los maestros-alumnos antes y durante la apropiación del programa de formación. Estos temas son: 1) problemas propios de la práctica escolar; 2) ideales educativos y 3) propuestas de solución a problemas.

1.1. Problemas propios de la práctica escolar.

La práctica y la experiencia docente definen que el objeto de estudio sea un problema que los maestros-alumnos presentan como real, evidente e inmediato.

Para los maestros-alumnos, el problema hace parte de la cotidianidad y puede ser abordado de manera directa. Se considera que todos lo ven, por lo que no se necesita demostrar su existencia ya que sólo basta con nombrarlo.

Heller (1977) asocia esta característica a la lógica pragmática del pensamiento cotidiano en el que el sujeto particular tiende a hablar o pensar siempre en referencia a lo concreto, a lo práctico, a lo evidente y a lo inmediato.

Para los maestros-alumnos, los problemas seleccionados para la investigación son reales porque tienen presencia y vigencia en el presente; en el hoy de la práctica educativa cotidiana.

Jackson (1992:180) dirá que existe una sorprendente inmediatez en las cosas que interesan a los profesores. Lo cual, continua diciendo el autor, era de esperarse ya que los profesores permanecen días, meses y años enteros atendiendo insistentes demandas de personas reales.

Esta temática se mantiene como una definición constante en los escritos de todos los casos a lo largo de todo el proceso de formación. Los temas tratados se refieren a lo que los alumnos consideran como problemas que existen en la práctica escolar. No creen necesitar muchas palabras para explicar, por ejemplo, que el bajo rendimiento o la falta de formación del magisterio son problemas reconocidos por todos.

En el marco teórico, se retoma de la bibliografía, aquellos contenidos que están relacionados con esos problemas propios de la práctica escolar cotidiana. La tendencia es seleccionar de la bibliografía los fragmentos que sirvan para confirmar las ideas que aparecían en las primeras versiones del problema a investigar.

En la construcción de las preguntas de los cuestionarios se expresan esta característica de ver al objeto de indagación como algo tangible e inmediato.

1.2. Ideales educativos.

El reconocimiento de la existencia de estos problemas no reduce el optimismo de los maestros-alumnos frente al ideal de que su acción puede ayudar a resolverlos. Jackson (1992:183) dirá que los profesores poseen una especie de idealismo romántico que los convierte en optimistas casi místicos que, a pesar de los problemas, se mantienen en el ejercicio de su trabajo.

Los maestros-alumnos hacen permanente referencia a ideales educativos que son los elementos de fe (Heller, 1977) y los fundamentos ideológicos que le dan sentido a su hacer.

Para los maestros-alumnos la presencia del problema se explica por la ausencia del cumplimiento de un ideal.



El ideal prescribe lo correcto y la norma para todas y cada una de las acciones. No es necesario definir el origen ni el autor del ideal.

Estos ideales son diversos y se expresan de distintas maneras. Veámos un ejemplo:

“El maestro debe poseer un alto sentido del deber que le permita sacrificar su tiempo de descanso para dedicarlo a sus alumnos que tanto lo necesitan. Los maestros deben saber que están forjando el futuro de México” (1-1-b-3)².

Esta característica también es encontrada por Jackson quien señala que los maestros parecen “inclinarse por una visión tierna del mundo (...) su concepción (...) estaba debidamente idealizada y teñida con una fe casi mística en la capacidad humana de perfeccionamiento” (Jackson,1992:183).

En todas las versiones y avances de sus textos, se encuentran afirmaciones relacionadas con ideales educativos. El origen puede estar relacionado con el sentido común, con la formación académica previa o también por algunos discursos de la pedagogía o la política educativa que se caracterizan por ser prescriptivos (Rockwell,1992). Esto último se ve claramente en el marco teórico en donde los maestros-alumnos extraen fragmentos de textos que contienen afirmaciones categóricas que afirman la existencia de un deber ser de la educación.

1.3. Propuestas de solución de problemas.

En los escritos subyace la idea de que se investiga para resolver problemas de la vida escolar. Los maestros-alumnos manifiestan la certeza de que los problemas se pueden solucionar y ue por y para ello realizan la investigación de la que dan cuenta en sus escritos.

Este hecho informa de la aspiración de utilidad (Heller,1977) respecto al programa de formación y la investigación que realizan.

La practica educativa esta caracterizada por la multiplicidad de demandas a las qe el profesor tiene que responder de manera efectiva. Este, se supone, es el sentido de la labor docente. Esa su razón de ser en la práctica. Quizás por ello, en el primer documento entregado por todos los maestros-alumnos había un apartado específico que se titulaba “propuestas” o “sugerencias”.

3. PLANOS DE REFERENCIA

Los planos de referencia son construcciones básicas que, en su conjunto, estructuran un estilo específico de escritura en los textos entregados por los maestros-alumnos. Para dar cuenta de esta categoría, hemos construido tres referentes: 1) la descripción de hechos; 2) las prescripciones y 3) Las conceptualizaciones

3.1. La descripción de hechos.

Está constituida por narraciones que hablan sobre los eventos que forman la vida cotidiana de las escuelas. Esta característica hace que, en el texto, la realidad aparezca como inmediata, obvia y de sentido común. El maestro-alumno habla de los eventos de la escuela como él los ve.

Esta característica, además, está asociada a que uno de los ámbitos de la biografía profesional sea la práctica y la experiencia docente y que uno de los temas recurrentes son los problemas de la práctica escolar.

² Los numeros entre paréntesis corresponden a la uicación de la cita en el material empírico revisado.



Con Jackson (1992:180) se puede afirmar que esta característica está asociada a la identidad del profesor, el cual no sólo está constreñido a una práctica concreta y cotidiana, sino que, además, su interés generalmente se centra en experiencias específicas que le definen y le ayudan a desenvolverse, de manera práctica y efectiva, en una demanda también concreta y específica.

3.2. Las prescripciones.

Este tipo de construcción se caracteriza porque define lo que debe ser la educación en general o el comportamiento de cada uno de los actores educativos. Presupone la existencia de razones que norman las acciones de todos. Esas normas darían la dirección correcta a la práctica y definirían la forma adecuada de resolver todos los problemas y todas las preguntas que surjan del hacer educativo. Está asociada a la certeza de la existencia de ideales educativos.

Esta tendencia a prescribir se ve con claridad en el apartado del marco teórico en el cual se escriben fragmentos de textos que se convierten como en las verdades que define la manera correcta de concebir o resolver un problema educativo. Así vemos como el programa de formación mismo posibilita al maestro-alumno construir un nuevo referente de prescripción: los libros y no el sentido común.

La prescripción puede expresar una obsesión por el control y la verdad, sin embargo, todos sabemos que la práctica educativa misma no necesariamente se somete a estos designios de deber ser que están en los discursos de lo que se debe decir o se debe escribir.

3.3. Las conceptualizaciones.

Hacen referencia a un tipo de construcción cuyo contenido es un intento de explicación o definición.

Esta característica pareciera ser una identidad existente en el mundo y el ambiente académico.

El caso extremo lo vemos en aquellos textos en donde los maestros-alumnos conceptualizan lo que es cada uno de los apartados que constituyen los títulos y subtítulos de los escritos.

Jackson afirma que los profesores tienen la tendencia a dar explicaciones simples a acontecimientos complejos (Jackson, 1992:178). Sin embargo, este mismo autor reconoce que se pueden identificar dos momentos distintos del profesor: cuando está en acción frente al grupo y el momento de "soledad" antes y después de la acción. Afirma que "en acción", pocas veces, el profesor hace un análisis profundo de lo que acontece y, por el contrario, en la "soledad" el profesor tiende a ser muy racional, elaborando conceptualizaciones que se asemejan mucho a una labor de índole intelectual.

En la elaboración del marco teórico, los maestros-alumnos generan un nuevo tipo de conceptualización caracterizada por ser extractos de libros de autores que explican categorías consideradas centrales para el entendimiento del problema que se aborda.

En síntesis la descripción, la prescripción y la conceptualización son elementos connaturales del discurso escrito de los maestros-alumnos.

REFLEXIÓN FINAL

Las categorías empleadas permiten establecer una red de relaciones que dan cuenta de la forma particular como se produce la apropiación del programa de formación por parte de los maestros-



alumnos. Es posible rastrear algunos correlatos entre ámbitos de la biografía profesional, los temas y los planos de referencia.

La práctica y la experiencia docente, como ámbitos de la biografía profesional de los alumnos, definen que los temas seleccionados para investigar sean problemas propios del sentido común sobre la práctica escolar y que, para enunciarlos, usen fundamentalmente descripciones de hechos en donde el tema recurrente sea la cotidianidad escolar.

Estas características pueden estar dando cuenta de una forma de ser del maestro-alumno que origina una forma particular de apropiación del programa de formación.

En esta investigación se puede observar que los maestros-alumnos seleccionan de la bibliografía sólo aquellas ideas que están en concordancia con las creencias que ya tienen acerca del problema que investigan; es decir, los maestros-alumnos buscan en lo bibliográfico los elementos que legitiman las creencias previas.

Por otro lado, se puede observar que el problema de la realidad educativa tomado como objeto de estudio, está expresado con muchos elementos relacionados con ideales educativos que concuerdan con el carácter prescriptivo de algunos discursos pedagógicos y con los contenidos de la política educativa. Este mismo hecho nos lleva a considerar este sentido prescriptivo como una identidad misma de la profesión docente.

Una de las apropiaciones del programa consiste en el cambio de estilo del discurso escrito del maestro-alumno. Al inicio del programa su texto aparece con infinidad de descripciones, prescripciones y conceptualizaciones derivadas del sentido común y, al finalizar el programa, sus textos aparecen un poco más complejos, asociados con un estilo académico, en donde el elemento sobresaliente es que estas mismas descripciones, prescripciones y conceptualizaciones aparecen derivadas de las referencias bibliográficas.

PROPUESTAS DE MEJORA

Un programa de formación de maestros en servicio debe partir del reconocimiento de los significados que sostienen el pensamiento y la práctica de éstos. Este será el objeto de intervención y cambio para la mejora de la educación que es el fin último de estos programas. Por ello se ha considerado pertinente elaborar una propuesta de cambio tanto en el contenido como en la lógica de operación de este programa de formación.

Bibliografía

CARR Y KEMMIS (1988) "Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-acción en la formación del profesor". Ed. Martínez Roca. Barcelona.

CELA Y GARCÍA (1987). "Formación Permanente del Profesorado y Autonomía". En Rev. Investigación en la Escuela # 29: La Formación Permanente del Profesorado. Diada Editores. Sevilla.

DE ÍPOLA (1982). "Ideología y discurso populista". Ed. Folios. México.

DELAMONT (1985) "La interacción didáctica". Ed. Cincel-Kapelusz. Bogotá.



FERRY (1990) "El Trayecto de la Formación" Ed. Paidós. México.

IMBERNÓN (1994). "La Formación del Profesorado". Ed. Paidós. Barcelona.

HELLER (1977) "Sociología de la vida cotidiana". Ed. Península. Barcelona.

JACKSON (1992) "La vida en las aulas". Ed. Morata. Madrid.

MERCADO (1991) "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" En Revista Infancia y aprendizaje # 55. Madrid.

QUIROZ (1988) "Formación de maestros e Investigación educativa". Ed. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

ROCKWELL (1992). "Los usos magisteriales de la lengua escrita". En Revista Nueva Antropología # 42. México.



SABERES DOCENTES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿ENCUENTROS O DESENCUENTROS?

Telma Ferraz Leal. tfleal@terra.com.br

Ana Carolina Perrusi Brandão. carolperrusi@hotmail.com

Edla Ferraz Correia. edlaferraz@yahoo.com.br

Severina Érika Moraes Silva Guerra. erikaguerra2002br@yahoo.com.br

UFPE

Palabras clave

Saberes docentes, práctica pedagógica, lenguaje

Resumen: En esta investigación nuestro objetivo fue reflexionar sobre las relaciones entre la práctica de una maestra y los saberes por ella explicitados sobre su acción didáctica. Para tanto, durante un programa de formación permanente en el área de didáctica de la lengua, enfocamos la enseñanza de la comprensión y producción de textos argumentativos, a fin de investigar los conocimientos y las concepciones de una docente sobre dicho objeto de enseñanza. La metodología incluyó la observación de 15 clases (de 3 horas cada) de una maestra de cuarto curso de primaria y una entrevista en la que reflexionó sobre la enseñanza de lectura y escritura más directamente vinculada al desarrollo de capacidades argumentativas. Los datos relativos a las observaciones en el aula han demostrado que la maestra no realizó intencionalmente actividades que promocionaran el desarrollo de capacidades de lectura y producción de textos argumentativos. En la entrevista se verificó que la baja inversión en este tipo de acción didáctica era consecuencia de dificultades de la docente respecto al dominio de conocimientos sobre textos argumentativos y su falta de consciencia sobre los objetivos didácticos que podrían ser alcanzados a través de aquellas actividades.

Desarrollo

Objetivos

El principal objetivo de esta investigación fue examinar las relaciones entre la práctica pedagógica de una maestra de cuarto curso de una escuela pública brasileña y sus concepciones sobre la enseñanza de lectura y producción de textos argumentativos.

El trabajo fue desarrollado desde una concepción de formación continua en base a la idea de que dicha formación necesita ser planificada en el desarrollo de acciones vueltas a la reflexión sobre la práctica docente, incluyendo diferentes áreas de actuación, la relación acción-reflexión-acción; la valoración de la experiencia profesional; la vinculación con la investigación científica desarrollada desde distintos campos de saber, como lo han defendido autores como Alves (1995) y Giroux & Maclaren (1994).

Freitas (2005, pp. 21-22) sostiene que, para realmente alcanzar todos estos objetivos, los programas de formación deberían promocionar *“la interacción inteligente, creadora y autónoma del docente con*



los problemas singulares y complejos de su aula, mirados a través de un diálogo reflexivo con determinadas situaciones problemáticas".

Así, articular los saberes relativos a los objetos de enseñanza-aprendizaje y los saberes relativos a la práctica pedagógica es uno de los principales objetivos por alcanzar en los procesos de formación continua de profesores. Es decir, reflexionar sobre los conocimientos que se quiere movilizar para planificar e impartir las clases es una de las capacidades por desarrollar en los maestros. Por eso, en el presente estudio, intentamos investigar cuáles saberes y concepciones la maestra investigada era capaz de explicitar sobre la enseñanza de lectura y producción de textos argumentativos y los impactos de tales concepciones sobre su práctica pedagógica.

Argumentación: concepciones básicas

El término argumentación viene siendo empleado con diferentes sentidos y permite, así, la construcción de distintos supuestos teóricos no siempre conciliables.

Koch (1987) salienta que "el acto de argumentar, esto es, de orientar el discurso en el sentido de determinadas conclusiones, constituye el acto lingüístico fundamental, pues a todo y cualquier discurso subyace una ideología, en la acepción más amplia del término" (p. 19). Esa también es la idea de Ducrot (1980), cuando supone que la argumentación es la esencia de la lengua. Pécora (1999, p. 88) comparte de esa posición, concibiendo la argumentación como una "propiedad fundamental para la caracterización del lenguaje como discurso". Así, él afirma que "para la teoría del discurso la argumentación no representa un privilegio de ese tipo particular de discurso: cualquier uso del lenguaje, desde que efective un vínculo inter.-subjetivo, desde que se pueda reconocer en él un efecto de sentido, constituye una argumentación".

Esa concepción de argumentación lleva al reconocimiento de que todo texto tendría una base argumentativa. Tal supuesto podría llevar a la hipótesis de que no habrá, por lo tanto, texto argumentativo. No es esa la lectura que hacemos de ese supuesto básico.

Aunque concordemos con las premisas generales de que la argumentación es una propiedad general del discurso, y reconociendo que en cada texto existe una intención de provocar en el lector algún efecto, y que, por lo tanto, tiene una intención persuasiva, creemos que existen ciertos textos que presentan de forma más explícita el objetivo de defender ideas.

Conciliamos, por lo tanto, la noción de que la base argumentativa es una propiedad general del lenguaje con la idea de que existen algunos textos en los cuales el compromiso con la defensa de un punto de vista es más explícito. Concebimos, por lo tanto, que la argumentación es una actividad discursiva¹ y que existen algunos textos que se caracterizan por la presencia más marcante de estrategias para argumentar. De esa forma, consideramos que son las situaciones de interacción que imponen la producción de textos con dimensión argumentativa. En esa perspectiva, vuelve fundamental en el ámbito de la pesquisa, reflexionar sobre los contextos en que tales textos aparecen, pues, cómo defiende Adam (1990), los textos sólo ganan sentido a través de la actividad de sus lectores, que reconstruyen la unidad textual a partir de los índices disponibles en la materialidad del texto.

Un primer aspecto a ser enfocado es que si la argumentación emerge en situaciones en las que existen controversias (ideas pasibles de refutación), entonces, el confronto entre puntos de vista

¹ Consideramos, en ese enfoque los principios de la lingüística defendidos por Beaugrande (1997): a) la lengua es un fenómeno integrado con la sociedad y con el conocimiento de mundo de las personas; b) debe ser descrita a partir de las condiciones bajo las cuales los hablantes la usan; c) se constituye en un sistema dinámico y comunicativo que se somete a una constante evolución.



producidos por diferentes voces² en el discurso es inevitable. Son las estrategias para manejar con esas diferentes voces, y para responder a los diferentes interlocutores, que surgen como tema de estudio cuando se busca asumir la argumentación como una actividad discursiva.

Banks-Leite (1996) cita tres operaciones para el desarrollo de las estrategias de argumentación: sustentación (presentación de datos que dan apoyo a las afirmaciones); construcción e interpretación del referente (presentación de los objetos y conceptos sobre los cuales se reflejan); y operaciones de implicación del locutor (definición de las posiciones del autor y del locutor sobre el objeto en discusión).

Con esa misma preocupación, Blair y Johnson (1987) afirman que las premisas para la conclusión deben satisfacer a tres criterios: relevancia, suficiencia y aceptabilidad. En el criterio de aceptabilidad, reside la siguiente cuestión: "¿Hay evidencias suficientes para aceptación de la justificativa?". Se puede concebir que, a ese aspecto, las representaciones sobre los interlocutores son consideradas para que se busque presentar evidencias o no de que las premisas son verdaderas. Caso el redactor considere que los interlocutores aceptan la justificativa como verdadera, puede no presentar más evidencias por considerarlo desnecesario. Sin embargo, si hay dudas sobre la aceptación de las justificativas, se pasa a enseñar al interlocutor evidencias de que lo que decimos es verdad. Lo mismo pasa en el caso de las refutaciones a las posibles restricciones del interlocutor. Las evidencias en favor a tales restricciones pueden ser más o menos explícitas, dependiendo de lo que el redactor considere y de su capacidad de elaborar representaciones adecuadas sobre tales interlocutores.

La relevancia se refiere a la naturaleza de la relación entre el punto de vista defendido y la justificativa presentada. Es decir: "Lo que se dice para argumentar a favor del punto de vista es realmente importante para que se acepte la posición propuesta?". Así, podemos suponer que, en el caso del texto escrito, si el escritor considera que las relaciones entre el punto de vista y las justificativas son obvias para el interlocutor, no sería necesario explicitar tales relaciones, pero, si haya duda sobre si el interlocutor considerará que la justificativa es relevante para el propósito, el escritor podrá sentir la necesidad de justificar la justificativa, explicitando los vínculos entre el punto de vista y la justificativa.

Otro criterio, el de la suficiencia, está intrínsecamente unido al segundo y se refiere a la evaluación respecto la fuerza de la justificativa. En este caso, podemos preguntarnos si las justificativas presentadas son suficientes para la defensa del punto de vista. En algunos casos, para defender un punto de vista, presentamos una justificativa suficientemente fuerte que vuelve irrelevantes las restricciones que se puedan presentar. En otros casos, hace falta argumentar a través de diferentes vías, de modo que las restricciones, aunque no sean completamente refutadas, no sean más importantes que las justificativas presentadas.

En resumen, defendemos que son las representaciones sobre los interlocutores y sobre la situación de interacción lo que ayuda a encontrar estrategias eficaces para los efectos pretendidos con la actividad de argumentación.

Breton (1999) también enfatiza que un primer paso para persuadir un interlocutor sería establecer un acuerdo inicial respecto las premisas sobre las cuales la argumentación será construida y un segundo movimiento sería el de vincular tales acuerdos (premisas) al punto de vista defendido. La citación abajo explicita tal preocupación.

La modificación del contexto de recepción se cumple, como ya dijimos, en dos etapas. Observaremos que estas dos operaciones son a la vez indispensables la una a la otra y obligatoriamente sucesivas: primero se encuadra, enseguida se liga. La primera etapa busca construir un real común al orador y al auditorio. En esta comunión lo segundo tiempo de la

² Voces son las "entidades que asumen (o las cuales son atribuidas) la responsabilidad de qué es enunciado" (Bronckart, 1999; p. 326). El expositor o narrador puede, en esa perspectiva, ser comprendido como instancia general de enunciación, o una voz que articula todas las otras voces en el texto.



argumentación se apoyará para construir un vínculo entre este acuerdo y la opinión propuesta (Breton, 1999; p. 67).

Ampliando tal discusión, Bronckart (1999, p. 226) explicita que:

(...) el raciocinio argumentativo implica, en primer lugar, la existencia de una tesis, supuestamente admitida, respecto un dado tema (...). Sobre el telón de fondo de esa tesis anterior, son entonces puestos dados nuevos (...), que son objeto de un proceso de inferencia (...), que orienta hacia una conclusión o nueva tesis (...). En el cuadro del proceso de inferencia, ese movimiento puede ser apoyado por algunas justificaciones o soportes (...), pero puede también ser moderado o frenado por restricciones (...). La fuerza de la conclusión depende del peso respectivo de los soportes y de las restricciones

Ese autor indica que, a partir de ese raciocinio argumentativo, diferentes modelos de textos pueden surgir y que ni todos los datos y premisas aparecen explícitamente en el discurso. El proceso de inferencia tiene lugar de relieve en ese enfoque. Se supone, por lo tanto, la idea de que es en la relación entre hablante/escritor y oyente/lector que la argumentación es construida. La actividad del lector/oyente de un texto, por ejemplo, incluye la recuperación del “no dicho” que está puesto en el contexto de interlocución.

Entre los diferentes modelos de textos, son citados aquellos en los cuales, cuando justifican un punto de vista, los redactores (o hablantes) fortalecen la justificativa inicial, presentando la justificación de la justificación. En esa perspectiva, la justificación de la justificación puede jugar el papel de garantizar la aceptabilidad de la justificativa o la relevancia de ella para el punto de vista defendido. Así, conforme ya discutimos, se puede considerar que, ante un interlocutor, se puede juzgar necesario convencer respecto la justificativa o explicitar las relaciones entre el punto de vista y tal justificativa. Se puede, así, concluir que esa necesidad derive del reconocimiento de la posibilidad de la no-aceptación de la justificativa presentada, lo que podría generar un contra-argumento. En estos casos, la presencia del “otro” (interlocutor) indica la necesidad de justificación y de justificación de justificación.

En un otro modelo de texto son encontradas estrategias en que el propio redactor (o hablante) anticipa en el texto las objeciones (o restricciones) que puedan surgir al punto de vista defendido, construcción de la contra-argumentación. El contra-argumento, en esa perspectiva, no puede ser concebido tan sólo como elemento falseador de una afirmación, sino según proponen Leitão y Almeida (2000) cómo:

cualesquiera ideas que potencialmente reduzcan la posibilidad de aceptación de un punto de vista. Estos enunciados consisten típicamente en ideas que podrían dar sustentación a una posición contraria a la del proponente (demuestran que posiciones alternativas son defensables), dudas respecto la veracidad de ideas con las cuales el proponente justifica su posición (cuestionan la aceptabilidad de las premisas de un argumento), o dudas respecto la relevancia de una idea en relación al punto de vista que esta supuestamente justifica (p.8).

En estos casos, se puede encontrar diferentes formas de manejar esas voces presentes en el texto. El redactor puede explícitamente presentar las restricciones y refutarlas, recuperando su punto de vista; o él puede dejar implícita la objeción y pronto presentar la contra-argumentación a la restricción. En estos dos casos, la contra-argumentación es una forma de negociar en favor de lo que se defiende.



Hay aún la estrategia de no presentar de inicio el punto de vista que se quiere defender. El punto de vista explicitado puede ser ablandado por restricciones de diferentes voces encontradas en el texto y el redactor, en lugar de refutar tales restricciones, rehace la tesis defendida, conduciendo el lector en el proceso de negociación.

Habría, entonces diferentes modelos textuales contruidos a partir de las condiciones de interacción y de los interlocutores involucrados. El reconocimiento de los conocimientos compartidos sería factor determinante para la construcción del modelo textual.

En esa perspectiva, vuelve imprescindible comprender, de forma más profundizada, las diferentes esferas de circulación de los textos y las especificidades del discurso en esas diferentes esferas: discurso producido en la prensa, discurso científico, discurso escolar, discurso familiar...

Concebimos, así, que no hay un “modelo universal” de “texto argumentativo”, sino que los contextos de producción crean prácticas de lenguaje que históricamente conducen a modelos “más estables” de textos, que son los géneros textuales. Esa concepción entra en conflicto con enfoques del tema que proponen la existencia de modelos textuales, en sí, más elaborados, con independencia del contexto de interacción (Golder, 1996; Lagos, 1999; Moreno, 2001).

En resumen, defendemos que las estrategias de argumentación orientan la organización de la estructura textual y que son las situaciones de producción que guían el redactor en el momento de las decisiones. Por lo tanto, consideramos que las configuraciones que los textos ganan dependen de esas decisiones de los individuos. Por tal motivo, consideramos que es necesario, al tratar la argumentación como actividad lingüística, analizar los textos desde una perspectiva de géneros textuales, tema que enfocaremos enseguida

Los textos del orden del argumentar: géneros textuales en debate

Como afirmamos en el tópico anterior, el término argumentación es utilizado con diferentes sentidos, posibilitando, así, la construcción de diferentes concepciones, muchas veces inconciliables. Para Koch (1987) y Pécora (1999), cualquier uso del lenguaje, desde que se concrete un vínculo intersubjetivo, y que se pueda reconocer un efecto de sentido, constituye una argumentación. A pesar de reconocer esa base argumentativa del lenguaje, acreditamos que algunos textos presentan de forma más explícita el objetivo de defender ideas.

Utilizamos, por lo tanto, la clasificación propuesta por Dolz y Schneuwly (1996), que consideran los contextos de uso, las finalidades y los tipos textuales dominantes en cada texto y clasifican los géneros textuales en cinco grupos. Son ellos: textos del orden del informar, textos del orden del narrar, textos del orden del exponer, textos del orden de describir acciones y textos del orden del argumentar. Los géneros del orden del argumentar son los que tienen finalidades vueltas a la defensa de puntos de vista, tales como: textos de opinión, diálogos argumentativos, cartas al lector, cartas de quejas, cartas de solicitud, debates, editoriales, requerimientos, ensayos, reseñas críticas, artículos de opinión, monografías, disertaciones, entre otros.

Respecto los géneros textuales, el concepto adoptado en la presente investigación parte de la teoría de los géneros textuales de Bakhtin (2000). Dicho autor parte del principio de que “cada esfera de utilización de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 279). Desde esa perspectiva, la comunicación verbal sólo es posible por medio de algún género textual.

En base a este concepto, Marcuschi (2002, pp.22-23) afirma que género textual es:



Una noción intencionalmente vaga para referir a los textos materializados que encontramos en nuestra vida diaria y que presentan características socio-comunicativas definidas por contenidos, propiedades funcionales, estilo e composición característica. Si los tipos textuales son tan sólo media docena, los géneros son innumerables. Algunos ejemplos de géneros textuales serían: telefonema, sermón, carta comercial, carta personal.

Buscando evitar la confusión entre los conceptos de género y tipo textual, Marcuschi (2002) enfatiza que tipos textuales son, por su vez:

Una especie de construcción teórica definida por la naturaleza lingüística de su composición (aspectos lexicales sintácticos, tiempos verbales, relaciones lógicas). En general los tipos textuales comportan cerca de media docena de categorías conocidas como narración, argumentación, exposición, descripción, injunción. (p. 22).

Partiendo de los principios ya expuestos, adoptamos supuestos socio-interaccionistas de que el contacto con diferentes géneros textuales permite al alumno desarrollar capacidades textuales que le auxilian a mejor conducir los procesos de interlocución, sea por medio de textos orales sea por medio de textos escritos. Sin embargo, observamos la necesidad de garantizar que tal diversificación lleve en cuenta los distintos contextos de interacción y aspectos formales de los textos. El contacto con textos del orden del argumentar familiariza los estudiantes con situaciones en que individuos o grupos de individuos participan en tareas de convencer "otras personas" a adoptar sus puntos de vista.

Saber introducir un ponto de vista, defender tal punto de vista por inserción de justificativas, justificativas de las justificativas y contra-argumentación, utilizar articuladores lógicos en actividades de producción de textos; saber identificar puntos de vista, analizar la consistencia argumentativa de textos en actividades de lectura son aprendizajes posibles cuándo son promocionadas situaciones de producción, lectura y reflexión sobre textos del orden del argumentar. En el tópico siguiente, discutiremos brevemente sobre la enseñanza de la lengua portuguesa, buscando enfocar el desarrollo de las habilidades argumentativas.

Prácticas de enseñanza de lengua portuguesa y el desarrollo de las habilidades argumentativas

Los documentos oficiales, como los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1997), proponen que el objetivo de la enseñanza de lengua portuguesa sería desarrollar habilidades y capacidades de interacción a través del lenguaje oral y escrito. En ese sentido, se enfatiza el principio pedagógico de que deben ser garantizadas condiciones para que los niños, los jóvenes y los adultos entren en contacto con variados géneros textuales que circulan en la sociedad, para que desarrollen capacidades comunicativas, buscando los efectos de sentido intencionados. Sin embargo, en el ámbito de la investigación aún hay mucho por investigar, sobre todo en lo que refiere a la didáctica de los contenidos específicos, para que se ofrezcan soportes de trabajo a los profesores que trabajan con tal objeto de enseñanza..

Algunas cuestiones pueden ser puestas en relieve: Es suficiente el contacto con la variedad textual en el aula (acceso a los distintos géneros de textos) ¿o vuelve necesario también un trabajo de sistematización respecto las configuraciones textuales? Existe una secuencia relativa a los géneros o tipos de textos por enseñar (y, por lo tanto, niveles de complejidad respecto la capacidad de aprehensión por el niño)? Es necesario un trabajo de explicitación de los elementos estructurales y recursos lingüísticos predominantes en los distintos géneros textuales? Como conducir mejor las actividades de lectura y producción de textos en la escuela?

Todas esas cuestiones han inspirado trabajos de investigadores en diferentes áreas de conocimientos (psicología, pedagogía, lingüística...). Vinson y Privat (1994, citados por Dolz e Schneuwly, 1996), por ejemplo, al reflexionar sobre la enseñanza de la lectura y producción de diferentes géneros textuales, sostienen que el aprendizaje sobre los textos se da naturalmente a través de la interacción entre el alumno y las propiedades culturales del género, es decir,



promocionando situaciones de uso del lenguaje, la apropiación de los diferentes géneros textuales ocurriría.

En oposición a esta perspectiva, Dolz (1994) sostiene que la intervención sistemática del profesor, llevando el alumno a reflexionar sobre las características de los textos y sus contextos de uso, es indispensable para la apropiación de la capacidad de producir diferentes géneros textuales de forma competente.

Esas concepciones sobre la enseñanza de lectura y de producción de textos evidencian que hay, en la escuela, diferentes formas de tratamiento de los géneros textuales y, por lo tanto, diferentes maneras de acceso a ellos por los alumnos. Concebimos aún que esas diferentes formas de acceso implican diferentes estrategias usadas por los aprendices para solucionar las tareas propuestas por los profesores.

Para avanzar en esa discusión, hace falta comprender cómo, en el momento actual, esas temáticas son incorporadas al cotidiano del aula. Para garantizar más profundidad a los análisis realizados, consideramos fundamental estudiar el fenómeno a través de diferentes perspectivas de foco. En esta investigación, buscamos comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las estrategias argumentativas en textos escritos.

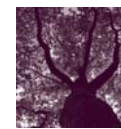
En una investigación anterior, Leal (2003) buscamos analizar situaciones de enseñanza en grupos de 2º a 4º grados, a fin de aprehender, de entre otros aspectos, los modos cómo las maestras enfocaban dimensiones argumentativas de los textos y los efectos de esos modos de conducción sobre los textos producidos por los niños. Verificamos que, a diferencia de lo que se suele comentar, se trabaja una diversidad de géneros textuales en grupos de las series iniciales y la argumentación aparece, aunque con menos frecuencia, como objeto de reflexión. Esas situaciones aparecían en grupos de profesoras que presentaban una concepción socio-interaccionista del lenguaje. Habitualmente, las reflexiones conducidas por esas profesoras llevaban los alumnos a pensar en los interlocutores y en los efectos que los textos causarían. Por otro lado, constatamos, en otros aulas, situaciones en que las estrategias argumentativas podrían ser exploradas y no lo fueron. En la presente investigación, buscamos profundizar dichas reflexiones, analizando la práctica de una profesora.

Descripción del estudio

Hemos realizado observaciones de 15 días de clases de una maestra de cuarto curso de enseñanza fundamental. En base a las observaciones han sido elaborados 15 informes de clases que fueron analizados a partir de tres marcos de referencia: (1) Naturaleza textual, en el que se identificaban los textos argumentativos empleados por la maestra; (2) Prácticas de lectura y (3) Prácticas de producción de textos, en que se identificó la frecuencia de propuestas involucrando actividades de lectura y producción de textos argumentativos en las clases observadas. En otro momento fue realizada una entrevista con la maestra, que contestó a cuestiones de tres tipos: (1) conocimientos sobre argumentación y textos del orden del argumentar; (2) concepciones sobre objetivos relativos a la enseñanza de la argumentación; (3) descripción de situaciones didácticas en que la docente relató actividades vueltas a la enseñanza de la argumentación.

Resultados y conclusiones

El aula observada tenía 31 alumnos, con edad de 10 años. La maestra era formada en Pedagogía y estaba enseñando en aquella escuela desde hace 18 años.



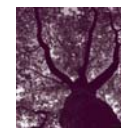
Coherentemente con la intención de promocionar situaciones de lectura desde una perspectiva interaccionista, la maestra introducía, en sus clases, diferentes géneros textuales: poema, cuento, leyenda, reportaje, receta, cartel educativo, texto didáctico. Dichos textos han sido llevados al aula en diferentes soportes textuales: revistas, libros literarios, libro de recetas, libros didácticos, como se puede observar en el Cuadro 1, que contiene la lista de textos empleados en las clases observadas.

Cuadro 1: Análisis del material textual:

Data	Área de conocimiento	Texto utilizado (título)	Género	Soporte textual	Observaciones sobre el texto
29/08/05 (1ª aula)	Portugués	"La libélula transitoriedad de la vida"	Cuento	Revista Construir Noticias, pág. 45, set./out. 2004.	Trata sobre la vida de la libélula y de su función en naturaleza.
29/08/05 (1ª clase)	Ciencias	"Relaciones entre los Seres Vivos"	Texto informativo (texto didáctico)	Folio fotocopiado distribuido para todos los alumnos, con texto extraído del libro didáctico Vivir y Aprender Ciencias, pág. 59, volumen 4.	Trata da naturaleza y de la ecología.
30/08/05 (2ª clase)	Portugués y matemáticas	"Cuero de piojo"	Cuento	Revista Construir Noticias, pág. 44, autoría de Cámara Cascudo.	Retrata el tiempo de vida del piojo en la cabeza de una persona.
31/08/05 (3ª clase)	Portugués	"Negrito del Pastoreo"	Leyenda	Revista Construir Noticias.	Presenta la fe que el "Negrito del Pastortuvo en la Santa.
31/08/05 (3ª clase)	Ciencias	"Relaciones entre los Seres Vivos"	Texto informativo (texto didáctico)	Folio fotocopiado con texto extraído del libro didáctico Vivir y Aprender Ciencias, pág. 59, volumen 4.	Trata de las relaciones entre los seres vivos.
31/08/05 (3ª clase)	Ciencias	"Cuanto tiempo la basura lleva para ser decompuesta"?	Cartel informativo (Cartel educativo)	Revista Nova Escuela.	El cartel presenta el tiempo que los dejotos tirándose la naturaleza llevan para se descomponer; es trabajado como complemento del texto "Relaciones entre los Seres Vivos".
01/09/05 (4ª clase)	Portugués, matemática e artes.	"O mi barrio"	Poema	Libro Escribiendo el Futuro, 2004/2005. Escrito por aluno de 5ª serie de una escuela pública de Fortaleza.	Trata de la condición social del barrio en que el autor estudia.
02/09/05 (5ª	Portugués	"La lombriz"	Poema	Libro Gotas de Lectura, volumen I de la colección Literatura	Enfoca la importancia de la lombriz en la vida de los seres humanos.



clase)				en su casa, escrito por Elias José	
05/09/05 (6ª clase)	Portugués	"Bichos, bicho".	Poema	Libro que hace parte de la colección Literatura en su casa (Programa de distribución de libros para alumnos de escuelas públicas).	Presenta os costumbres de algunos animales.
05/09/05 (6ª clase)	Ciencias	"La vida cercada de amenazas".	Texto informativo (reportajes fragmento)	Folio fotocopiado para todos los alumnos, con texto extraído de la revista TERRA. Un mundo por conocer e preservar. São Paulo; Abril, 85, ed., ano 8, n. 5. mayo 1999. p. 28.	Trata las cuestiones relacionadas a la exploración y al desmatamiento de la naturaleza.
08/09/05 (7ª clase)	Portugués e matemática	"El renacuajo"	Poema	Retirado del libro "El poema cuando nace".	Trata del hábitat de algunos animales.
09/09/05 (8ª clase)	Ciencias e portugués	"La vida cercada de amenazas"	Texto informativo (reportaje fragmento)	Retomada del trabajo con el texto retirado de la revista TERRA. Un mundo para conocer y preservar. São Paulo; Abril, 85, ed., ano 8, n. 5. mayo 1999. p. 28. Folio fotocopiado distribuido para todos los alumnos.	La docente trae a esta clase varias revistas Ciencia Hoy, para que los alumnos elijan textos que tengan relación con el texto trabajado en aula.
03/10/05 (9ª clase)	Portugués	"Ajedrez"	Poema	Revista Ciencia Hoy niños.	El texto hace un juego de rimas con as reglas del juego de ajedrez.
03/10/05 (9ª clase)	Portugués	"La lombriz"	Poema	Libro Gotas de Lectura, volumen I da colección Literatura en su casa, escrito por Elias José	Trata de la importancia y función de la lombriz en la vida de los seres humanos.
03/10/05 (9ª clase)	Portugués	"Dónde está?"	Poema	Revista Ciencia Hoy para niños, escrito por João Paulo Paes.	Trata de un juego de palabras que traen preguntas relacionadas a la infancia.
03/10/05 (9ª clase)	Portugués	"Tren de Hierro"	Poema	Revista Ciencia Hoy para niños, escrito por Manoel Bandeira.	El poema trae rimas y juega con las palabras
04/10/05 (10ª clase)	Matemática	--	--	--	--
06/10/05 (11ª)	Matemática	--	--	--	--



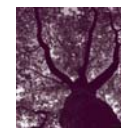
aula)					
10/10/05 (12ª clase)	Portugués	--	--	--	--
11/10/05 (13ª clase)	--	--	--	--	--
03/11/05 (14ª clase)	Portugués y matemáticas	"Sopa de guisantes"	Receta culinaria	Libro "Mini culinaria de Dona Zizi"	Libro de recetas.
04/11/05 (15ª clase)	Clase paseo	--	--	--	--

A pesar de la diversidad, verificamos que no han sido elegidos géneros del orden del argumentar para leer/discutir en el aula. Sin embargo, el reportaje leído durante dos clases tenía una base argumentativa muy fuerte. El cartel educativo también presentaba esa misma característica, de modo que tuvimos, en tres de las 15 clases, la presencia de textos considerados argumentativos. Observamos, por lo tanto, que la docente durante este período no había priorizado tales especies de textos.

En 10 de las 15 clases observadas, se han realizado actividades de lectura. El Cuadro 2 detalla los tipos de actividades realizadas en estas clases.

Cuadro 2: Análisis general das prácticas de lectura

Data	Tipo de lectura	Descripción de la actividad	Forma de organización	Tipo de exploración del texto
29/08/05 (1ª clase)	Lectura realizada por la profesora.	Lectura con actividades de exploración de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenidos (preguntas orales relacionadas al tema).
29/08/05 (1ª clase)	Lectura hecha por los alumnos individualmente y silenciosa. Lectura en voz alta por la docente. Lectura colectiva. Lectura por el alumno individualmente en voz alta.	Lectura con actividades de responder preguntas oralmente e también responder preguntas por escrito (interpretación de texto).	Inicialmente gran grupo y enseguida los alumnos fueron distribuidos en parejas.	Exploración gramatical (señales de puntuación, significación de las palabras, uso de letras maiúsculas). Hay exploración estructural (organización estética del texto, cantidad de párrafos). También existe exploración de los contenidos (algunas preguntas de la interpretación del texto).
30/08/05	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con actividades de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenido (realizando antelación del texto con los alumnos).



(2ª clase)				
31/08/05 (3ª clase)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con actividades de exploración de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenido.
31/08/05 (3ª clase)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con exploración del texto en el sentido de relacionarlo con otro texto que será trabajado en esta clase.	Grande grupo.	Exploración de contenido.
31/08/05 (3ª aula)	Lectura hecha por alumno individualmente y en voz alta.	Lectura con exploración de actividades de responder preguntas por escrito.	Grande grupo.	Exploración gramatical (significado de las palabras y búsqueda de palabras con X sonido de Z, Z con sonido de S, S con sonido de Z e M antes de P e B)
01/09/05 (4ª clase)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con actividades de exploración de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenido.
02/09/05 (5ª clase)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con actividades de exploración de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenido.
05/09/05 (6ª clase)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con actividades de exploración de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenido y exploración cuanto a la estructura del texto.
05/09/05 (6ª clase)	Inicialmente, lectura hecha por el alumno individualmente y silenciosa y lectura por el alumno individualmente en voz alta.	Lectura con exploración de actividades del tipo de responder preguntas oralmente y por escrito.	Inicialmente individualmente e después en el grande grupo.	Exploración de contenido, y exploración de los aspectos gramaticales del texto (significado de las palabras, puntuación) y exploración de la estructura del texto (¿cuál es el título del texto?; Cómo el texto está organizado?; el texto es un poema?)
08/09/05 (7ª clase)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con actividad del tipo de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenido.
09/09/05 (8ª clase)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura con explicación oral realizada por la docente y registro de las informaciones más importantes del texto en la pizarra por la profesora.	Grande grupo.	Exploración de contenido.
03/10/05 (9ª clase)	Poema recitado por una alumna.	Lectura en voz alta con comentarios de la profesora sobre el tono de voz de la alumna.	Grande grupo.	Exploración de contenido.
03/10/05 (9ª clase)	Poema recitado por un alumno.	Lectura sin exploración del texto.	Grande grupo.	--



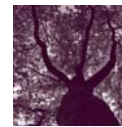
03/10/05 (9ª clase)	Poema recitado por un alumno.	Lectura sin exploración del texto.	Grande grupo.	--
03/10/05 (9ª aula)	Poema recitado por una alumna.	Lectura sin exploración del texto.	Grande grupo.	--
04/010/05 (10ª clase)	--	--	--	--
06/10/05 (11ª clase)	--	--	--	--
10/10/05 (12ª clase)	--	--	--	--
11/10/05 (13ª clase)	---	---	--	--
03/11/05 (14ª aula)	Lectura hecha por la profesora.	Lectura utilizada para iniciar trabajo en la clase de matemáticas con actividades del tipo de responder preguntas oralmente.	Grande grupo.	Exploración de contenido y exploración de la estructura del texto (¿cuál la estructura de la receta culinaria?)
04/011/05 (15ª clase)	--	--	--	--

Se observa que en distintas clases había actividades de lectura y exploración de los textos leídos, con diversificación de estrategias didácticas y modos de leer. Sin embargo, en pocos momentos se dió atención a la exploración de las dimensiones argumentativas de los textos o a temáticas afines que posibilitaran tal tipo de exploración.

Como ya hemos dicho, en tres clases han sido usados textos que presentaban alto potencial de exploración de dimensiones argumentativas. No obstante, en sólo una de ellas hubo, en un momento, la demanda de que los alumnos se fijaran sobre aspectos relativos a los diferentes puntos de vista vinculados a los temas sociales tratados en el texto.

En la primera clase, al ser llevado el texto que trataba sobre las relaciones entre los seres vivos, varias temáticas podrían ser enfocadas de modo a llevar los alumnos a argumentar e interpretar los argumentos de los autores. Sin embargo, no hubo inversión de la docente a tal tipo de exploración.

En la cuarta clase, a partir de la lectura del poema “Mi barrio”, también podría haber sido hecho un trabajo vuelto a habilidades argumentativas, pues el poema retractaba los conflictos de un niño en relación al barrio donde vivía. La docente podría explorar cuál era la opinión de los alumnos respecto este tema. Ella preguntó a los alumnos qué podría ser hecho para que pudieran convivir mejor en el barrio, copió en la pizarra las sugerencias de ellos, pero no promocionó la discusión.



Nuevamente en la sexta clase tales tendencias se han repitido. La lectura del texto “La vida envuelta de amenazas” podría haber propiciado buenos momentos de debatet. El texto trataba sobre cuestiones al destrucción de florestas. En un determinado momento de la actividad, la docente pidió a los alumnos queexpresasen sus opiniones sobre las informaciones que a ellos les parecieron más importantes en el texto, pero no logró dar continuidad de modo a trabajar las dimensiones argumentativas del texto.

Respecto la producción de textos, han sido observadas tres actividades de escritura en las 15 clases registradas, como se puede observar en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Análisis general de las prácticas de producción de textos escritos

Data	Comando	Actividad previa	Forma de organización	Consigna: finalidad	Consigna: género	Consigna: destinatario
29/08/05 (1ª clase)	--	--	--	-	--	--
30/08/05 (2ª clase)	No hubo una consigna de producción de textos. La profesora preguntó sobre qué el cuento que iría ser leído trataría y fue escribiendo las respuestas en la pizarra, formando un texto.	No fue realizada actividad previa	Texto colectivo.	No hubo indicación de finalidad.	No hubo indicación de género.	No hubo indicación de destinatario.
31/08/05 (3ª clase)	--	--	--	--	--	--
01/09/05 (4ª clase)	--	--	--	--	--	--
02/09/05 (5ª clase)	--	--	--	--	--	--
05/09/05 (6ª clase)	--	--	--	--	--	--
08/09/05 (7ª clase)	--	--	--	--	--	--
09/09/05 (8ª clase)	“Hay que investigar alguna cosa que tenga relación con el medio ambiente, con la naturaleza y después yo recogeré las revistas y entregaré un folio para que ustedes produzcan un texto que hable del medio ambiente, a partir de lo que trata el reportaje”.	Búsqueda de reportajes en la revista “Ciencia Hoy” sobre el medio ambiente o la naturaleza.	Producción individual.	No hubo indicación de finalidad.	No fue explicitado el género textual.	La docente dice que los alumnos están escribiendo para otras personas, pero no dice quiénes son ellas.



03/10/05 (9ª clase)	Organizar las actividades para celebrar el mes de los niños.	Charla sobre las fechas del mes de octubre.	Texto colectivo.	Organizar un cronograma de las actividades para celebrar el mes de los niños.	No fue explicitado, mas era fácilmente reconocible (cronograma).	Alumnos del grupo
04/010/05 (10ª clase)	--	--	--	--	--	--
06/10/05 (11ª clase)	--	--	--	--	--	--
10/10/05 (12ª clase)	“1)Escriba la letra de una música que usted sepa cantar.” “2) Haga una ilustración para expresar la música que usted escribió. (No es una actividad de producción sino de registro de un texto ya construido)	No hubo.	Producción individual.	Escribir una letra de música para hacer un dibujo que exprese el mensaje de la música.	Fue explicitado (letra de música).	No hubo indicación del destinatario.
11/10/05 (13ª aula)	--	--	--	--	--	--
03/11/05 (14ª aula)	--	--	--	--	--	--
04/011/05 (15ª aula)	--	--	--	--	--	--

Como se puede observar, el trabajo de producción de textos no fue priorizado en las clases observadas. La primera clase no posibilitó reflexiones sobre finalidades o siquiera sobre ningún género textual. Los niños tampoco fueron llamados a producir un texto escrito, de modo que el foco central estaba en las antelaciones relativas al texto que sería leído. En el segundo caso, los alumnos tenían que producir un texto, pero sólo el tema estaba claro (medio ambiente), no habiendo indicación del género o de la finalidad. El tercero texto fue un cronograma. Este fue el único momento en que los alumnos tenían informaciones sobre los propósitos de escritura y del género a ser adoptado. En la última clase citada, ellos apenas estaban registrando un texto que ya había sido producido (letra de música). Concluimos, por lo tanto, que no hubo, en ninguna clase, actividades vueltas a la enseñanza de producción de textos argumentativos.

Aunque la profesora haya promocionado el contacto con textos del orden del argumentar, no logró planear situaciones que, de hecho, ayudaran los alumnos a desarrollar capacidades relacionadas a la interacción en situaciones en las que hace falta argumentar o comprender textos de este tipo.



Los datos de la entrevista pueden ayudar a comprender las causas de tal problema. El primer aspecto evaluado fue la concepción sobre argumentación. La maestra conceptualizaba el término de modo impreciso: *“Argumentar es hablar sobre determinado tema, no? con algún conocimiento. Es dar su opinión, es hablar. Argumentar es hablar, es comentar. Creo que es eso. No sé, no hay un concepto, una fórmula, creo que es eso”*.

Según Leal & Morais (2006, p.8), la argumentación es una actividad discursiva que permite la defensa de puntos de vista, a partir de estrategias discursivas que subrayan la inserción de justificativas y/o contra-argumentación a opiniones contrarias a las de quien está construyendo el texto. Percibimos que la definición presentada por la docente, aunque sea imprecisa, se acerca, de algún modo, a aquella de la autora referida.

Verificamos, de ese modo, que la maestra demostraba cierta confusión respecto qué, de hecho, sería argumentar y tal confusión se manifestó más claramente en el momento en que tuvo que dar ejemplos de textos que serían “del orden del argumentar”: ella no logró mencionar ninguno.

En la segunda etapa de la entrevista, formulamos cuestiones relativas a la enseñanza de la argumentación. La maestra ha dicho que trabajaba con argumentación en los tres ejes de enseñanza: lectura, producción de textos escritos, oralidad. El texto de opinión y los reportajes fueron los únicos géneros citados por ella al hablar sobre el trabajo con lectura y producción de textos, pero al comentar sobre la enseñanza de la oralidad, mencionó tan sólo la conversación, que no siempre implica una dimensión argumentativa.

Hemos observado que los recuerdos de la maestra sobre actividades que involucraban argumentación eran muy reducidos en consecuencia de las dificultades para identificar cuáles serían los géneros argumentativos. Teniendo en cuenta este dato, formulamos nuevas preguntas, en que variados textos argumentativos fueron mencionados, a fin de certificarse si eran o no empleados en el aula: anuncio clasificado, anuncio publicitario, artículo científico, artículo de opinión, carta del lector, carta de quejas, carta de solicitud, cartel educativo, debate, discurso, exposición oral, folleto educativo, informe publicitario, tribunal simulado, reportaje, reseña.

La maestra afirmó que ya había trabajado con siete de los 17 géneros referidos. Es decir, no había recordado algunos de ellos en el momento anterior, lo que evidencia, una vez más, que no tenía seguridad sobre cuáles textos serían de tipo argumentativo y, consecuentemente, sobre cómo enseñar los alumnos a producir y comprender textos del orden del argumentar.

Cuándo analizamos el modo cómo las actividades habían sido desarrolladas en el aula, observamos que la maestra practicaba más la lectura que la producción de los géneros argumentativos, lo que coincide con los datos obtenidos a partir de las observaciones de clases.

Ante las cuestiones que tenían por objetivo examinar si la maestra sabía cuáles habilidades/capacidades se puede enseñar cuando intencionamos desarrollar la argumentación de los alumnos, la docente dijo que para ayudar a sus alumnos trabajaba con textos que los llevaran a “expresar sus opiniones”. Aunque aquella sea, de hecho, una capacidad importante por desarrollar, subrayamos que fue la única mencionada por la maestra, lo que indica que de su parte no había una delimitación más clara de cuáles objetivos podría tener en mente al planear situaciones didácticas para enseñar la argumentación.

Ella ha agregado que es fundamental “trabajar con argumentación”, para que sus alumnos sean futuros formadores de opinión. Constatamos, así, que, aunque considerara difícil producir y comprender textos argumentativos, la maestra reconocía la importancia de promocionar dichas habilidades.



Propuesta de mejora

Los datos han evidenciado que la maestra participante de esta investigación realizó un trabajo muy restringido respecto la enseñanza de la argumentación. Aunque haya llevado al aula textos que podrían haber sido usados para ayudar los alumnos a desarrollar capacidades argumentativas, ella no alcanzó implementar situaciones adecuadas en este sentido, lo que no significa que no haya realizado otras prácticas muy interesantes. En la entrevista hemos podido verificar que la baja inversión en actividades argumentativas puede ser consecuencia de la pasantía de construcción de los saberes necesarios para tal intervención didáctica. Los conceptos explicitados por la maestra eran imprecisos y los informes de su práctica eran poco consistentes con respecto al tema investigado.

Creemos que para aquella profesora – y para otras que se encuentren en situación similar –, hace falta invertir en la formación continua con énfasis en los conceptos movilizados para la planificación de clases y en la reflexión sobre experiencias exitosas, además del análisis de los desempeños de los alumnos en lo que concierne a capacidades argumentativas.

Bibliografía

- ADAM, J. - M (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- ALVES, M. L. (1995). A política de capacitação SEE/FDE. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 36, p.57-64.
- BAKHTIN, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- BANKS - LEITE, L. (1996). Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar. *Tese de Doutorado*. Campinas: UNICAMP / IEL.
- BLAIR, J. A. & JOHNSON, R. (1987). Argumentation as dialectical. *Argumentation*, nº 1, 41-56.
- BRASIL, M.E.C. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC.
- BRETON, P. (1999). *A argumentação na comunicação*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC.
- BRONCKART, J.P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite - Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, nº 37-38, p. 31-49.
- DOLZ, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre: L'enseignement du discours argumentatif. In Reuter (Ed.). *Les interactions lecture - Ecriture*, Berne: Peter Lang, p. 219-242.
- DUCROT, O. (1980). *Les Échelles argumentatives*. Paris: Minuit.
- FREITAS, A.S. (2005). Os Desafios da Formação de Professores no Século XXI: Competências e Solidariedade. Em Ferreira, A.T.B.; Albuquerque, E.B. e Leal, T.F. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica.



- FREITAS, K.S. (1995). Importância da teleeducação na capacitação de professores. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.22, n. 123/124, mar./jun.
- GIROUX, H. & MACLAREN, P. (1994). Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, A. F., Silva, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, p. 125-154.
- GOLDER, C. (1996). *Lé développement des discours argumentative*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- KOCH, I. (1987). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- LAGOS, P.N. (1999). La construcción de textos argumentativos escritos en lo inicios de la adolescencia de jóvenes chilenos. En G. Parodi. *Discurso, cognición y educación*. Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- LEAL, T.F. & MORAIS, A.G. (2006). *Argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LEAL, T.F. (2003). Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças. *Tese de Doutorado*. Recife: UFPE, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva.
- LEITÃO, S. & ALMEIDA, E.G.S. (2000). A produção de contra - argumentos na escrita infantil. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 13, nº 3. (versão disponível em www.scielo - p.1 a 19).
- MARCUSCHI, L.A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade Em Dionísio, A.P.; Machado, A.R. & Bezerra, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna.
- MORENO, S.S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y vida*, 26-37.
- PÉCORA, A. (1999). *Problemas de redação*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.



LA WEB, UN ENLACE ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA. UN ESPACIO PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Anny Castillo Rojas. anny_castillo_rojas@hotmail.com

Ana Cecilia Rojas T. ana_c_rojas_t@yahoo.es

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis B. Prieto F.

Venezuela

Palabras clave

Aprendizaje Colaborativo, Tecnología de la información y la comunicación, formación de formadores.

Resumen

En estos tiempos de cambios académicos suscitados por el auge de las TIC en la Pedagogía, surgen diversas reflexiones y prácticas creativas dirigidas a propiciar la transformación educativa con estrategias innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el uso de la Web ha tomado fuerza en los últimos años acrecentándose el número de docentes a nivel mundial que la consideran una alternativa eficiente. Ahora bien, ¿Tienen conocimiento los docentes de las instituciones de Básica de las ventajas de las páginas Web como recurso instruccional? ¿Qué acciones ha tomado la Universidad para contribuir a la formación de los docentes que pertenecen a las Instituciones Educativas del entorno? A partir de aquí se desarrolló una experiencia basada en el aprendizaje colaborativo, estructurada en cuatro fases: primeramente entrevistas focalizadas a los docentes en ejercicio para determinar competencias. La segunda fase relacionada con la formación acerca de las herramientas tecnológicas y diseños pedagógicos, después se realizaron asesorías individualizadas; por último la formación de formadores. Así mismo, según los registros descriptivos obtenidos, resultaron intercambios comunicacionales de aprendizaje en conjunto con la elaboración de páginas Web.

Desarrollo

OBJETIVO

Presentar experiencias creativas que muestran el diseño de herramientas tecnológicas para incentivar la innovación en el currículo Educación Básica a través del intercambio en la formación de formadores como parte de la labor extensionista de la Universidad Pedagógica.

JUSTIFICACIÓN

Uno de los principales indicativos de la importancia de las universidades es precisamente, la satisfacción de necesidades mostradas por la sociedad en la que está enmarcada. Por ello, el conocimiento científico, artístico o humanístico atesorado en la Universidad tiene que divulgarse a las Comunidades dentro de un proceso de apertura denominado extensión universitaria.



En el marco de este procedimiento, en el cual, se rompen las paredes del Alma Mater para dejar fluir todos sus saberes, la creatividad de la comunidad universitaria juega un papel importante, en especial la de los docentes y estudiantes por ser éstos, los sujetos multiplicadores de las acciones allí realizadas. Este punto hace comprender, la importancia de la formación de individuos en ese aspecto.

De igual forma, si se considera la creatividad como proceso de presentar un problema a la mente con claridad, y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales (Paredes, s/f), entonces en educación, existe la posibilidad de emergencia de nuevas alternativas promotoras de prácticas generadoras de cambio, en las realidades sociales. Por esta razón, los entes de educación superior tienen que fomentar situaciones en donde la imaginación, la experimentación y la acción se desarrollen de manera apropiada.

Asimismo, el impulso de la creatividad generará nuevos profesionales con una alta sensibilidad en el desarrollo de los procesos cognoscitivos, lo que puede convertirse en potenciales promotores de transformaciones sociales, de forma especial a la referida formación de formadores. A partir de aquí, el desarrollo de las potencialidades humanas, la inteligencia, la creatividad y el talento, constituye uno de los retos más significativos en la educación del individuo.

Otro aspecto a considerar de gran trascendencia en esta exposición, es la influencia de la tecnología en la educación. Si bien mucho se ha hablado de la incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación en la Pedagogía, presentar nuevas experiencias fortalece el debate planteado dando apertura a otras opiniones.

De las Tecnologías de Comunicación e Información se tomará en este trabajo, sólo el uso de las páginas Web como recurso que fomenta el aprendizaje significativo e incentiva al florecimiento de experiencias creativas. Utilizar las páginas Web como recursos en el aula, presenta diversas ventajas si son bien empleadas, entre ellas: relaciona al profesor y estudiante de manera distinta al modelo tradicional fomentando espacios diversos de acción para compartir los contenidos del curso con amplitud de diálogo. Por otro lado, se centra en modelos flexibles del aprendizaje al permitir que los actores autorregulen sus ritmos de estudios con clases motivadoras y significativas. También promueve el trabajo colaborativo, en relaciones profesor - estudiante y estudiante - estudiante. Permite el desarrollo de actividades de manera fluida e interesante, en las que el educador puede evaluar y realimentar de forma constante a los participantes.

La elaboración de las páginas antes descrita, se realizó mediante una revisión teórica bien fundamentada. Según Cabero (2001) el uso de la tecnología esta enmarcada en tres disciplinas de la ciencia de la educación que son la didáctica, la teoría curricular y la teoría de la enseñanza. La Didáctica propone el diseño de situaciones de enseñanza y de aprendizaje y favorece la mediación del proceso educativo, estas ideas concuerdan con Gros (1997) quien sostiene que “el aprovechamiento de un modelo teórico sobre el aprendizaje habrá de hacerse desde un modelo didáctico de la enseñanza” (p. 146).

Por su parte, la teoría curricular, trata de ofrecer caminos reflexivos y constructivos para entender la relación entre la teoría y la práctica de las interacciones que ocurren dentro y fuera de las instituciones educativas. Respecto a la teoría de la enseñanza, esta constituye el conjunto de acciones que implica una interrelación compleja de múltiples variables y un proceso integrado de decisiones que ponen en juego todos los aspectos de la personalidad, en un marco en el que confluyen ideologías nacionales e institucionales donde los conocimientos se caracterizan por un permanente trabajo de transferencia de los aprendizajes (Wigdorovitz, 2004)

De allí que elaborar una página Web con fines educativos, como una ayudante de los procesos de aprendizaje ha de enmarcarse en la confluencia de estos tres pilares: los métodos y procedimientos para enseñar, el aporte de las demandas dentro y fuera de la universidad unido al soporte pedagógico en el que se construye. Esto fundamenta la importancia de la propuesta de experiencias



creativas soportadas en la tecnología, en especial, el diseño de páginas Web en contenidos matemáticos para Educación Básica, en función de las dificultades presentes en la enseñanza y en el aprendizaje de esa asignatura.

Las ideas expuestas constituyen las razones que condujeron a la elaboración de páginas Web para la enseñanza de contenidos de matemática en Educación Básica, desarrollada en la asignatura denominada Innovaciones Pedagógicas por estudiantes del Departamento de Matemática. En concordancia, se muestra a continuación el trabajo realizado en el cual, la creatividad, los conocimientos tecnológicos y matemáticos conjuntamente con los pedagógicos, se conjugan para dar frutos innovadores.

En esta actividad se evidencia la función de la tecnología como eje transversal para la transformación curricular, al realizar un nexo de los contenidos matemáticos, los elementos básicos de programación y manejo de software educativos dados en las asignaturas correspondientes al componente de formación especializada y los conocimientos adquiridos en la asignaturas del componente de formación pedagógica en especial en la cátedra denominada Innovaciones Pedagógicas. Además, es la oportunidad de mostrar la presencia de la extensión universitaria en las actividades de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, hecho que por demás justifica la aplicabilidad de la experiencia en el entorno social y educativo.

Por otro lado, la importancia de la Extensión Universitaria, del desarrollo de la creatividad en la educación, el auge de la Tecnología Educativa en la sociedad actual, son elementos suficientes para justificar el valioso trabajo realizado por estudiantes de la Universidad, que por excelencia es la principal formadora de formadores a nivel nacional.

RECURSOS

Los medios usados para la implementación de esta experiencia fueron muy diversos. Podrían clasificarse en el material básico de trabajo, es decir, aquellos objetos que participan y son elementales para operar en cualquier proceso educativo como lo son lápices, hojas de papel, marcadores, borradores, diskette y discos compactos. Así como también medios didácticos que cumplen la función de crear e incentivar espacios de producción de aprendizaje. Algunos de ellos, pizarrón, guías impresas, diapositivas electrónicas, software, bibliotecas digitales de imágenes, animaciones electrónicas, entre otros. Un componente esencial también, este renglón, es el laboratorios de Informática; aquel conjunto de unidades suficientes para cada estudiante (una para cada uno), conexión a la Internet a velocidad adecuada para mover información ascendente y descendente. En otras palabras, un sitio idóneo para el trabajo con herramientas que requieren gran capacidad en la memoria del computador, así como velocidad de navegación.

Esta experiencia, tanto en sus fases de formación como la de diseño de Web, en un 90% fue desarrollada en un Ciber comercial por decisión y acuerdo unánime de todos los estudiantes, aspecto que primeramente impresionó al facilitador de la misma manera como representó uno de los motores motivacionales más importantes de la Experiencia. La razón de tal decisión son las escasas condiciones con las que cuentan las instituciones educativas e incluso la Universidad.

Así, el promedio de duración en las actividades oscilaba de 3 a 4 horas cada sesión. Sumaron unas 6 sesiones guiadas; luego múltiples encuentros cuando era necesario. Además la compra de los programas para utilizarlos en la continuación del diseño en algún espacio familiar o simplemente en otro Ciber cercano a sus viviendas.

En el mismo orden de ideas, adicional al material básico de trabajo y los medios didácticos está el recurso humano: agentes indispensables en la ejecución de la obra. Entre ellos los Docentes Especialistas en el Diseño de Software Educativos, Página Web, Innovaciones Pedagógicas y



didáctica de la matemática. También los Estudiantes de un curso de Innovaciones Pedagógicas del noveno semestre de carrera profesional y los Educadores en servicio de las instituciones educativas seleccionadas, cercanas a la Universidad.

METODOLOGÍA

Uno de los fundamentos que promueve la innovación en el aula de clases, es el diseño de estrategias didácticas. Axial, a un estudiante que se le incentive, se le motive e identifique con sus intereses es posible que haya más probabilidad de alcanzar un aprendizaje verdaderamente significativo. Para Díaz (1999) las estrategias didácticas son el conjunto de habilidades y destrezas que desarrolla el estudiante para solucionar problemas.

Ahora bien, para algunos autores como Rosales (1991) las estrategias están constituidas por métodos y técnicas los cuales serán los elementos que operacionalizan el progreso de la táctica. Por su parte, el método es el camino a seguir, aquel procedimiento que conduce al alcance de un objetivo determinado, mientras que la técnica se expresa como un conjunto de procedimientos específicos para desplegar el método. En un proceso educativo (unidad didáctica), puede usarse un método para organizar y guiar una clase al mismo tiempo que varias técnicas de enseñanza y de aprendizaje que faciliten el desenvolvimiento del método.

En la experiencia se emplearon métodos creativos de enseñanza aprendizaje cuya función es estimular la imaginación creadora para innovar en el continuo de aprendizaje. De La Torre (1991) explica "los Métodos Creativos Docentes Básicos, como el Torbellino de ideas, garantiza la libertad y participación de los alumnos, la ideación abundante y la búsqueda de iniciativas y alternativas de su interés en cada tema o sesión". (p.152)

Estos métodos se consideraron como los mas idóneos para propiciar espacios que dieran paso a la innovación a través del uso de la tecnología pues la creatividad garantiza un aprendizaje motivador, significativo, colaborativo y enriquecedor.

Adicional ello pueden mencionarse algunas técnicas desarrolladas a lo largo del proceso, explicadas en las fases de implantación de la experiencia:

En la FASE 1 o de DIAGNÓSTICO: las técnicas empleadas sirvieron para evaluar y conseguir la información necesaria como insumo al propósito de innovación que se tenía previsto. Se abordaron a los docentes de escuelas de Educación Básica y por medio de guión de preguntas abiertas los estudiantes de la Universidad establecieron un dialogo no estructurado con el fin no solo de recabar datos, sino de invitar a participar en la experiencia como coprotagonistas de la propuesta que se quería hacer.

También estuvo presente la Técnica Observación para vislumbrar las características de los jóvenes y se reportó con el registro descriptivo como instrumento. Esta fase fue un elemento determinante del estilo de innovación axial como otro motor en la reflexión - acción en la atención y actualización al docente en ejercicio.

A partir de allí se desarrolló la Técnica de discusión socializada como procedimiento para el discernimiento de cual era la herramienta innovadora a diseñar. Durante estas sesiones los Docentes en servicio mostraban sus dudas tanto desde el punto de vista didáctico como el técnico en cuanto al uso de las herramientas tecnológicas. Así como se estableció un diálogo de crecimiento vinculado a los contenidos de la asignatura de matemáticas que deseaban mejorar y actualizar a través de técnicas y recursos que facilitaran el aprendizaje en sus actuales estudiantes.



En la segunda fase, la de FORMACIÓN puede afirmarse que hizo patente la propuesta de Díaz en cuanto al uso de una estrategia para resolver problemas y construir el aprendizaje. Se emplearon técnicas de enseñanza como la Exposición Oral, la Demostración, la Técnica de la Pregunta entre otras para explicar el funcionamiento del software y sus posibles aplicaciones. Luego las técnicas de enseñanza aprendizaje como; Prácticas y Asesorías para el seguimiento sistemático en los diseños pedagógicos tentativos de las páginas Web en cuestión.

Una vez capacitados los estudiantes, en el tercer segmento de la experiencia, se aplicaron las técnicas de asesora individualizadas en el uso de los programas computarizados.

Por ultimo en la fase 4, denominada de EXTENSIÓN UNIVERSITARIA por cuanto la Web diseñada se convertía en recurso innovador y la unión entre la escuela y la Universidad; se hicieron presentes las técnicas de la exposición oral, la demostración, la discusión socializada para debatir las posibilidades, mejoras y alcance del recurso con los docentes y los jóvenes estudiantes.

IMPLEMENTACIÓN

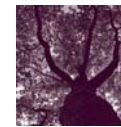
La experiencia se realizó en cuatro fases. Se inicia con una fase preeliminar que consistió en efectuar visitas a Instituciones de Educación Básica, para realizar un inventario de cuáles son los recursos utilizados por los docentes al desarrollar el aprendizaje de sus alumnos. La intención era adaptar las acciones formativas a las necesidades reales de formación, a los conocimientos y habilidades que son necesarios para desempeñar el trabajo de forma efectiva.

En este análisis se detectó la deficiencia en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de los Educadores en servicio, en las instituciones visitadas. Con los datos adquiridos en el diagnóstico descrito, y previa revisión teórica de las estrategias de enseñanza y aprendizaje relacionadas con las TIC, se realizó una selección del tipo de diseño tecnológico con el cual se trabajaría en virtud de las competencias e inquietudes de innovación de los estudiantes. Producto de este análisis se acordó el diseño de páginas Web.

La segunda fase, consistió en realizar la preparación académica de los estudiantes para manejar la herramienta con la cual se elaborarían las páginas Web, en este caso se trabajó con Dream Weaver. Esta formación se inicia con el diseño en papel de la organización pedagógica de los contenidos y de la forma de interacción de éstos con los usuarios. Este diseño se caracterizó por la innovación desde la perspectiva pedagógica, con la intención de que los participantes no encontraran en cualquier otro recurso docente elementos coincidentes que los desmotivaran.

La tercera fase residió en el diseño de las páginas Web. Allí se prepararon durante varias sesiones cada uno de los espacios virtuales que tendrían el recurso tecnológico a proponer por los diseñadores. En el proceso para tal fin, se evidencio ensayos y errores por parte de los participantes utilizados en el aula para fortalecer los conocimientos y promover la actitud favorable al cambio y la innovación, además de ayudar a los estudiantes al uso de los fracasos como fuente inspirador del éxito. Por otro lado, en esta fase, y por iniciativa propia de los educandos se procedió a la búsqueda de conocimientos para la aplicación de otro software complementarios que facilitaran la creación de un entorno más agradable y atractivo a los jóvenes de Educación Básica en los contenidos Matemáticos, de tal manera que tanto Docentes en servicio como estudiantes empleen técnicas y recursos innovadores que favorezcan aprendizajes inolvidables además del crecimiento y actualización de quienes están constantemente enseñando. Esta última actividad fue posible gracias a la solidez de los conocimientos matemáticos y de software educativos de los participantes, adquiridos en las asignaturas del componente de formación especializada de su plan de estudio.

Finalizado el diseño de la herramienta, se procedió a presentarla a los docentes participantes en el proceso formativo, en la cual se comenzó por realizar una sesión práctica en un laboratorio de



informática, en los que participaron conjuntamente con sus estudiantes. La intención era mostrarles las ventajas del uso de las herramientas elaboradas fortaleciendo los diseños con las sugerencias dadas por los docentes de aula, dando respuesta a las necesidades específicas planteadas en sus prácticas educativas.

Este hecho fomentó la Extensión Universitaria en virtud de la experiencia que refleja un tratamiento más allá del recinto universitario. En conformidad con la visión extensionista de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que cita “ser por excelencia la función universitaria que contribuya a mejorar la calidad de vida de las comunidades educativas mediante un proceso de integración universidad - escuela, fundamentado en una gerencia sistemática y socializante del conocimiento dentro del marco legal vigente” (UPEL, Vicerrectorado de Extensión, s/f)

RESULTADOS

Al realizar un análisis de los logros obtenidos en esta experiencia, se puede nombrar gran gama de frutos académicos por parte de los estudiantes, de los docentes y de la Universidad.

Por un lado se encuentran las páginas Web diseñadas por los discípulos que representan el producto final tangible de la experiencia. Excelentes herramientas para la enseñanza y el aprendizaje en los contenidos de Matemática en Educación Básica de una forma innovadora, creativa, entretenida e inédita. Pero detrás de este producto, se pueden distinguir logros positivos en procesos realizados, que forman parte de la ruta de aprendizaje para los protagonistas del curso: los docentes y los estudiantes.

En primer lugar, se nombrará los conocimientos y las habilidades adquiridas en el manejo del Dream Weaver, allí se amplió los estudios de software a utilizar en el ámbito educativo proveyendo de elementos informáticos a tono con las disertaciones actuales en esta área. Por otro lado, se desarrollo destrezas en el diseño pedagógico de páginas Web complementado con el estudio y la práctica en la creación de foros y correos electrónicos. Estas actividades mejoraron las conexiones internas de los procesos cognitivos de los participantes, al ordenar sus conocimientos matemáticos y pedagógicos promoviendo la organización adecuada de la información que se presentaría en las páginas elaboradas, según la consistencia de los contenidos matemáticos seleccionados, los niveles de dificultad y congruencia curricular.

El intercambio socializado de ideas para el discernimiento en la selección de contenidos matemáticos apropiados en el uso idóneo de la herramienta tecnológica fue un proceso con resultados muy provechosos desde la perspectiva del crecimiento intelectual. En este punto, es importante resaltar la motivación intrínseca de los estudiantes de la UPEL, la cual, generó la búsqueda de diversos software que complementaron el diseño propuesto. Así se resalta el potencial creativo de los docentes en formación promovidos por los valores académicos de una educación de excelencia dados en nuestra Universidad, acompañado por supuesto, de individuos participantes entusiastas y progresistas.

Además de lo descrito, se logró alcanzar de manera óptima la interdisciplinariedad académica en las asignaturas de los componentes de formación especializada y formación pedagógica, al potenciar el enlace entre los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes en las materias de su especialidad relacionadas con diseño y uso de diversos software educativos en contenidos matemáticos, y la información que aprendieron en la cátedra de Innovaciones Pedagógicas. Este hecho fomento en los docentes el intercambio de conocimientos e ideas en beneficio de los procesos educativos de la Universidad. Asimismo, se hizo presente la sensibilización y la formación de profesores en que sus labores, actividades de docencia e investigación y extensión se encuentran relacionadas a programas y proyectos que atienden a las soluciones de problemas de las

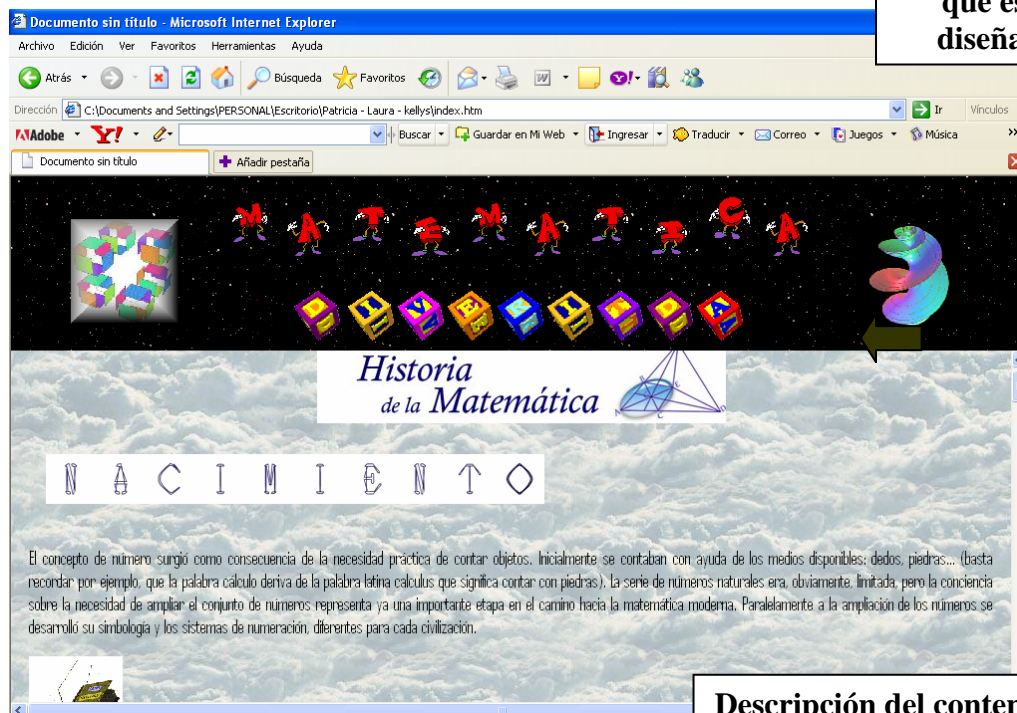
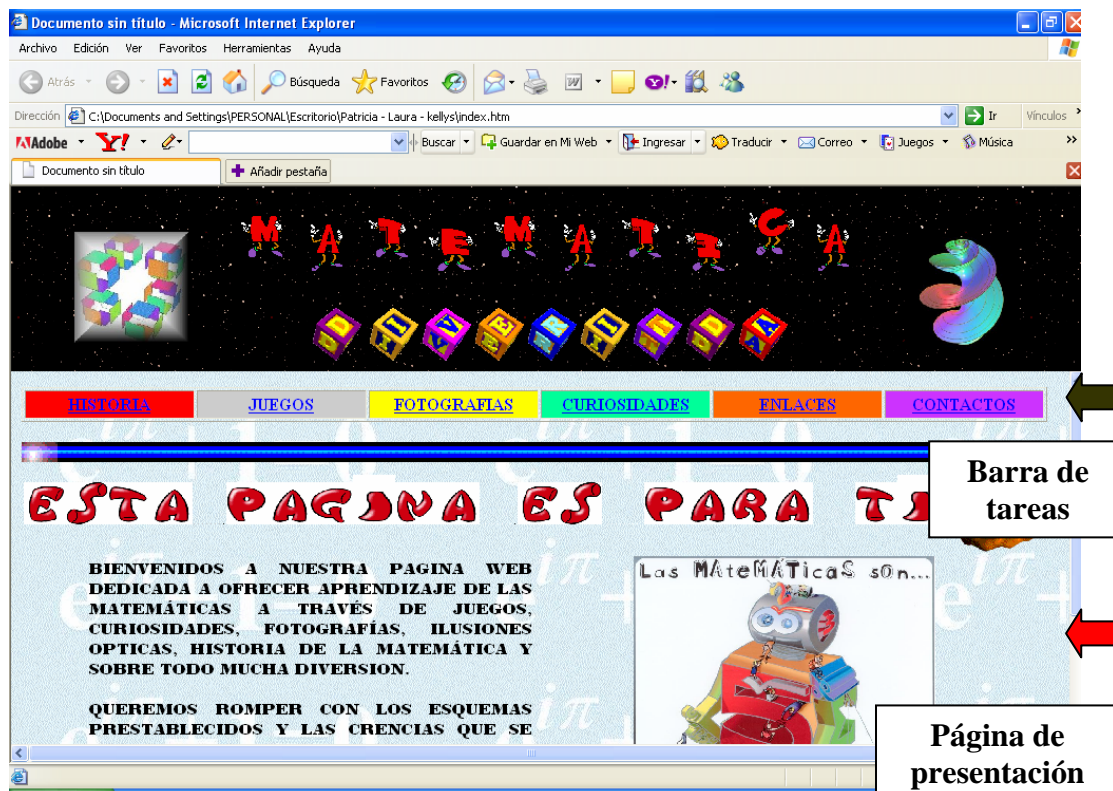


comunidades, lo cual implica un giro en el ejercicio de una docencia e investigación sustentada en la realidad específica y manifestada a través de deseos de transformación.

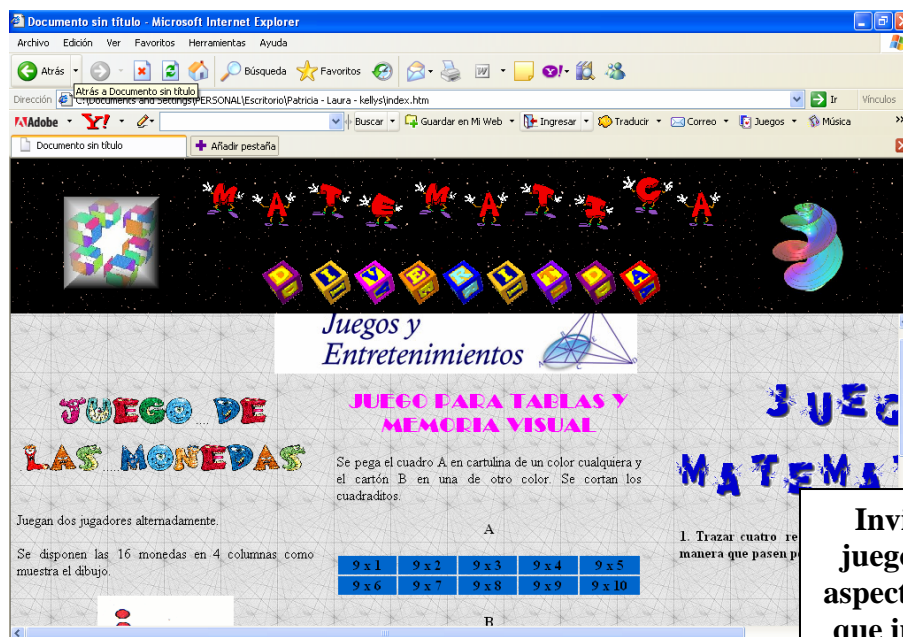
También se alcanzaron logros en la comunidad foránea a la UPEL que participó en el proyecto. Por un lado, los docentes descubrieron sus debilidades manifestadas en un analfabetismo tecnológico respecto al uso de las de las Tecnologías de Información y Comunicación en el aula, lo cual, les despertó el deseo de aprender herramientas y estrategias pedagógicas con el empleo de las TIC, asumiendo una actitud receptiva de todas las ideas llevadas por los participantes del curso. Por otro lado, el análisis de los contenidos matemáticos descritos en las páginas Web les llevo a realizar una revisión de sus conocimientos del área y de la planificación utilizada en oportunidades anteriores.

En conjunto, se puede afirmar que los logros obtenidos con la experiencia creativa realizada fueron exitosos en el marco de los lineamientos de la Extensión Universitaria.

Ahora se muestran algunas de las páginas diseñadas en la Web 1. (para observar con detalle abrir la Web desde el disco compacto).



Descripción del contenido.
Palabras sencillas y
párrafos redactados con
breves enunciados para
motivar a la lectura



Invitación al juego como un aspecto didáctico que incentiva al aprendizaje.



Como un espacio importante en la Web se presentan otros posibles enlaces con páginas de interés relacionadas al tema.

Como se observa, los espacios creados brindan tanto una atracción en la interfaz diseñada adecuada al nivel educativo de educación básica como la presentación de contenidos que sirvan como acompañamiento y apoyo a las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes.

También se muestra algunas páginas de la Web 2:

En este caso la barra de herramientas está a la izquierda. Por estar diseñada para la tercera etapa de Educación Básica su interfaz es más formal con similitud a las comerciales



Untitled Document - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Atrás Búsqueda Favoritos Ir Vínculos

Dirección D:\definitiva1\INDEX.HTM

Adobe Y! Buscar Guardar en Mi Web Ingresar Traducir Correo Juegos Música

Untitled Document Añadir pestaña

Matomactiva Transformaciones en el Plano

Simulaciones de Matemática en Línea

Principal Traslación Simetría Homotecia Acerca de

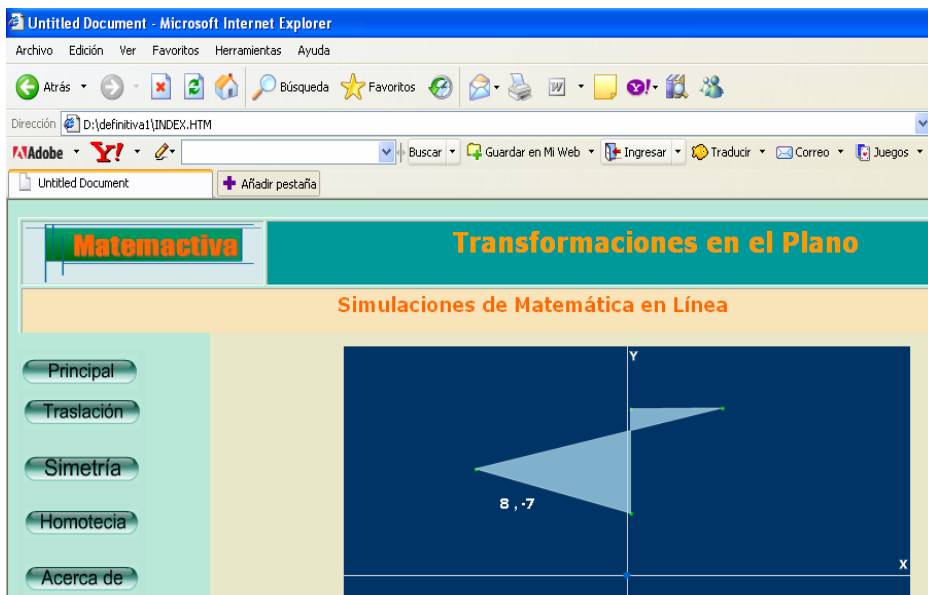
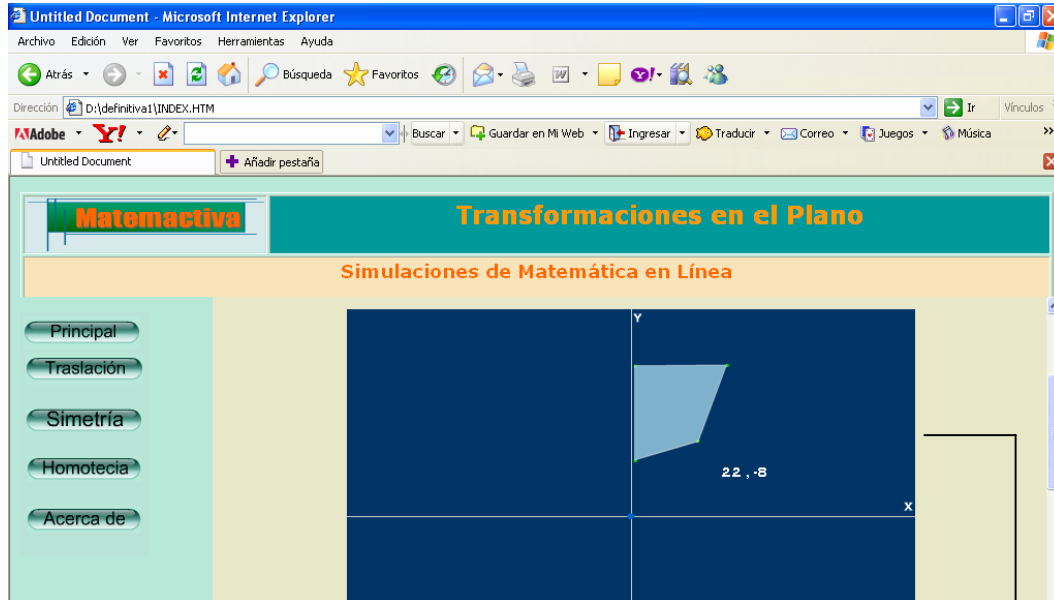
Introducción

En esta página se estudia el contenido programático Transformaciones en el plano como lo son las traslaciones, homotecia y simetrías.

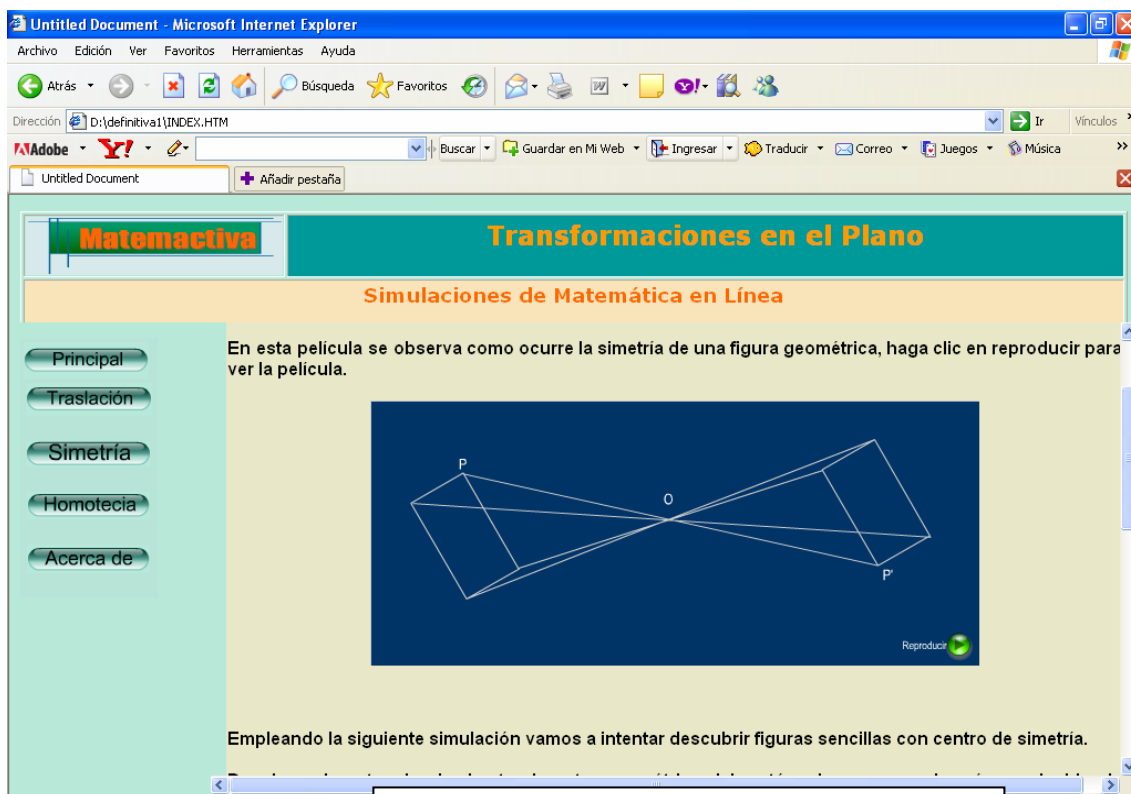
A lo largo de la página se van intercalando una serie de actividades para que el alumno las vaya realizando en su cuaderno ayudándose con las animaciones y los sistemas de simulación de Flash MX Macromedia, de manera que le faciliten el aprendizaje.

Objetivos

- Conocer y diferenciar los movimientos en el plano.
- Hacer definiciones sencillas .
- Extraer conclusiones de la observación de propiedades.
- Apreciar la utilidad de los movimientos geométricos para el diseño de formas y objetos.



Fíjese que además de describir los procesos, en este caso, los diseñadores incorporaron una animación con el software Flash que permite mover, con el desplazamiento del cursor la figura geométrica observada en el plano cartesiano



De igual manera así como se emplea un simulador que expresa la simetría, también diseñado y realizado por los estudiantes de la UPEL de la especialidad de matemáticas

Así como se usan otros software para realizar simulaciones, también se presentan las explicaciones y la intención de este apoyo para el docente



RECOMENDACIONES

Las recomendaciones para la expansión e impulso hacia el resto de la comunidad pueden resumirse en los siguientes planteamientos;

- Darle continuidad a la experiencia para fortalecer la relación universidad - comunidad atendiendo a las debilidades y fortalezas de los docentes seleccionados, de tal manera que luego poder impulsar el aprendizaje colaborativo entre los docentes en formación y los profesionales en servicio.
- Establecer alianzas sólidas en líneas de formación de áreas especializadas como el uso y diseño de herramientas tecnológicas para Educadores en servicio, de tal manera que desde la Universidad se continúe la formación, impulsando la investigación y el desarrollo de propuestas que contribuyan al crecimiento de su institución, del sistema educativo y del país.
- Crear y ejecutar asignaturas dedicadas específicamente a la capacitación de los estudiantes en el área de Tecnología educativa. Apertura de un gran laboratorio de informática con conexión en red de funcionalidad pedagógica, con la velocidad y las características adecuadas para un funcionamiento real y didáctico en la que haya cabida a la función extensionista del currículo de la Universidad.
- Incentivar el uso de las tecnologías en todas las especialidades, respecto a las asignaturas del componente de formación especializada con el objetivo de crear una cultura tecnológica que favorezca el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como eje dentro del currículo.
- Finalmente, por parte de la UPEL, continuar apoyando experiencias de este tipo, con la intención de aumentar la cantidad de participaciones en la comunidad Universitaria y seamos los precursores de TIC y la Pedagogía en las Instituciones Educativas.

REFERENCIAS

Cabero, J (2001) Tecnología Educativa. Diseño y Utilización de Medios en la enseñanza. Paidós. Ibérica. Barcelona España

De la Torre, S (1991) Manual de la creatividad Aplicaciones educativas. Vincents Vives. España

Díaz, F. (1999) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México

Gros, B. (1997) Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software. Ariel Educación, S A. Barcelona España

Paredes A., A (s/f) *Creatividad* . Recuperado el día 18 de julio de 2006 en <http://sardis.upeu.edu.pe/~alfpa/creatividad.htm>

Rosales, P. (1991) Planificación de la enseñanza. ULA. Mérida Venezuela

UPEL, Vicerrectorado de Extensión (s/f) *Visión, misión y Políticas de Extensión de la Universidad*. Recuperado el día 21 de julio de 2006 en <http://www.upel.edu.ve/sede/Extension/index.htm>

Wigdorovitz , A (2004) *Programa de la asignatura de Currículum Universidad* de Buenos Aires. Recuperado el día 19 de julio de 2006 en http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/articles-94633_didac.pdf.



INFLUENCIA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

Almudena Ocaña Fernández. aocafer@ugr.es

Área de Didáctica de la Expresión Musical (Universidad de Granada)

Palabras clave

Identidad profesional; formación; historias de vida.

Resumen

El trabajo que presentamos a continuación forma parte de una investigación más extensa sobre la identidad y los ciclos de desarrollo profesional de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical realizado desde una perspectiva biográfico-narrativa. A continuación abordamos los hallazgos de la investigación más relevantes sobre la influencia de las experiencias vividas en los diferentes contextos formativos (escuela, formación profesional inicial y formación permanente) que han incidido de manera significativa en la configuración de su identidad profesional. El uso del enfoque biográfico-narrativo y, en particular, de las historias de vida no sólo ha servido como una herramienta para la investigación que nos ha permitido extraer conclusiones acerca de la repercusión de la formación y experiencias vitales en los roles y actitudes de este grupo de docentes, sino que además se ha convertido en una herramienta de autoformación para el profesorado, a través de los procesos reflexivos llevados a cabo sobre su trayectoria formativa y profesional.

Desarrollo

i. Objetivos

Inmersos en diversos procesos de reformas educativas, por una parte referidos al ámbito de la Educación General y por otro, a la Educación Superior y teniendo en cuenta los numerosos cambios que se han sucedido en la sociedad, en los contextos educativos y en el mundo profesional desde la aparición de la figura del maestro especialista en Educación Musical nos planteamos la necesidad conocer y comprender la realidad que vive este colectivo.

De nuevo desde “arriba” se volvía a caer en un error ya viejo conocido por los docentes, la formulación de reformas sin tener en cuenta la visión de los que después deben ponerlas en práctica. Así que en un intento de dar voz a estos docentes y conocer cuál es la realidad que viven en el aula día a día, se hacía necesario resituar la figura del docente otorgándole mayor protagonismo y concediéndole un nuevo rol, el de un profesional reflexivo y crítico.

Con este propósito el análisis de las diferentes fuentes de conocimiento que provienen de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los agentes educativos, de los lugares de formación, etc. nos ha permitido conocer y comprender la identidad profesional del docente pero no solamente en el momento actual sino desde una perspectiva diacrónica observando su evolución y



desarrollo, pues tal y como afirma Tardif (2004) los saberes docentes conllevan una fuerte dimensión temporal.

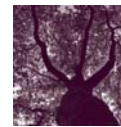
Por tanto, es indiscutible que el comportamiento en el aula del maestro de Música, sus decisiones, sus conductas, sus juicios reflexivos, etc., están mediatizados por sus saberes, sus actitudes, sus creencias, en definitiva su identidad profesional que ha sido generada por los acontecimientos y vivencias a lo largo de su trayectoria formativa y profesional (Nias, 1989; Fernández Cruz, 1998; Bolívar, 1999).

Así, en esta investigación (Ocaña, 2006), nos proponemos comprender el impacto de la biografía en la configuración de la identidad profesional, cómo las experiencias de la vida personal, de los contextos formativos y profesionales han constituido la base sobre la cual se han ido edificando las creencias, actitudes, estrategias, en definitiva, la imagen que tienen sobre sí mismos un grupo de docentes de Educación Musical. Este estudio nos ha permitido plasmar de qué manera y bajo qué condiciones se produce la capacitación profesional, cómo se aprende a ser profesor, cuáles han sido las fuentes del saber que han ido construyendo su conocimiento docente, para establecer conexiones entre su biografía y su práctica en el aula.

Partiendo de este planteamiento y centrándonos en la influencia de los procesos formativos debemos señalar que los programas universitarios de formación inicial del profesorado suelen ser demasiado breves, demasiado estructurados y poco sensibles a las necesidades y pasados individuales como para hacer algo más que añadir una delgada capa de experiencia, que normalmente no se integra en las experiencias previas ni en las creencias acerca de la educación. Por el contrario, los programas universitarios crean a menudo mayores discontinuidades en el docente en formación, especialmente si no se abordan los aspectos negativos de las experiencias previas. Al no adaptarse ni tener en cuenta la biografía del profesorado en formación, éste se encuentra abocado a enseñar de la misma manera en que le enseñaron y a ver limitado su desarrollo profesional docente. El continuo recurso a la copia de estrategias educativas en el aula es, hasta cierto punto, una forma de reconocer el poder que la biografía ejerce sobre las prácticas docentes, y señala la necesidad no sólo de modificar los efectos negativos de la misma, sino también de alterar los contextos en los que opera el profesorado novel y en formación.

Preocupados por esta situación en el presente trabajo centramos nuestra atención en los procesos formativos con el objetivo de determinar e interpretar las influencias procedentes de dichos procesos que han incidido de forma significativa en la configuración de la identidad profesional de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical, para a partir de ahí identificar propuestas de mejora a tener en cuenta en el diseño futuro actividades de formación dirigidas a este colectivo. Los interrogantes que nos planteamos en torno a esta cuestión en nuestra investigación son los siguientes:

- ¿Qué importancia adquiere la *historia escolar* en la configuración de la identidad profesional de este colectivo? ¿Qué influencias destacan de este período y qué tipo de aprendizajes, modelos o estrategias utilizados en su práctica profesional adquirieron durante su paso por la escuela, instituto y centros de formación musical?
- ¿Qué características más significativas destacan del período de *formación profesional inicial*? ¿Cuáles fueron las influencias más significativas y los aprendizajes obtenidos de ese período para su labor docente? ¿Qué valoración hacen de esa formación tanto en relación a aspectos musicales como generales? ¿Creen los maestros que la formación recibida se ajusta al perfil que se demanda desde la escuela?
- ¿Qué tipo de actividades de *formación permanente* desarrollan? ¿Qué influencias y aprendizajes reciben a través de este tipo de formación? ¿Cuál es la valoración que hacen de este tipo de formación y cuáles son sus demandas y necesidades? ¿Qué razones argumentan para llevar a cabo estas actividades de desarrollo profesional? ¿Se identifican diferencias en el tipo de actividades realizadas según las características de los docentes entrevistados?



ii. Descripción del trabajo

Aproximación a la formación del maestro de Educación Musical

Para comprender mejor este estudio es necesario aproximarnos brevemente a las características de la formación profesional que ha ido siempre unida a la consideración que se le ha dado a la Educación Musical en el ámbito de la Educación Obligatoria. Haciendo un breve recorrido podemos observar cómo la consideración que ha recibido la formación musical de los maestros y maestras en nuestro país ha sido diversa desde la creación de las Escuelas Normales a finales de los años treinta y hasta la instauración del plan de estudios de Maestro Especialista en Educación Musical en la década de los 90. Plan de estudios que surge como respuesta a la demanda de un nuevo perfil profesional que atendiera la enseñanza musical en Educación Primaria, ya que ésta se establece como obligatoria a partir de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

Hasta la creación de este nuevo perfil profesional, el desarrollo de la música en la escuela se limitaba a la existencia de algún docente con conocimientos musicales que estuviera dispuesto a impartirla. En la formación profesional inicial la formación musical recibió diferente consideración según los planes de estudios pero en líneas generales suponía una materia más dentro del currículum con un marcado carácter teórico en detrimento del desarrollo práctico. A pesar de que poco a poco se comenzó a dar más importancia a las cuestiones pedagógicas y didácticas la escasa formación musical del alumnado que cursaba la titulación de magisterio hacía imposible un desarrollo adecuado de la materia pues en el tiempo destinado a esta asignatura resultaba muy difícil articular una formación técnico-musical y didáctica.

A partir de la entrada en vigor de la LOGSE en la que se crea la figura del maestro especialista en Educación Musical se establecen diferentes itinerarios para la obtención de dicha especialización hasta la creación del título universitario correspondiente que se instaura en las universidades unos años después. Estos itinerarios de especialización son, tal y como señala Oriol (1992):

- Cursos de Especialización Didáctica organizados por la Administración Educativa en cooperación con las universidades.
- Habilitación directa para los maestros con unos conocimientos musicales determinados.
- Pruebas selectivas para el ingreso en el cuerpo de maestros.

Como era de esperar, la creación de una nueva figura profesional generó la necesidad de desarrollar en las facultades y escuelas universitarias de formación del profesorado un título que formara a los futuros maestros de Educación Musical. Así, a partir de las orientaciones generales recogidas en el *Real Decreto 1140/1991 del 30 de Agosto, por el que se establece el título Universitario Oficial de maestro, en sus distintas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE, 11/10/91)*, se abrió un período de tres años en orden a que cada Universidad, en el ejercicio de su autonomía, redactase los correspondientes planes de estudio. Estos planes de estudios que con algunas modificaciones son vigentes en la actualidad y a la espera de los cambios en las titulaciones debido a la Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior articulan la preparación del maestro generalista y especialista. Así encontramos que la preparación específica supone alrededor del 63% de los créditos totales de la titulación y en ella se articulan materias técnico-musicales y con contenido didáctico.

Ante este modelo de formación que está destinado a formar un perfil bivalente de maestro especialista y generalista han aparecido numerosas críticas pues tal y como apunta Ferrer (1999), abarcar tanto los contenidos de carácter más pedagógico como los contenidos propios de la



especialización es una labor imposible de realizar con garantías de éxito en los tres años de estudios de esta diplomatura. Se plantea la dificultad de poder dedicar la suficiente atención a la formación didáctica en todas las áreas de Primaria sin que esto sea en detrimento de la dedicación a la didáctica de la música y/o formación musical que se hace necesaria, ya que el nivel musical de partida del alumnado es muy heterogéneo.

Estas debilidades sobre el maestro de Educación Musical que se han puesto sobre la mesa hacen necesario prestar una mayor atención no sólo a la formación profesional inicial, sino también a la permanente, pues según Gómez y Vilar (2003:62) *emerge como un campo de actuación de primerísima necesidad, puesto que es la única garantía de que la Educación Musical en las escuelas avance, se adapte a los cambios y a los nuevos retos de nuestra sociedad.*

Por tanto, debemos entender la atención a la formación permanente del profesorado en ejercicio como una exigencia profesional de actualización continua de conocimientos y como un medio para paliar déficits de la formación inicial. Teniendo en cuenta que los procesos formativos a lo largo de toda la trayectoria profesional han de estar en función del modelo de profesor que demanda el sistema educativo, podemos establecer en líneas generales el tipo de docente que necesitamos: un docente con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social.

Enfoque metodológico del estudio

El punto de partida de esta investigación se encuentra en la asunción de un concepto de identidad que conjuga diferentes perspectivas que operan de forma complementaria. No sólo tenemos en cuenta la identidad como un constructo estático, que hace referencia a la *forma en la que los individuos piensan en sí mismos como profesores, a la imagen que tiene de sí mismos como docentes* Knowles (2004:149) en un momento determinado, sino que creemos de vital importancia asumir que dicha identidad es construida y reconstruida cada día en el interior del proceso de socialización (Devís y Sparkes, 2004).

En el caso de la profesión docente esta doble perspectiva se presenta como imprescindible porque si pensamos por un momento cuál puede ser una de las características que definen esta profesión, uno de los aspectos que no dudaremos en resaltar es el hecho de que, al contrario de lo que ocurre con otras profesiones, que inician su formación especializada con un relativo desconocimiento de lo que serán sus obligaciones profesionales y su puesto de trabajo, los futuros docentes inician la carrera de magisterio habiendo tenido una incursión en el contexto de trabajo, ya que ellos ya conocen bien el aula, gracias a las numerosas horas de clase vividas durante su infancia y adolescencia.

Así pues a la hora de abordar las experiencias formativas que han influido en la configuración de la identidad profesional del docente de Educación Musical debemos tener en cuenta no sólo la formación profesional inicial sino también las experiencias formativas en la escuela y en la propia trayectoria laboral.

Por lo tanto, una vez asumido este concepto, la aproximación al problema de estudio debía realizarse, tal y como apunta Fernández Cruz (1998), desde una *perspectiva dinámica* ya que este constructo no puede considerarse como una dimensión acabada sino como un proceso en continua construcción. Además, el hecho de que el proceso de socialización docente se lleve a cabo dentro de un contexto determinado nos obligaba a tener en cuenta que la aproximación al problema de estudio debía ser *contextual*. Era importante no olvidar que estas relaciones contextuales no se limitaban al entorno laboral por lo que la aproximación debía ser *integral*, atendiendo no sólo a la trayectoria formativa y profesional del propio docente sino también a los acontecimientos de la vida privada, el desarrollo de la propia institución escolar y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelve. En último lugar, y atendiendo a las palabras de Ricoeur (1996) que señala que la identidad puede ser



entendida como un relato, la aproximación debía realizarse desde una *perspectiva narrativa*. Así, la necesidad de abordar la identidad profesional no sólo desde un punto de vista sincrónico sino también diacrónico, atendiendo a las características del contexto y de la vida personal y no sólo profesional del docente justificaba la utilización del enfoque biográfico-narrativo en nuestra investigación.

Entre las modalidades de investigación biográfico-narrativa existentes hemos elegido las historias de vida y el biograma porque nos han permitido: a) acercarnos a la naturaleza, origen y evolución de las creencias de estos docentes en torno a su profesión (Butt, Raymond, McCue y Yamagishi, 2004); b) conocer y analizar las experiencias del pasado y las expectativas acerca del futuro que influyen en la percepción del presente (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994) y c) valorar la repercusión de la formación y experiencias vitales en los roles y actitudes como enseñantes (Colás, 1994). A continuación describimos el proceso metodológico llevado a cabo en la elaboración de las historias de vida teniendo en cuentas las fases que apuntan diversos autores (Pujadas, 1992; Smith, 1994; Del Río, 1996).

En la *fase inicial o de preparación* y una vez realizado el planteamiento de la investigación y la elección del enfoque metodológico el siguiente paso fue determinar quiénes iban a ser los participantes en el estudio. Proceso que hemos llevado a cabo a través de una selección sistemática e intencionada en la que establecimos los siguientes criterios: 1) años de experiencia docente como especialistas (menos o más de seis); 2) edad cronológica (menos o más de 35); 3) itinerario a través del cual habían accedido a la especialización (cursos de especialización; habilitación directa para maestros con unos conocimientos musicales determinados; pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros; y titulación universitaria correspondiente); 4) género; 5) situación laboral (funcionarios, interinos y contratados); 6) contexto de trabajo (urbano o rural) y 7) tipo de formación musical (estudios musicales reglados, no reglados o formación autodidacta). Tras la aproximación a las biografías de quince maestros y maestras de Educación Musical seleccionamos por su relevancia e interés para nuestra investigación doce de ellas, conformando así dos grupos de informantes, el de los veteranos y noveles integrados por seis docentes cada uno de ellos (tres mujeres y tres hombres). Las tres historias restantes han sido utilizadas como casos de contraste dentro del proceso de triangulación de fuentes del estudio.

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información han sido la entrevista biográfica y tres instrumentos complementarios (ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional) que se han utilizado para contrastar y completar la información aportada por los informantes a lo largo de dicha entrevista. Partiendo de una revisión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de la identidad y desarrollo profesional (Kelchtermans, 1993; Fernández Cruz, 1994; Pozo, 2001; Gohier et al., 2001; Bolívar, 2004; Knowles, 2004), y sin perder de vista los objetivos de nuestra investigación, construimos una guía de entrevista flexible que nos permitiera estimular el recuerdo del entrevistado (Pujadas, 1992) con un protocolo abierto pues cada uno de ellos tenía unas experiencias únicas que contar, por lo que se incluyeron algunas preguntas o se desecharon otras en función de cada caso (Stake, 1998). Este protocolo se articulaba en torno a las diferentes etapas más significativas en el proceso de socialización docente: a) infancia y etapa escolar; b) elección profesional y formación profesional inicial; c) inducción a la profesión docente y recorrido laboral previo a la especialización en Educación Musical; d) acceso a la especialización y recorrido laboral posterior; e): destino actual y consolidación laboral como especialista de Educación Musical.

Con la ayuda de estos instrumentos iniciamos la segunda fase en la elaboración de historias de vida, el momento de *recogida de la información o realización de entrevista biográfica*. Tras ponernos en contacto con cada uno de los maestros y maestras seleccionados y que éstos aceptaran participar en el estudio comenzamos el ciclo de entrevista biográfica que se desarrolló en tres sesiones con una duración aproximada de una hora cada una de ellas. En todos los casos la primera entrevista ha tenido un carácter exploratorio de la trayectoria profesional de los entrevistados y también se abordó la etapa de la formación profesional inicial. En la segunda sesión nos aproximamos a la infancia y la etapa escolar, además de al momento biográfico actual de los informantes. Para en un tercer



encuentro abordar aquellos aspectos que no había sido tratados hasta ese momento y profundizar acerca de la información que considerábamos más relevante en función de los objetivos de nuestra investigación. Al finalizar cada entrevista y antes de iniciar la siguiente facilitamos la transcripción de la misma a los distintos informantes para que tras su lectura realizaran las correcciones que creyeran oportunas, proceso que ha constituido uno de los criterios regulativos de la calidad de la investigación. Además, esta revisión constante nos ha permitido optimizar el proceso de recogida de la información.

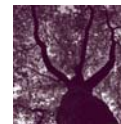
La fase de *análisis e interpretación* de la información no se ha localizado en un momento determinado de la investigación sino que se ha llevado a cabo a lo largo de todo el proceso a través de una comparación y revisión constante de la información. No obstante, en este punto describiremos brevemente cuál ha sido el proceso de análisis sobre el material recogido siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984).

En primer lugar realizamos la reducción de la información a través de la separación de los segmentos o unidades que constituían el conjunto de la misma a través de un criterio espacial y conversacional, para después codificar el texto a partir de un sistema de categorías mixto, en cuyo proceso de construcción se conjugan una fase deductiva y otra inductiva. A través de un proceso deductivo configuramos un sistema de categorías inicial teniendo en cuenta la revisión de la bibliografía especializada, las preguntas de la investigación, los temas guía de la entrevista y nuestra experiencia en un trabajo anterior (Ocaña, 2004). Tomando como punto de partida este sistema comenzamos el análisis de la información y fuimos identificando nuevos temas que dieron lugar a categorías emergentes. Así, utilizando la técnica analítica denominada comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) fuimos comparando y contrastando cada tema y categoría para determinar las características distintivas y poder ir identificando aquéllas que finalmente pasarían a formar parte del sistema con el que realizamos el análisis definitivo. Para este proceso y debido a la cantidad ingente de información con la que contamos nos ayudamos del programa de análisis de datos cualitativos Nudist Vivo, versión 2.0.

Tras el análisis vertical de cada una de las trayectorias reconstruimos las historias de vida que hemos acompañado de otros documentos que han facilitado la comprensión de cada una de las trayectorias biográficas: a) relato de vida o resumen biográfico; b) ficha de identificación personal, currículum académico-formativo y currículum profesional; c) cuadro-resumen de las trayectorias formativas y profesionales, donde aparecen cada una de las etapas y los aspectos más significativos de cada informante; d) biograma, que supone el instrumento último que nos proporciona la información acerca de qué experiencias vividas por cada uno de los informantes han influido en la configuración de su identidad actual.

Nos centraremos aquí en la reconstrucción de la historia de vida que hemos llevado a cabo siguiendo un criterio cronológico con el propósito de hacer más inteligible el proceso de construcción de la identidad profesional y organizando la información en torno a las diferentes etapas del proceso de socialización. A lo largo de estas etapas se hace referencia las influencias más significativas que han ejercido las experiencias vividas por cada uno de los docentes en los diferentes contextos que son significativo en el proceso de construcción de la identidad profesional: a) contexto político, socioeconómico y educativo; b) vida personal; c) contexto formativo y d) entorno laboral. A continuación nos centramos en el momento actual de su desarrollo profesional abordando la descripción de los componentes que conforman la identidad en función de los elementos culturales y personales de la misma y las características de la práctica en el aula. Finalmente, hemos hecho referencia a las demandas, necesidades y expectativas que estos docentes tienen en relación a su desarrollo profesional con el propósito de detectar posibles propuestas de mejora en relación a la situación que viven día a día.

Tras haber realizado una aproximación a todas y cada una de las trayectorias de los maestros y maestras de Educación Musical realizamos un trabajo de comparación de las diferentes historias para identificar patrones y regularidades en los procesos de socialización y construcción de la identidad profesional. A través de un análisis transversal de la información contenida en cada una de las



historias hemos construido dos informes independientes para cada grupo de maestros y maestras, por un lado los experimentados y por otro los noveles. La redacción de estos informes parciales ha sido el paso intermedio entre los estudios de caso y la elaboración de un informe final en el que se establecen las conclusiones o reflexiones generales. A continuación presentamos las que se relacionan directamente con la influencia de los procesos formativos en la configuración de la identidad profesional.

iii. Resultados y/o conclusiones

La experiencia como alumnos, germen de la identidad profesional

A diferencia de otras profesiones en las que el primer contacto con el escenario de trabajo se produce a partir de la formación profesional inicial, el maestro se inicia en las estrategias y modelos docentes ya desde su infancia, ya que su paso por la escuela y el instituto le proporcionan un contacto inicial y los primeros aprendizajes sobre su futura profesión.

Hemos podido apreciar a lo largo de nuestra investigación cómo los docentes hacen referencia a momentos o experiencias biográficas significativas cuando hablan de problemas o estrategias que surgen en el aula, de hecho en muchas ocasiones echan mano de modelos que vivieron durante su paso por la escuela o el instituto.

En la mayoría de los casos todos ellos se han visto profundamente influenciados por sus profesores y profesoras. Para algunos se trata de una influencia positiva ya que han estado expuestos a modelos docentes positivos, que potenciaron su autoestima y aprendizaje. De alguna manera este hecho llevó a estos maestros y maestras a plantearse la idea de ser docentes, pues el tener una visión positiva de la escuela generó una motivación positiva hacia el magisterio.

En este sentido hemos podido corroborar a través de la reconstrucción de las historias de vida de los maestros y maestras que han participado en nuestra investigación la importante influencia de su paso por la escuela y el instituto, sobretudo en el ámbito de las estrategias a utilizar como maestros generalistas, estrategias referidas al modo de relacionarse con el alumnado o la forma de motivarlo. También encontramos algunas pautas a la hora de organizar el trabajo en el aula y el seguimiento de diferentes rutinas en algunas de las materias en las que los maestros que las impartieron en su día representaron una influencia positiva para ellos. Por ejemplo, observamos cómo a la hora de mantener la disciplina en clase, uno de los aspectos que consideran como más difícil, utilizan estrategias que provienen de su experiencia como alumnos.

Por otro lado, las experiencias provenientes de modelos docentes negativos les proporcionaron la información acerca del tipo de maestros que no querían ser. En el caso de haber experimentado alguna experiencia algo más negativa derivada de la falta de comprensión por parte de algún profesor, la utilización de castigos, etc. Estos hechos suponen pautas de comportamiento que intentan evitar en el aula y que se transforman en modelos más democráticos, más abiertos, derivando en una relación más fluida y cercana con el alumnado.

En definitiva, podemos observar cómo las dificultades que tuvieron en la escuela, la incomprensión de algunos docentes, la falta de entendimiento, etc. han llevado a algunos de estos docentes a ser mucho más abiertos y comprensivos con sus alumnos, además de utilizar las estrategias basadas en la experiencia, con numerosos ejemplos que facilitan el aprendizaje.

De alguna manera las dificultades vividas les llevan a considerar muy importante el establecimiento de relaciones cordiales y amistosas, considerando a sus alumnos como personas, brindándoles la oportunidad de que puedan expresarse libremente a través de la expresión musical.



Este hecho coincide tanto en el grupo de maestros veteranos como jóvenes y señalan que fue en la etapa escolar cuando comenzaron a comprender la gran importancia que juega el docente en la educación general del alumnado, y cómo una actitud, una palabra o un gesto pueden condicionar su trayectoria vital. De ahí el alto grado de compromiso y responsabilidad hacia su profesión que constituye una de las características principales de su identidad profesional.

En el caso de aquellos docentes con experiencias escolares positivas podemos señalar que éstas los han colocado en una clara situación de ventaja en relación con aquéllos que han recibido modelos contradictorios.

Sin embargo, sí que se detectan diferencias en relación a la formación musical recibida en este período. Para el grupo de maestros veteranos ésta es prácticamente nula y la influencia de las escasas experiencias musicales en particular y artísticas en general, que vivieron en la escuela contribuyó solamente a la educación del sentido estético de algunos de estos maestros.

Pero en el caso de los maestros más jóvenes aparece una influencia mucho más significativa desde el punto de vista musical. A pesar de que, al igual que los maestros más mayores, su Educación Musical en la escuela fue bastante limitada por la deficiente formación del profesorado y los planteamientos arcaicos que se desarrollaban en estas enseñanzas supuso, en algunos de los casos, la aproximación a otra forma de vivir el hecho musical más “divertida” de la que estaban experimentando en ese momento en otros contenidos formativos.

Ya en el instituto en algún caso la música tenía un lugar más importante, sobretudo para los maestros más jóvenes, pero el tratamiento teórico de la misma, en la que la clase de música se limitaba a ser una clase de historia donde los protagonistas eran músicos, no supuso ninguna influencia significativa en la construcción de su identidad profesional.

Pero, sin duda, fueron las experiencias en otros contextos formativos (conservatorios, escuelas de música o diferentes agrupaciones musicales) las que han sido más significativas, pues han supuesto el primer referente para estos maestros de lo que podría ser la enseñanza musical. La posibilidad de recibir una formación musical reglada les permite tener una referencia más en relación a la enseñanza musical en el momento de iniciar sus estudios profesionales y su labor como especialistas. No obstante, como observaremos más adelante al referirnos a la influencia de la formación inicial, en el caso de los maestros más jóvenes vemos como ésta será determinante y modificará su visión de la Educación Musical vivida anteriormente, ya que su paso por el Conservatorio o Escuela de Música configura en ellos una visión de la enseñanza musical con modelos altamente tecnificados. Así, tal y como apunta Reyes (2005:389), el uso de este tipo de modelos son el resultado de la formación recibida por los especialistas de Educación Musical, *ya que reflejan visiones educativas adquiridas en contextos muy diferentes a la escuela.*

Sin duda, compartimos con Burnard (2005) la tesis de que los recuerdos escolares son una base de datos experiencial que los docentes utilizan en su propia práctica. Por tanto la inexistencia de un modelo de Educación Musical en la escuela supone una restricción de esta experiencia que se sustituye, en los casos en los que se haya tenido la oportunidad de formarse musicalmente, por el modelo o estilo docente vivido en otros contextos donde la finalidad de la enseñanza musical es totalmente diferente. Este hecho se constata en el estudio de Baker (2006), donde existe también una diferencia significativa entre la formación recibida por los docentes en su infancia y la enseñanza que deben ofrecer a sus alumnos.

Así, la carencia de un modelo docente musical procedente de la escuela provoca que *cuando el especialista de música se enfrenta al aula no siempre sabe qué modelo utilizar para la docencia de su área empleando unas veces estrategias procedentes del Conservatorio, donde hicieron sus primeras incursiones en el mundo de la música y sus finalidades no eran las mismas que las que perseguimos en Primaria* (Hurtado, 2003:24). Sin duda, el haber carecido de un modelo musical en la escuela hace mucho más difícil los inicios profesionales, pues tener una experiencia previa, como en el caso de la



docencia de materias generalistas, es de gran ayuda. En este punto parece oportuno recoger los posicionamientos de Temmerman (1997), que apunta el papel clave que juegan los actuales docentes de Educación Musical para romper esta situación en la que se han visto inmersos debido a la práctica musical insatisfactoria o nula que experimentaron en su etapa escolar.

La formación profesional inicial en el proceso de construcción de la identidad profesional

En este caso sí que se perciben diferencias muy significativas entre los maestros veteranos y noveles, diferencias que derivan del tipo de formación recibida, ya que en el caso de los maestros noveles se trata de una formación especializada destinada a formar a un maestro de Educación Musical y en el caso de los maestros veteranos no es así. No obstante, parece más oportuno establecer las diferencias y similitudes, así como las ventajas e inconvenientes de los diferentes procesos formativos que facilitaron el acceso a la especialización por lo que nos referiremos a la influencia de éstos en su labor como especialistas más adelante.

De todas maneras, podemos señalar cómo entre los maestros veteranos la formación profesional inicial tiene más o menos relevancia en el proceso de construcción de su identidad profesional y, por ende, en su práctica en el aula en sus primeros años como docentes en función del plan de estudios cursado. En líneas generales vemos cómo el plan 67, de corte más generalista incide más positivamente que el del 71 en el que aparecen diferentes especialidades. Este hecho se debe a que en la mayoría de los casos este grupo de docentes tiene que desarrollar su labor en diferentes etapas educativas por lo que una formación más generalista suponía una mejor preparación que una formación especialista en un área concreta que, más tarde, en el contexto laboral no siempre era impartida.

En este sentido también se aprecia una valoración negativa por parte de los maestros noveles, ya que a la hora de desempeñar su labor docente deben responder a las necesidades del centro y completar su horario como especialistas realizando labores de apoyo, tutoría, etc. En este sentido califican la formación profesional inicial de insuficiente en el ámbito de las materias generalistas. Se corroboran aquí los planteamientos de autores como Ferrer (1999) y Gómez y Vilar (2003), que apuntan que el modelo de formación bivalente propuesto en los planes de estudios de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Musical es casi una utopía pues es muy difícil abarcar tanto los contenidos de carácter más pedagógico como los contenidos propios de la especialización con garantías de éxito en los tres años de estudios de esta diplomatura.

Pero sin duda, en lo que todos coinciden es en la falta de conexión entre la teoría y la práctica. La formación profesional inicial no supone una fuente de conocimientos sólida en relación a aspectos relacionados con las habilidades sociales y de comunicación que debe poseer un maestro y que sin duda constituyen las mayores dificultades en sus inicios profesionales. Por esta razón y siguiendo los planteamientos de Dios (2002) y Reyes (2005), se pone de manifiesto la importancia de que los estudios universitarios estén conectados con la realidad y no de espaldas a la escuela hasta el momento en el que se realizan las prácticas de enseñanza. Se hace necesaria una mayor relación entre la formación del profesorado y la escuela para tomar conciencia de la realidad escolar antes de iniciar la trayectoria profesional.

Incluso Aróstegui (2004) va más allá y apunta que a lo largo de la formación profesional inicial se aprende a ser un maestro de música no sólo a través del conocimiento académico, sino que en este proceso inciden de forma significativa las experiencias musicales y educativas que se experimenten de forma paralela, lo que refuerza el posicionamiento de acercar teoría y práctica. También y tal y como apunta este autor, el modelo de Educación Musical que la propia formación intenta transmitir, nos hace poner el acento en la necesidad de tener más en cuenta el contexto en el que se desarrollan estos procesos formativos y la visión de los propios alumnos.



En el caso de los maestros veteranos la formación musical en este período es poco relevante, ya que tanto a nivel técnico como didáctico deja bastante que desear y no constituye un modelo musical representativo para ellos. Sin embargo, en el caso de los maestros noveles, al tratarse de una formación especializada sí ha supuesto una influencia determinante en la construcción de su modelo de Educación Musical.

Nos llama la atención cómo, al igual que sucedía en la etapa formativa anterior, son los estímulos educativos del profesorado universitario los que cobran mayor relevancia en la construcción de la identidad profesional. Las materias en sí no son reconocidas por estos maestros y maestras como más o menos importantes sino que es la figura del profesor la que genera experiencias positivas o negativas, lo que supone una mayor o menor influencia en sus creencias, actitudes, estrategias, etc. como futuros docentes. Se ven más influenciados por los estilos docentes de varios profesores universitarios que por las teorías o perspectivas que presentan. Consideran que la preocupación por las personas, el rigor intelectual, la flexibilidad y los métodos educativos específicos utilizados por estos docentes constituyeron un modelo mucho más valioso para su futura práctica que las teorías y paradigmas que les pudieran transmitir.

Uno de los momentos fundamentales en el proceso de formación de este grupo de docentes es, sin duda, el período de prácticas. Las variables que estos docentes señalan como más influyentes en este tramo de su formación y que coinciden con las recogidas por Knowles (2004), son la estructura de las escuelas, el tutor de prácticas en el centro y la gran fuerza ecológica del aula. Según el tipo de relaciones y experiencias vividas, este grupo de docentes consideran más o menos provechoso este período en relación a su formación como maestros.

Durante este proceso pudieron conocer de primera mano la realidad de una escuela, aprender estrategias empleadas por maestros en ejercicio que les parecían adecuadas y desechar aquellas que consideraban poco acertadas.

En algunos de estos docentes se percibe un choque entre su percepción de la labor docente y las directrices específicas del tutor de prácticas o la estructura política y organizativa de la escuela, lo que genera cambios en sus creencias acerca de la docencia. Vemos por tanto, cómo quizás el momento más significativo en la configuración de la identidad profesional, en el que se produce una comprensión de la teoría aprendida en la formación profesional es el período de prácticas. Este hecho demuestra la importancia que atribuye este grupo de docentes a la formación práctica.

La diferencia entre el aprendizaje intelectual y el aprendizaje por experiencia puede explicar el hecho de que las clases en la formación inicial se consideren menos influyentes que las prácticas docentes realizadas durante este período. Para este grupo de maestros y maestras el aprendizaje realizado a través de las prácticas es considerado como más auténtico y aplicable sobretodo en los primeros años de experiencia docente. Además, muchos de ellos lo consideran la prueba de fuego para tomar definitivamente la decisión de dedicarse a la docencia.

En este sentido se observa cómo la superación de los estudios constituye un factor importante en la percepción de sí mismo, de sus actitudes y de su capacidad de aprender e incluso, en algunos de los casos, el paso por la formación inicial hace surgir o, en el caso de que ya existieran, refuerzan las motivaciones para dedicarse a la profesión docente.

Por último, podemos señalar una característica que distingue la trayectoria formativa de estos dos grupos de docentes durante este período. Solamente en el caso de algunos maestros noveles se realizan actividades de formación paralelas a la formación profesional inicial reglada. Este hecho lo podemos atribuir a varias causas: una mejor situación económica, una mayor oferta formativa y la necesidad de tener un mejor currículum vitae para poder partir de una buena posición en el momento de acceso al mundo profesional debido a la mayor competitividad vivida en este sentido por las últimas generaciones de maestros y maestras. En el caso de los maestros veteranos la necesidad de



realizar este tipo de actividades aparece una vez iniciada la trayectoria profesional para atender a las dificultades y necesidades que surgen en el contexto laboral.

Quizás de todos los procesos formativos llevados a cabo, los que consideran como menos significativos son los relacionados con la preparación de oposiciones, en el caso de los docentes tanto veteranos como noveles que acceden a un puesto de trabajo a través de este itinerario. A pesar de las diferencias entre maestros veteranos y noveles en cuanto a las características de dichos procesos, ya que los primeros preparan las oposiciones en solitario mientras que los segundos suelen acudir a preparadores o academias especializadas, observamos cómo no conceden importancia a los aprendizajes realizados en este período, más allá de haberles permitido acceder a un puesto de trabajo.

En el caso de los docentes que superaron en su día estas pruebas selectivas y obtuvieron plaza en la función pública, lo más significativo es la autoestima y satisfacción personal que este les proporciona ayudándoles a reforzar positivamente la imagen que tienen de sí mismos como docentes. Sin embargo, para aquellos docentes noveles que están en situación de interinidad el hecho de tener que presentarse a las oposiciones cada dos años y tener que compaginar estudio y trabajo supone una dificultad añadida para su desarrollo personal y profesional.

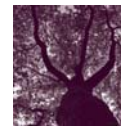
Influencia de los procesos formativos en la trayectoria profesional

A largo de su trayectoria profesional las experiencias formativas realizadas han tenido mayor o menor influencia en su práctica en el aula en función de las características de las mismas y la motivación para su realización.

Sin duda para aquellos docentes que tuvieron una formación inicial poco significativa los procesos de formación y autoformación llevados a cabo suponen un factor determinante a la hora de resolver los problemas que surgen en sus inicios profesionales. Este hecho es coincidente en ambos grupos de maestros, pues tanto los veteranos como los noveles realizan actividades formativas en el intento de mejorar su capacitación profesional. Aunque bien es verdad que este hecho se constata en la mayoría de los casos, hay otros en los que la motivación hacia la realización de este tipo de actividades va solamente encaminada a cubrir el expediente y reunir las condiciones necesarias para mantener el empleo o promocionar. Encontramos aquí reflejado el discurso de De Miguel (1996) que apunta que pueden identificarse dos posiciones extremas a la hora de clasificar las razones para la realización de actividades que supongan el desarrollo profesional. Por un lado, apunta aquella que se centra exclusivamente en la promoción profesional, orientada por un tipo de motivación de orden más extrínseco. Por otra parte, señala una posición orientada hacia procesos de perfección y cualificación progresiva en el puesto de trabajo, guiada desde una motivación más intrínseca, hecho que pone de manifiesto un compromiso permanente con la profesión. El caso contrario lleva a situaciones de desprofesionalización y desmotivación en el puesto de trabajo.

Entre los procesos formativos más significativos llevados a cabo por los maestros veteranos destacamos aquellos que les permiten acceder a la especialización musical. Así encontramos cómo los estudios de Conservatorio iniciados ya en la etapa profesional o el curso de especialización didáctica organizado por las universidades en colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, suponen los pilares de la formación como especialistas de este grupo de maestros. Por esta razón vamos a comparar la influencia en el proceso de configuración de la identidad profesional de la formación profesional inicial en los maestros noveles y estos procesos formativos en los maestros veteranos, ya que ambos constituyen los pilares de su formación como maestros especialistas.

Para aquellos que cursaron enseñanzas musicales regladas en el Conservatorio esta formación supone el primer contacto serio con la Educación Musical, ya que además de aprender conocimientos



técnico-musicales vivencian un modelo docente, que a pesar de tener un carácter academicista en algunos de los casos supone un punto de partida. Esta formación musical, fue el único requisito para que algunos de estos docentes accedieran a la especialización lo que provocó, tal y como hemos apuntado, que su modelo docente inicial fuera muy parecido al vivido en el Conservatorio. Este procedimiento fue muy criticado según Oriol (1992), ya que tal y como recoge este autor los requisitos exigidos no garantizaban en ninguna forma que los maestros conocieran la pedagogía musical escolar necesaria para la enseñanza en los colegios, ni tan siquiera que sus conocimientos musicales estuvieran al día, pues era posible que una gran mayoría hubieran cursado estos estudios hace muchos años y desde entonces no se hubieran preocupado por reciclarse.

Aquéllos que tuvieron la oportunidad de realizar el curso de especialización didáctica que mencionamos anteriormente reconocen que este período formativo ha sido el más importante en su trayectoria como especialistas, ya que fue en este momento donde aprendieron estrategias didácticas y recursos musicales apropiados para la enseñanza musical en Educación Primaria. No obstante, la percepción que se tiene de este itinerario no es demasiado positiva pues, tal y como apunta Pliego (2002), la realización de estos cursos no garantizaba la adquisición de los conocimientos musicales necesarios. Sin embargo, gracias a ellos se incorporaron a la enseñanza los primeros docentes que comenzaron a abrir camino a la música en las escuelas.

Sin duda, los maestros noveles que cursaron la especialidad de Maestro en Educación Musical son los que reconocen una mayor influencia de su formación universitaria en la configuración de su identidad profesional como especialistas, ya que advierten cómo a partir de ese momento las creencias que tenían sobre la Educación Musical adquiridas en otros contextos cambiaron radicalmente. Consideran su formación pedagógica musical muy completa y suficiente a la hora de iniciar su trayectoria profesional.

Podemos observar cómo en la mayoría de los casos la formación permanente disminuye en función de la mayor estabilidad profesional. Vemos cómo los maestros más veteranos llevan a cabo menos iniciativas formativas debido a que su trayectoria profesional es más dilatada y los procesos formativos ya han sido realizados con anterioridad. No obstante, encontramos algunos docentes que siguen realizando todo tipo de actividades formativas relacionadas con la especialidad para seguir progresando y avanzando en su práctica como especialistas.

En el caso de los maestros noveles vemos cómo entre las motivaciones para llevar a cabo actividades de formación permanente encontramos la posibilidad de conseguir una estabilidad y promoción laboral. Las actividades que realizan son de carácter no formal aunque algunos de ellos han proseguido sus estudios universitarios a través de la licenciatura de Psicopedagogía.

Se pone de manifiesto por parte de algunos de los maestros y maestras entrevistados, sobretudo aquéllos más reflexivos, que los cursos y seminarios de formación permanente en los que participan muchas veces no tienen una conexión directa con las necesidades que realmente encuentran en sus contextos de trabajo. En la mayoría de los casos se trata de espacios donde se dan “recetas” que en los inicios de la vida profesional pueden tener cierta utilidad pero que poco a poco se quedan vacías de contenido, ya que se demanda una mayor reflexión sobre la práctica y una búsqueda del por qué de las situaciones que se viven día a día en el aula. Esta situación demanda tal y como recoge Medina (2003) la necesidad de conocer las metodologías musicales y demás aspectos relacionados con la Didáctica de la Expresión Musical pero no para aplicarlos como “recetas” sino realizando una adecuación reflexiva y crítica de las mismas en función del contexto de trabajo. Podemos señalar en este punto una coincidencia con los planteamientos de Reyes (2005) que, en su estudio sobre las percepciones de los maestros y maestras de Educación Musical, señala en relación a la formación permanente cómo la mayoría de los docentes participantes en su estudio apuntan la escasa oferta de cursos de formación específica, aunque existe una diferencia entre los maestros menos y más experimentados. Los más experimentados demandan cursos de formación en los que se les ofrezcan materiales organizados y listos para ser aplicados en el aula, mientras que los noveles demandan una formación permanente que *les proporcione un espacio de reflexión y evolución profesional, incitándolos a afrontar nuevos retos* (p. 386).



Otro hecho que apunta, en su mayoría, este grupo de docentes es el escaso apoyo que reciben desde la Administración y desde la escuela a la hora de poner en marcha actividades de formación permanente o de innovación curricular. Tal y como apuntan Del Ben y Hentschke (2002), algunos de los obstáculos que encuentran los maestros de música para poder acceder a su formación continua son la falta de apoyo y la escasez de recursos. En este sentido estas autoras señalan la necesidad de tener en cuenta a los propios docentes a la hora de definir los programas de formación que consideran más pertinentes para la mejora de su acción en el aula.

A modo de conclusión y analizando la influencia de los procesos formativos experimentados por estos docentes, podemos corroborar la tesis de Knowles (2004), que afirma que las lecciones que aprendieron de modelos tempranos durante la infancia y etapa escolar son tan importantes y persistentes que incluso la formación pedagógica no parece alterar de forma fundamental las ideas que ya se han formado previamente sobre la enseñanza. Según Crow, citado por este autor parece existir un lapso de tiempo o efecto latente antes de que los cambios cognitivos originados por la formación universitaria se pongan en práctica.

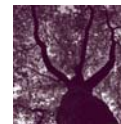
Pero ante esta afirmación y en el caso de los maestros y maestras especialistas en Educación Musical debemos introducir un matiz. Aunque en relación a las estrategias y pautas de comportamiento referidas a su tarea docente como maestros generalistas esta afirmación es verdadera en relación a su práctica como especialistas, vemos una importante influencia de su formación profesional inicial, en el caso de los maestros noveles que se han formado a través de la titulación específica, o de la formación permanente que ha permitido a los maestros veteranos acceder a la especialización. Este hecho se debe a que en el caso de los primeros a pesar de tener un modelo de Educación Musical procedente de contextos no formales la formación profesional inicial supone un cambio en la concepción de los objetivos, estrategias y recursos a emplear en el ámbito escolar. En el caso de los maestros veteranos que no poseían ningún modelo de la infancia, la formación que reciben ya de adultos supone un pilar fundamental en su práctica profesional.

De hecho será a lo largo de estos últimos procesos formativos cuando aparezca en ellos la consideración de la Educación Musical no como una materia en sí misma, sino como una herramienta para educar y desarrollar capacidades en el alumnado mucho más amplias que la interpretación o la lectoescritura musical. Así vemos cómo aquellos docentes que han llevado a cabo más actividades formativas relacionadas con la Didáctica de la Expresión Musical ponen en práctica una pedagogía que parece estar orientada al logro de objetivos a largo plazo, relacionados con la educación y desarrollo integral del alumnado, que conecta directamente con esta concepción de la Educación Musical como una herramienta para la educación integral de las nuevas generaciones.

Experiencias significativas procedentes del entorno laboral

Aunque en la mayoría de los casos los aspectos biográficos que más han influido sobre su identidad docente son los modelos, especialmente positivos, procedentes de sus recuerdos de profesores y profesoras; las experiencias educativas anteriores; las clases especialmente buenas o malas durante la formación inicial; los recuerdos de la infancia acerca de aprendizajes, actividades y modelos familiares, hemos observado que a medida que se avanza en la trayectoria laboral las experiencias vividas en contexto de trabajo cobran mayor relevancia y es a éstas a las que nos referimos en este punto.

Muchos de los maestros del estudio tienen su primer contacto con la docencia en su adolescencia y durante los años en los que realizan sus estudios de Magisterio. Vemos por tanto, cómo no sólo la incursión en la profesión se produce como alumnos sino también como docentes. En el caso de los maestros veteranos aparecen diferentes motivaciones, por un lado conseguir un dinero extra que alivie las dificultades económicas de la familia y por otro la propia motivación hacia el hecho de trabajar con niños. Ésta última constituye el acicate principal para los maestros jóvenes que no tienen



realmente una necesidad económica y, la mayoría, no tienen necesidad de trabajar pudiendo concentrar sus esfuerzos en sus estudios. En muchos de los casos esta ocupación laboral supone una motivación más a la hora de optar por la profesión docente.

Durante el período de transición hacia la profesión los maestros jóvenes ocupan trabajos varios, unos más relacionados con la docencia y otros no, dependiendo de la necesidad económica de cada uno. Este es un hecho que los diferencia de la mayoría de los maestros y maestras veteranos que consiguen mucho más pronto su trabajo como maestros, quizás por la menor competitividad en este sector hace un par de décadas. Aunque, como hemos señalado en el epígrafe referido a influencias personales, la inducción a la profesión se retrasa algo más en el caso de las mujeres por tener o preferir atender primero sus responsabilidades como madres y esposas.

Esta primera incursión en la tarea docente tiene consecuencias diferentes según los casos, pero en la mayoría supone una influencia significativa en la configuración de la identidad docente. Para unos el haber trabajado con niños aunque fuera en contextos no formales supone una motivación añadida para elegir la profesión docente y les proporciona las habilidades sociales necesarias y los recursos adecuados para poder comenzar su trayectoria laboral en la escuela con un bagaje importante.

Pero sin duda, es la propia experiencia en el contexto laboral, la relación con los compañeros, con los alumnos, con los padres, con la Administración, en definitiva, con todos los agentes educativos, la que constituye otro de los pilares fundamentales en la configuración de la identidad profesional. Son, tal y como apunta Fraile (1995:47), no sólo factores internos como las creencias, pensamientos, juicios, etc. del propio docente los que inducen a seleccionar un contenido o una estrategia de aprendizaje, sino que en este proceso juegan un papel muy importante los factores externos.

A través de procesos de ensayo-error, de búsqueda, estos docentes han ido construyendo su estilo docente. Observamos cómo en sus inicios profesionales, la intuición y la buena disposición inicial supone uno de los pilares fundamentales que caracterizan su práctica profesional (Powell, 1996).

Sin embargo, para el docente de música, uno de los aspectos que dificulta este aprendizaje a través del contexto con el entorno laboral es la soledad en el escenario de trabajo, pues normalmente es el único especialista de música del centro, lo que le impide poder compartir experiencias, consultar dudas, intercambiar ideas y recursos, etc. Así, tal y como apunta Carbajo (2003), mientras que los profesores generalistas pueden trabajar en equipo en el mismo centro, el especialista se encuentra solo a la hora de tomar decisiones técnico-pedagógicas, preparar clases, etc. Si además, tenemos en cuenta, tal y como apunta Krueger (2000), que en los primeros años de docencia es fundamental en el desarrollo de la carrera profesional compartir ideas con otros compañeros, el docente de música se encuentra en clara desventaja con el resto de compañeros no especialistas.

No obstante, estos docentes señalan que en sus inicios profesionales, donde principalmente las dificultades se relacionaban con aspectos de disciplina y comunicación con el alumnado, los referentes de sus compañeros más experimentados fueron de gran utilidad. Además, el día a día en el aula, las reacciones de los alumnos, les han ido ofreciendo las pistas necesarias para cambiar sus estrategias y conseguir ir mejorando sus planteamientos docentes.

Gracias a la experiencia en el aula hemos podido advertir una importante evolución a lo largo de la trayectoria laboral que viene también condicionada por el contexto de trabajo. Podemos observar en todos ellos cómo se mueven a lo largo de su trayectoria profesional entre dos modelos de Educación Musical totalmente contrapuestos. Por un lado, el más academicista y cercano a las enseñanzas vividas en el Conservatorio y por otro, un modelo de Educación Musical, más flexible, más vivencial y próximo a las metodologías activas del siglo XX que experimentaron en procesos formativos posteriores. Este proceso es resultado de su capacidad de ir aprendiendo e ir adquiriendo las competencias necesarias como docentes de Educación Musical en Educación Primaria en el entorno laboral.



Observamos cómo esta evolución se produce a partir de su experiencia personal y profesional, a través de diferentes actividades de formación formal y no formal, impulsada por un fuerte sentido de responsabilidad hacia ellos mismos y hacia la profesión, por su gran deseo de superación. Los alumnos han sido una pieza clave en este proceso, ya que le han enseñado cuáles eran los elementos del currículum que tenían que trabajar según las edades y cómo trabajarlos. Este crecimiento también se produce a partir de la observación, el cuestionamiento, la experiencia, la reflexión sobre la práctica y la cuidada selección de cursos, seminarios y conferencias que pudieran satisfacer sus necesidades, facilitándole un currículum coherente con su desarrollo profesional.

En definitiva, podemos ver cómo, tal y como apunta Knowles (2004), en los inicios profesionales la influencias principales son las que provienen de la familia, la escuela o la formación especializada. Sin embargo, para los maestros veteranos, una vez superados los primeros estadios de la profesión, la propia práctica docente supone uno de los elementos configuradores más importantes de su identidad profesional.

iv. Propuestas de mejora

Como se ha podido observar a lo largo de las conclusiones la reconstrucción de las diferentes historias de vida y el análisis transversal de las mismas nos ha permitido conocer y comprender la influencia de los procesos formativos en las trayectorias profesionales de este grupo de docentes de Educación Musical, para a partir de ahí diagnosticar sus necesidades con el propósito de sugerir demandas y propuestas de mejora en relación a su formación.

Como apuntamos anteriormente la posibilidad de llevar a cabo diversas experiencias formativas que se adecuen a sus necesidades parece ser una de las demandas más recurrentes en este grupo de docentes. Se advierte aquí la urgencia de comenzar a diseñar las propuestas formativas teniendo en cuenta la opinión de los interesados y no realizar estos programas de formación al margen de este colectivo y poniendo en juego otro tipo de intereses.

Existe una necesidad constante de conectar los procesos formativos con la realidad del aula e incluso sugieren la posibilidad de crear vínculos entre la Universidad y la Escuela a través de un trabajo colaborativo entre docentes de estas dos instituciones como una forma de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado en Educación Musical. En este sentido hemos llevado a cabo en el presente curso académico un proyecto de innovación docente en el que hemos trabajado conjuntamente docentes universitarios, maestros y maestras de Educación Musical y alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Bibliografía

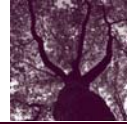
- Aróstegui, J. L. (2004). Formación del profesorado en Educación Musical en la Universidad de Illinois: un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(6), 1-9. Consultado en <http://www.ucm.es/info/reciem>, el 30/05/2006
- Baker, D. (2006). Life histories of music service teachers: the past in inductees' present. *British Journal of Music Education*, 23(1), 39-50.
- Bolívar, A. (Dir.) (1999). *Ciclo de vida profesional del profesor de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero.



- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. Consultado en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>, el 10/10/2005.
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración musical para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(2), 1-16. Consultado en <http://www.ucm.es/info/reciem>, el 19/05/2006.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.
- Colás, M. P. (1994). La metodología cualitativa. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Alfar.
- Carbajo, C. (2003). Los desafíos de un docente de música en primaria. *Música y Educación*, 55, 5-56.
- De Miguel, J. M. (1996). *Autobiografías*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Del Ben, L y Hentschke, L. (2002). Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções de três professoras de música. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*, 7, 49-57.
- Del Río, D. (1996). Elaboración de una historia de vida: complementariedad de fuentes y técnicas. En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 137-160). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Devís, J. y Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (83-108). Sevilla: Wanceulen.
- Dios, F. (2002). Las prácticas de los maestros de Educación Musical ¿una "asignatura" pendiente?. *Eufonía*, 25, 89-99.
- Fernández Cruz, M. (1994). Las preocupaciones de las profesoras según ciclos vitales. En L. M. Villar y P. S. De Vicente (Dir.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 267-291). Barcelona: PPU.
- Fernández Cruz, M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Ferrer, F. (1999). La formació del professorat a la Unió Europea. Reptes i tendències. *Temps d'Educació*, 21, 325-357.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchar, Y., Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 3-32. Consultado en <http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf>, el 10/08/2005



- Gómez, I. y Vilar, M. (2003). Diez años de formación de maestros de música. *Eufonía*, 28, 56-64.
- Hurtado, J. (2003). Muchas leyes y pocas notas. Reflexiones de un maestro. *Eufonía*, 28, 20-29.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-152). Barcelona: Octaedro.
- Krueger, P. J. (2000). Reflections of Beginning Music Teachers. *Music Educators Journal*, 88 (3), 51.
- Medina, F. (2003). Desde la música, pensar la docencia. *Eufonía*, 27, 86-89.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Nias, J. (1989a). Teaching and the Self. En M.L. Holly y C.S. McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development* (pp. 145-162). London: The Falmer Press.
- Ocaña, A. (2004). *Desarrollo profesional de las maestras de Educación Musical desde una perspectiva biográfico-narrativa*. Trabajo de investigación tutelada inédito. Universidad de Granada.
- Ocaña, A. (2006). *Identidad y ciclos de desarrollo profesional de los maestros y maestras de Educación Musical*. Universidad de Granada. Tesis doctoral inédita.
- Oriol, N. (1992). El profesor especialista en Educación Musical en la Educación Primaria: formación y acceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 15-53.
- Pliego, V. (2002). La formación del profesorado del maestro especialista en música. *Educación y Futuro*, 7, 1-16. Consultado en [http:// www.cedenbosco.com/revista](http://www.cedenbosco.com/revista), el 5/05/2004.
- Powell, R. R. (1996). "The music is why I teach": intuitive strategies of successful teachers inculturally diverse learning environments. *Teaching & Teacher Education*, 1, 49-61.
- Pozo Llorente, M. T. (2001). *Historias de vida, trayectorias formativas y ciclos de desarrollo profesional de los animadores socioculturales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reyes, M. L. (2005). *La Música en Educación Primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.



- Smith, L.M. (1994). Biographical Method. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 286-305). California: Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Temmerman, N. (1997). An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, 30, 26-34.



IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE INCENTIVOS EN LA IDENTIDAD DOCENTE. EL CASO DE LAS ACADÉMICAS EN MÉXICO.

Sara G. Martínez Covarrubias. saragris@ucol.mx

Florentina Preciado Cortés. fpreciado@ucol.mx

Universidad de Colima (México)

Graciela Cordero Arroyo. gcordero@uabc.mx

Universidad Autónoma de Baja California (México)

Palabras clave

Identidad docente/ programas de incentivos/ género

Resumen

En México desde hace algunos años se han venido instrumentando programas de incentivos como estrategia para atender por un lado las demandas del sector magisterial por elevar los salarios del gremio y por otra, como mecanismo que busca la mejora del desempeño del profesorado y con ello, la calidad de la educación que se brinda en el sector oficial. En el ámbito de la educación superior se establecieron programas que se han venido aplicando en las universidades públicas estatales desde la década pasada: los programas de estímulo al desempeño del personal docente (ESDEPED), el Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que han tenido gran impacto en la conformación de la identidad del personal académico de carrera, con una acentuación en la situación de las mujeres. El presente texto es un análisis de esta situación en el caso de una universidad pública estatal mexicana ubicada en la región centro-occidental del país, realizado a partir de entrevistas a académicos y académicas que han vivido a lo largo de su trayectoria profesional estos distintos programas de pago por méritos.

Desarrollo

i. Objetivo

El objetivo de esta comunicación es analizar a través del caso de una institución, cómo se está transformando la identidad del profesorado universitario en México bajo la influencia de las actuales políticas de reconocimiento y pago por méritos, especialmente en el caso de las mujeres.

ii. Descripción del trabajo

En el documento se analiza el caso de los programas de estímulos aplicados en las universidades públicas estatales en la última década, que corresponden específicamente al profesorado contratado de tiempo completo y que por disposiciones superiores se ha venido a denominar profesores-investigadores. Se enfoca específicamente al caso de las mujeres, que han ingresado tardíamente a este ámbito laboral y que al llegar se encuentran con la idea y concepción de que lo que es un



“profesor o profesora universitario” se ha modificado sustancialmente en los últimos años: la enseñanza parece ocupar un segundo plano.

Programas de reconocimiento académico y pago por méritos

Es importante partir de una breve descripción de los programas a los que hemos de referirnos a continuación:

Sistema nacional de investigadores (SNI).- EN 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar un nombramiento de investigador nacional. El objetivo del SNI es: “Premiar la labor de investigación en el país, a través de un concurso científico y tecnológico, contribuyendo con ello a incrementar la competitividad internacional en la materia y a la resolución de los problemas nacionales. Como premio se otorgan distinciones y estímulos económicos que certifican la calidad, productividad, trascendencia e impacto del trabajo de los investigadores seleccionados.” (CONACYT, 2007).

Programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP).- Programa concertado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) QUE busca elevar la calidad de las universidades públicas mediante la superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño del profesorado integrado en los llamados Cuerpos Académicos (CA) formados por profesores de tiempo completo que desarrollan líneas de investigación en las dependencias. El profesorado en este esquema debe realizar labores de docencia, tutoría, investigación y gestión. Como parte del programa, se solicita evaluación de la productividad académica individual para obtener el “reconocimiento a perfil deseable”, básico para acceder a diversos apoyos individuales, e institucionales. Entre los primeros están las becas para estudios de posgrado, recursos financieros para implementos básicos de trabajo o para el desarrollo de proyectos de investigación. Entre los segundos se encuentran diversos procesos de otorgamiento de recursos a partir de un conjunto de indicadores de entre los cuales los niveles de consolidación de los cuerpos académicos y del profesorado son muy relevantes. (Cfr. SEP/SES, 2007)

Estímulo al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED).- Este programa nacional ha tomado nombres diferentes en cada universidad. Se basa en la evaluación anual del trabajo del profesorado, que es calificado con base en puntuaciones diferenciales consignadas en un tabulador. En el caso de la universidad estudiada existen ocho niveles y a cada uno corresponde una asignación mensual en salarios mínimos¹, que va de uno a ocho.

Estos tres programas están basados en la evaluación de la productividad del personal académico universitario de tiempo completo y consideran variaciones que el profesorado debe atender, p.e. las convocatorias, requisitos y periodos de vigencia tienen diferencias y obligan al profesorado a un continuo papeleo para cumplimentar los formularios en sistemas informatizados que han de ser acompañados siempre de documentos oficiales que acrediten debida y escrupulosamente todo lo que se anote, para obtener las puntuaciones requeridas.

La eficiencia y acumulación de “puntos” se empieza a volver lo más importante; la docencia como tal se ve desplazada e incluso menospreciada por otras actividades más importantes, como las numerosas tareas de gestión, de investigación, de tutoría.

La identidad del profesorado se ve afectada, fisurada, modificada de acuerdo con las funciones que se supone debe cumplir un profesor universitario según el PROMEP; ante esta situación, la comunidad académica y particularmente las mujeres se preguntan: ¿qué es ser “profesora

¹ En 2007 el salario mínimo mensual del Distrito Federal asciende a \$1,517.10 (103.25 euros).



universitaria” ahora? ¿Quién y cómo determina lo que es su trabajo docente? ¿Les satisface actualmente como opción profesional? ¿Cómo continuar con su trayectoria profesional sin descuidar la vida personal y familiar?

Adicionalmente, es muy común encontrar mujeres que ante las exigencias de la formación académica: primero licenciatura, luego maestría, después un doctorado, a veces no consecutivos, fueron aplazando la maternidad. Por diversas circunstancias llegan a ella a veces solas, enfrentando múltiples conflictos para compaginar la vida familiar (hijos pequeños o madres/padres que atender en la ancianidad) con las exigencias de este ámbito laboral muy competitivo. ¿Cómo ven las mujeres el medio laboral universitario?: ¿Es un espacio de libertad: trabajar es una forma de liberación, de realización personal, de una vida plena; o más bien, se ha vuelto una carga onerosa. Y en este contexto, ¿cómo se ven como profesoras? ¿Es posible que atiendan adecuadamente al lado humano de esta profesión?

Lo anterior se agrava por las exigencias que en los últimos tiempos (al menos en México) han empezado a recaer en el profesorado: los y las docentes han pasado de ser personas que ofrecen información y dicen dónde hay que documentarse, que explican cosas, que dictan clase; a ser una especie de consejeros: los jóvenes están cada vez más desorientados pues las familias ya no parecen los espacios idóneos y suficientes para ayudarles a pensarse y construirse como adultos, requieren otros apoyos: los tutores, que les escuchen, que les ayuden a buscar solución a problemas personales para las que no necesariamente dichos tutores se sienten calificados. El profesorado ahora está asumiendo también este nuevo rol, bajo la denominación de tutoría, que se define como académica pero que termina por incidir en aspectos de índole personal, sin que necesariamente tengan la formación y condiciones para desempeñar este nuevo papel.

Método

Buscando indagar en esta problemática, este trabajo se desarrolló a partir de entrevistas audiograbadas realizadas durante el primer semestre de 2007 con cuatro profesoras y cinco profesores que hubieran participado y resultando beneficiados en el Programa ESDEPED y ubicados en diferentes situaciones: con y sin reconocimiento de perfil PROMEP, al igual que participantes o excluidos del SNI. Se consideró también personal contratado inicialmente como “investigador/a” en la categoría de titulares, así como profesores “remanentes” del viejo modelo, es decir, que continúan realizando casi exclusivamente actividades de docencia, con categoría de asociados.

En el profesorado entrevistado existe amplia variación en las fechas de ingreso laboral a la universidad que fluctúan entre 1980 y 1999, edades en el rango 33-66 y áreas disciplinarias diversas.

Dos de las autoras de este trabajo somos también profesoras de tiempo completo (PTC) de la institución donde se realizó el estudio, esto implica un conocimiento aunque sea superficial entre el personal entrevistado y las investigadoras, lo que ayudó a lograr una mayor confianza en la comunicación para recuperar el sentido de las respuestas de los entrevistados. La entrevista en la historia oral temática centra su atención en la consideración del ámbito subjetivo de la experiencia de los sujetos, enfocando su atención en la “visión y versión” del mundo desde su propia experiencia (Aceves, 1994: 36).

La recuperación de la experiencia por este medio resulta sumamente interesante ya que la entrevista produce con frecuencia “una autorreflexión paralela en la persona entrevistada; este proceso modificará su percepción de la experiencia pasada y puede complicar y aun transformar de algún modo la propia conciencia de su ser y quehacer actual” (Aceves, 1994: 43). La historia oral es una propuesta de método para la investigación sociohistórica contemporánea, en la que es posible analizar la convergencia de individuos y prácticas, “para comprender y buscar fenómenos



sociohistóricos particulares mediante la producción de nuevas fuentes de información y evidencia histórica”. (Aceves, 1994:34)

iii. Resultados y conclusiones

Concepción tradicional del profesor universitario versus identidad ubicua

Partimos de que la universidad es un espacio sociocultural con una dinámica particular asociada al saber, en el que los sujetos generan prácticas, normas, valores, formas de interactuar tanto al interior como al exterior de la institución; es decir, formas de socialización asociadas al género.

Por ello, resulta particularmente interesante analizar y reflexionar en torno a las interacciones que allí se generan, la distinción de espacios, de tareas, de jerarquías, de liderazgos y de reconocimiento que no aparecen de manera explícita pero que existen y son reconocidos por los miembros de la comunidad académica.

Cuando hablamos de identidad queremos hacer referencia a los procesos que los sujetos experimentan tanto social, cultural como internamente a través de los cuales se identifican y se constituyen; y que se traducen en lo siguiente:

- “ a) El proceso identificatorio de los sujetos educativos constituye un juego permanente de identificaciones, situado institucional, histórica y políticamente.
- b) La identidad es pensada como nivel discursivo particular donde pueden distinguirse momentos de quiebre o dislocación, periodos de cierre imaginario o plenitud y momentos de búsqueda de nuevas identificaciones.
- c) La búsqueda de plenitud identitaria constituye el motor de las identificaciones y la posibilidad de hacer frente a la precariedad de la identidad.” (Fuentes, 2003: 114)

Así, el concepto de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir responde a la pregunta ¿quién soy? Desde sus múltiples aproximaciones (social, profesional, psíquica) implica la recuperación del individuo y del cómo se han encarnado las estructuras sociales en él; lo que permite el acercamiento a los procesos de socialización en las estructuras sociales (Gewerc, 2001:3).

Ahora bien, dentro de la dinámica de calidad y competitividad de las universidades, el profesorado enfrenta la necesidad de responder a los requerimientos académicos del momento, a las expectativas que las autoridades de la institución, los administrativos y los alumnos se van formando respecto a lo que se espera de él y a su rol en el logro de objetivos institucionales. Es en este proceso de redefinición de funciones donde la identidad del profesorado se descompone, se fisura, son los otros actores quienes definen lo que debe ser y en esa definición la identidad del profesorado aparece mezclada con lo que en otro tiempo era visto como actividad con menor estatus y reconocimiento social: la del asalariado, la del obrero a destajo. En los últimos años el reconocimiento al trabajo del profesorado depende de las actividades que logre acreditar a lo largo del año y la concepción personal está asociada de algún modo a los llamados estímulos salariales.

En el nuevo perfil de profesor - investigador que realiza docencia, investigación, tutoría y gestión se multiplican las tareas, el número de actividades que son evaluadas y con las que debe cumplir de manera satisfactoria para contribuir con los indicadores de calidad de la institución. Esta multiplicación de tareas repercute en la identidad del profesor, no es más un profesor tradicional con la función principal de impartir clases, ahora tiene obligaciones adicionales que provocan una serie



de adscripciones simbólicas e imaginarias de lo que es, de tal suerte que como señala Fuentes las identidades “se han vuelto plurales, ubicuas, lábiles y nomádicas” (2003: 110).

Así, algunos profesores manifiestan que

Hay reconocimiento, al menos una cierta distinción entre el profesor universitario y una persona “común y corriente” (H1)

El profesor universitario es valorado. La sociedad participa de esta idea de que el profesor universitario está mejor capacitado, tiene que participar en algunas labores de investigación, y cuando uno platica con un vecino u otro profesionista que no trabaja en la universidad, siempre tienen la idea de que debemos estar pendientes de qué está sucediendo a nivel de avances en el conocimiento, de información. (M3)

El profesorado reconoce su compromiso con la función universitaria de formación de recursos humanos, a la que hacen más referencia los profesores con grado de maestría quienes se distinguen de los doctores porque éstos hacen alusión directamente a la investigación para definir su labor. Aun cuando el programa de estímulos es para “el desempeño del personal docente”, el sentir del profesorado es que los rubros de mayor puntuación son los asociados a la investigación, tanto por la cantidad de actividades contempladas como por la diversificación y puntos que se les asignan.

A pesar de este reconocimiento social del profesorado, hay confusión respecto a quiénes son ahora y cómo se definen. Así, una profesora con quince años de experiencia manifiesta:

Como profesora de tiempo completo creo que no tengo una definición, antes tenía muy clara mi definición: estaba para ayudar a formar recursos humanos con calidad y escribía pensando en cómo iba a transmitirlo a mis estudiantes; los estudiantes eran mis lectores principales. Hoy en día el del profesor de tiempo completo es un papel muy confuso, porque efectivamente tengo que escribir para que me lean mis colegas, para que me lean los estudiantes, tengo que formar estudiantes, asesorarlos, guiarlos, pero también tengo que llenar el montón de papeletos, entonces como profesora de tiempo completo buscar un autocalificativo sería muy complicado. Ese calificativo que nos dan de profesor- investigador de tiempo completo hace muy difícil encontrar la definición. (M2)

Y es cierto, el profesorado identifica que las tareas se multiplicaron, una de las actividades adicionales, que no les agrada es la administrativa o de gestión:

A mí me tocó todo este proceso de cambio de lo que era un profesor universitario y un PTC en la actualidad. Antes no se tenía este perfil de investigación; cuando yo inicié era docencia básicamente y sí, hacíamos cuestiones administrativas, pero como un apoyo, a veces era un favor que te solicitaban, no como parte de las tareas del profesor. Antes, la contratación del PTC era para dar clase, ahora se concibe al profesor de manera más integral, ahora trabaja con tutorías, también tiene oportunidades de seguir en investigación. (M3)

Alguien más, comenta

Me gusta la docencia y la investigación, ahora bien, la gestión es obligada francamente, y la hago. (M4)



La trayectoria laboral de los profesores es importante en la construcción de la identidad de los mismos, a partir de ésta se pueden tejer y asociar las acciones, acontecimientos y eventos de los sujetos, es decir, historizar los cambios o transformaciones en su actividad laboral, en sus funciones. La trayectoria se conceptualiza como el proceso externo e interno que permite el tránsito entre el mundo interior de las representaciones y el mundo social, externo, reconocido en el tiempo (Filloux, 1996: 12). Es en este retorno como espacio transicional del sujeto en el que reconfigura el sentido de las experiencias, de su relación con las estructuras sociales y laborales, de su proyecto de vida, de su identidad.

En el caso de la universidad donde laboran los profesores del estudio, la institucionalización del trabajo académico tiene su origen de manera determinante a partir del surgimiento de individuos dedicados de tiempo completo a la carrera académica, que se integran en grupos que más tarde se denominarán cuerpos académicos².

El cumplimiento de todas las tareas coloca a los profesores en una carrera contra el tiempo, en la que salen adelante:

Priorizando toda la serie de actividades que tienes. A veces hay que sacar lo urgente en lugar de lo importante; tienes que sacar lo que va saliendo todos los días y al mismo tiempo, pelear por lo realmente importante. (M2)

En estos momentos, el proyecto nacional para las instituciones de educación superior y sus participantes privilegia un modelo de desarrollo profesional centrado en lo corporativo, en el uso que las universidades hacen de su activo real, el capital académico de sus recursos humanos, con el propósito de incrementar sus recursos (Ibarra-Colado, 2001: 1) y elevar sus índices de calidad.

Participación de los PTC en los programas de estímulos

La incorporación de las mujeres al trabajo académico de las universidades en México como en otros lugares ha sido lenta y difícil. Ser académica en una universidad pública representa en estos momentos, todo un reto, un desafío del que todavía no hay mucho conocimiento, debido a que ni siquiera estadísticamente hay un desglose por sexo sobre el personal docente, administrativo o directivo.

Si la información numérica no muestra un desagregado de la composición de la matrícula y del personal académico por sexo, las mujeres se vuelven invisibles o no están. Es un indicativo de que la presencia femenina no ha logrado transformar las estructuras de las instituciones de educación superior y por tanto, los conocimientos que en ellas se crean y se transmiten (Guil, 2001; Flecha, 2003).

El desglose de las estadísticas por género es muy reciente, así por ejemplo: en el caso de las académicas la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la institución más grande y de mayor prestigio del país, de acuerdo con las estadísticas del 2004 el personal académico lo integraban 13,498 (40%) mujeres y 20,171 (60%) hombres para sumar un total de 33,669. En el 2005 el número de mujeres y hombres aumento ligeramente, 13,734 y 20,262 representando el mismo porcentaje del 2004 (UNAM, 2004).

² La denominación de cuerpos académicos aparece en la Universidad de Colima con la llegada del PROMEP en 1996 – 1997. Se definen como los grupos de profesores-investigadores que comparten determinadas líneas de investigación y que trabajan de manera colegiada en la producción académica.



De igual forma, en 2006 se presenta otro aumento en el número de mujeres siendo 14,061 mientras que el número de hombres se mantiene casi igual (20,327); con estas cifras el porcentaje sube un punto a favor de las mujeres representando el 41% del personal académico. Sin embargo, las cifras 2007 muestran una ligera disminución en total del personal académico de la UNAM, reportando un total de 33, 141; esta cifra se muestra sin desglose por género.

Las cifras anteriores muestran el grado de avance de las mujeres en las tareas académicas en la UNAM, referencia importante en todos los sentidos para el resto de las instituciones.

Para una parte importante de las instituciones de educación superior el trabajo docente del profesorado de tiempo completo se ha transformado, se le han sumado otras tareas académicas como la investigación, la tutoría y la gestión.

De acuerdo con la información histórica de este sistema de 1991 al 2005 destaca su composición por género. En 1991, el 79% (4,870) de los integrantes pertenecían al sexo masculino y sólo el 21% (1,295) al femenino, sumando en total 6,165 investigadores³. En quince años el número de investigadores casi se duplicó pasando de 6,165 a 12,096 sólo que en 2005 el 69% (8,352) eran varones y el 31% (3,744) mujeres. La presencia de las mujeres investigadoras se incrementó en diez puntos en quince años; es decir, la incorporación de las mujeres a este sistema privilegiado ha sido lenta, son pocas las que han logrado esta distinción que simboliza la calidad y el prestigio de su trabajo y sus contribuciones científicas en el área en la que participan.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados de la convocatoria 2005, de los 972 candidatos a investigador⁴ que ingresaron el 39% (377) pertenecían al sexo femenino y el 61% (595) restante al sexo masculino (CONACYT, 2006).

El número de académicos inscritos en el SNI es importante para las instituciones porque implica obtención de grados y se considera indicador de la producción académica. La expectativa institucional responde a un planteamiento externo: la calidad de las instituciones se mide también por el porcentaje del profesorado de tiempo completo incorporado al SNI. Esto se asocia claramente a otros reconocimientos y apoyos como la clasificación de los cuerpos académicos (en formación, en consolidación y consolidados) y el otorgamiento de recursos financieros para el desarrollo de proyectos.

A raíz de lo anterior, el ambiente laboral se ha tornado cada vez mas exigente y demandante de perfiles, de nombramientos y de reconocimientos que por supuesto se asocian al nivel de estudios alcanzado y a la productividad⁵.

Esta situación es complicada y diferencial para hombres y mujeres, ya que los grados se obtienen en un momento distinto, el apoyo de pareja no siempre es igual, pero además, en el caso de las mujeres, la coincidencia de la etapa de formación académica con la de reproducción⁶ le demandan otras responsabilidades, atención y tiempo; situación que en ocasiones la coloca en una disyuntiva.

³ Las distinciones del SNI se clasifican en tres categorías: I. Candidato a Investigador Nacional, II. Investigador Nacional con tres niveles y III. Investigador Nacional Emérito.

⁴ Para ingresar como Candidato a investigador en el SNI es necesario contar con el doctorado y ser menor de 40 años, o bien comprobar una amplia producción académica en caso de no tener el grado.

⁵ Por productividad académica se entiende la publicación de artículos, de capítulos o libros, así como la participación con ponencias en congresos nacionales e internacionales.

⁶ El reglamento del SNI establece lo siguiente: Artículo 31. A las investigadoras cuyo embarazo ocurra durante el periodo de vigencia de su nombramiento, se les otorgará un año de prórroga. Mediante solicitud expresa de la interesada. En esos casos, la producción científica y tecnológica que requerirá presentar en la siguiente evaluación, será la correspondiente al periodo de vigencia de su nombramiento. Aplica sólo para un evento por periodo.



Es oportuno señalar que en el caso del personal entrevistado, las situaciones personales son diferenciales y por lo tanto, los niveles de exigencia en tareas domésticas y de atención a hijos pequeños u otros dependientes, también lo son. En el cuadro siguiente puede apreciarse que por ejemplo mientras el 80% de los varones son casados, en el caso de las mujeres esta proporción se reduce al 25%, aunque en tres de estos casos hay presencia de hijos o adultos mayores cuya atención recae mayoritariamente en las profesoras.

Cuadro 1. Características de los y las profesoras entrevistados

Clave	Edad	Sexo	Estado Civil	Grado	NOMBRAMIENTO		Antigüedad	SITUACIÓN ACTUAL EN LOS PROGRAMAS DE ESTÍMULOS S.N.I.	PERFIL	NIVEL
					Inicial	Actual de PTC			PROMEP	ESDEPED
H 1	47	H	casado	D	investigador titular	Titular C	13	NIVEL I	SI	4
H 2	33	H	soltero	D	PTC	Titular C	8	CANDIDATO	SI	7
H 3	52	H	casado	M	personal de confianza	Asociado B	23	NO	SI	8
H 4	66	H	casado	M	profesor por horas	Asociado A	27	NO	NO	NO
H 5	55	H	casado	M	profesor por horas	Asociado B	26	NO	NO	NO
M 1	43	M	casada	D	técnica académica	Titular B	11	NIVEL I	SI	6
M 2	43	M	soltera	D	técnica académica	Asociado A	15	CANDIDATO	SI	5
M 3	44	M	soltera	M	profesora por horas	Asociado B	19	NO	NO	NO
M 4	66	M	soltera	M	laboratorista	Asociado C	26	NO	SI	7

A pesar de que el discurso de la equidad de género está presente en la academia, la situación real es que el espacio universitario sigue siendo fuertemente masculino: la incursión de las mujeres en este territorio marcado implícitamente por el género, condiciona de manera importante la participación de las mujeres en el trabajo académico.

Una profesora expresa que su función no termina en el salón de clases:

Te encuentras a los estudiantes en el mercado y quieren que ahí les des la calificación, entonces dices: ¡Oigan no! Ni recuerdo cómo se apellidan. Ahorita tengo un grupo de 60 estudiantes y pues sí, en el mercado también eres profesora y eres asesora; y me mandan correos porque el novio dejó a la novia y se sienten mal, pues los atiendes porque además es parte también de tus actividades de tutoría, porque tienes la obligación de ayudarlos a canalizar sus inquietudes, entonces es muy absorbente, muy absorbente. (M2)

Pero también un profesor señala que el cumplimiento de las actividades es un reto:



Yo soy soltero y no tengo compromisos, aun así me cuesta mucho trabajo tener tiempo suficiente para realizar todas las actividades; creo que hay gente que tiene habilidad o está capacitada para realizar una cierta actividad y hay otra persona que tiene sus habilidades y sus capacidades para realizar otra cosa; sería conveniente nivelar las actividades con las capacidades, es decir; si a un profesor le gusta hacer docencia y tutoría, pero no le gusta hacer investigación y gestión, Ok., evaluarle con más nivel la parte de docencia y tutoría, y con un menor porcentaje la parte de investigación y gestión. (H2)

Ahora bien, la multiplicidad de tareas exigidas al PTC se perciben de manera diferencial en función de la adscripción a una determinada dependencia. Originalmente, el personal académico en la institución estudiada podía estar ubicado en los centros de investigación, cuya función principal era la generación de conocimiento; o bien, estar adscrito a escuelas y facultades, atendiendo básicamente a la docencia. Con la adopción del PROMEP se integraron las llamadas Dependencias de educación superior (DES), se asignó formalmente a todo el personal académico a las escuelas y facultades, aunque se mantuvieron los centros de investigación. El personal de dichos centros ahora pertenece a dos dependencias: físicamente se ubica en el centro, pero también forma parte de alguna facultad. Se dio también un proceso de reconversión de las tareas, exigiendo a todos –tanto en los centros como en los planteles- la realización de actividades docentes básicamente a nivel licenciatura, trabajo de investigación, tutoría formal a estudiantes y actividades de gestión.

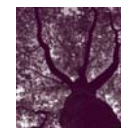
El profesorado que desarrolla sus labores principalmente en los centros de investigación procura enfocar la docencia, la gestión y la tutoría desde la perspectiva de la investigación, es decir, considera que cumple con las actividades exigidas al PTC básicamente a partir de las labores asociadas a la investigación: por ejemplo una entrevistada dice:

La gestión que hago es para conseguir los proyectos y recursos para investigación; la docencia también implica mostrar a los estudiantes lo que es hacer investigación, la tutoría se da con la asesoría de tesis en el laboratorio.. (M1)

Son los profesores y profesoras que físicamente están en escuelas y facultades quienes perciben mayores exigencias por diversificar sus actividades. En los planteles la actividad originaria era dar clases, lo cual se mantiene; pero se agregó la obligación de realizar trabajo de investigación con todo lo que implica (desde la búsqueda de financiamiento, generación de publicaciones, etc.). Aquí un testimonio:

Antes poco nos preocupábamos por una publicación, era más una actitud personal y ahora es un compromiso institucional. El mismo contrato te lo hace saber, ya no es: si tengo ganas, si quiero, si puedo... (M3)

Además, se diseñaron programas de tutoría a estudiantes, que no solamente comprenden la tradicional asesoría de tesis, sino que incluyen un planteamiento formal de atención a requerimientos académicos e incluso de índole personal del alumnado; y finalmente, se agregaron actividades de gestión, que se reparten entre el profesorado. Un listado no exhaustivo de estas actividades incluiría las diversas comisiones que se reúnen cada vez con mayor frecuencia: de becas, de movilidad, de educación continua, de bibliotecas, consejo técnico, consejo del posgrado, responsables de servicio social, de prácticas profesionales, consejo editorial; adicionalmente están las tareas de planeación y evaluación: la elaboración del programa operativo anual de la dependencia, la formulación del proyecto de desarrollo del cuerpo académico al que se pertenezca cada profesor/a, la elaboración del proyecto de desarrollo de la dependencia, así como el llenado de diversos formularios y otros requerimientos de información. Además de lo anterior, se espera que el personal participe en actividades de vinculación con los sectores sociales y productivos.



El trabajo de los profesores de tiempo completo o profesores-investigadores, organizados en cuerpos académicos, ha implicado cambios organizativos sustanciales en el trabajo, mismos que se reflejan en la división mencionada antes de las actividades académicas: docencia, investigación, tutorías y gestión.

En las políticas actuales, otro factor es el económico, las decisiones académicas son tomadas cada vez más a partir de motivaciones económicas, este paso implica la imposición del régimen de competencia – no únicamente pero si de manera importante – sobre todo si se considera la exigencia de ciertos perfiles como: el del PROMEP, la pertenencia al SNI, la colaboración en redes académicas, etc. Los logros en cada uno de estos rubros están claramente asociados a salarios diferenciales.

Ahora bien, la Universidad de Colima no escapa a esta situación y por tanto se ha convertido como muchas otras instituciones, desde hace unos años, en un espacio de competencia donde la participación de las mujeres es limitada, ya que de los 586 profesores de tiempo completo, 72% (419) son hombres y un 28% (167) son mujeres; y para el caso de los puestos directivos el 81% son hombres y apenas un 19% mujeres (Martínez, Cruz y Rodríguez, 2004).

Para ejemplificar la nueva dinámica a partir de la productividad académica se analizaron los datos del Programa de estímulos al desempeño del personal docente de la institución durante los últimos tres años encontrando lo siguiente:

En 2004 el programa benefició a 307 profesores de tiempo completo, 73% hombres (224) y 27% mujeres (83); estas cifras en cierta forma nos acercan a la composición de la planta académica de tiempo completo, ya que uno de los requisitos para participar es tener este tipo de nombramiento.

En el 2005 el número de PTC beneficiados fue de 282, de los cuales 71% (99) fueron hombres y el 29% (83) mujeres, mismo porcentaje que se presentó en 2006: 71% (119) hombres y el 29% (49) mujeres). El número de beneficiados en relación con el 2004 ha bajado en un 45% en dos años. Esto se explica porque en la última convocatoria uno de los requisitos para participar era contar con el perfil PROMEP (mismo que se obtiene después de ser evaluado el desempeño comprobable en docencia, tutoría, investigación y gestión).

En la convocatoria 2007 del ESDEPED se presentaron 239 solicitudes. Los resultados beneficiaron a 222 profesores: 75 (34%) mujeres y 147 (66%) hombres. El 61% de las mujeres se concentran entre los niveles tres y cinco, mientras el 55% de los hombres se concentran del nivel cuatro al siete. El nivel más alto es el ocho en donde sólo hay 6 mujeres que representan el 8% y 21 hombres que representan el 14% (El Comentario, 2007). Ver cuadro 2.

Cuadro 2. Nivel obtenido en el ESDEPED 2007

Nivel	Mujeres	Hombres
I	2	4
II	7	19
III	12	22
IV	21	28
V	12	16
VI	8	18
VII	7	19
VIII	6	21
Total	75	147

Fuente: Resultados del Programa de estímulos al desempeño docente 2007



Con los datos anteriores ilustramos la participación de las mujeres como profesoras de tiempo completo y en el programa de estímulos al desempeño, y también para destacar que la situación es muy similar con la de la UNAM donde la proporción de mujeres dentro de los diferentes niveles de los nombramientos de investigador de tiempo completo, de profesor de carrera titular de tiempo completo y de técnico académico titular de tiempo completo, tiene una relación inversa con éstas; es decir, a más alta jerarquía menor participación femenina (Buquet, 2006).

Y aunque en este momento no se dispone de información sobre los sueldos de las académicas de la Universidad de Colima, si podemos señalar el caso de los administrativos de la UNAM, los promedios en ingresos anuales son: en el personal de base de \$93, 697.8 para las mujeres y de \$102, 483.1 para los hombres; en el personal de confianza es de \$147,649.1 para las mujeres y de \$150,192.9 para los hombres; entre los funcionarios es de \$360, 170.8 el de las mujeres y de \$389,896.1 el de los hombres (Buquet, 2006). En general, la situación es desfavorable para las mujeres de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y empleo 2006, las mujeres sólo obtienen el tres por ciento de los puestos directivos, tanto en empresas como en instituciones públicas; “perciben 8.8 por ciento menos en salario promedio que los hombres —en algunos casos llega a ser hasta el 30 por ciento-, aunque ocupen el mismo puesto o tengan el mismo nivel educativo” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2006: 1).

De tal forma que el nivel de acceso y participación de las mujeres en el mundo académico es todavía muy limitado demandando un mayor esfuerzo para las mujeres, mismas que generalmente están peor pagadas que los hombres, tienen menos posibilidades de hacer un doctorado y logran publicar menos (excepto en ciencias sociales) (Acker, 1995: 159); hay que añadir que las mujeres, especialmente las de mas edad, también tienen menos posibilidades de casarse o tener hijos. Ante tal situación se ven obligadas a decidir entre su vida personal o laboral, tal como señala Fernández “la explicación de los escasos porcentajes de mujeres en los niveles más altos de poder universitario reside en razones de naturaleza institucional, entremezclados con los intereses psicológicos y los deseos de la propia mujer, que coartan o detienen su carrera profesional” (1989: 166).

En fecha reciente un profesor realizó un sondeo entre colegas para buscar quién ocupara el puesto de dirección en una facultad, y recuerda:

Empecé a platicar con profesores varones y seguí con las mujeres, de hecho no fue en orden, pero dadas las capacidades administrativas que cada una de ellas ha demostrado, platiqué con ellas y les preguntaba si podían ocupar el cargo de directora o en su defecto de coordinadora académica. A las dos mujeres que les pregunté me dijeron que ellas estarían dispuestas a colaborar, perodesde fuera, no teniendo el cargo o puesto, porque aparte de tener su consulta privada, su laboratorio y las cuestiones docentes, ambas son madres solteras. El tiempo que le dedican a su vida familiar, quieren que sea de calidad; el hecho de tener un cargo administrativo, les quitaría mucho tiempo. Además el coordinador, no obstante el trabajo que tiene, no gana un cinco más que cualquier otro PTC. (H5)

La actividad de coordinación académica forma parte de las tareas de gestión a que hemos hecho referencia y constituyen responsabilidades adicionales para los PTC que reciben tales encargos.

En la carrera académica el nombramiento como PTC es importante porque refleja la posición en la institución pero también significa la posibilidad de participar en una serie de actividades y programas como el ESDEPED cuyo “objetivo fundamental es el de valorar las actividades del personal docente de tiempo completo para estimular su desempeño, dedicación y permanencia, y otorgar a aquellos que destaquen en su labor académica un incentivo económico diferenciado de acuerdo al nivel



alcanzado con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación” (Universidad de Colima, 2007).

La cuestión económica es determinante para quienes tienen como único trabajo el ser PTC. ¿Qué hacen si pierden los estímulos? Esto les marca mucho en su desempeño. (H4)

Una profesora de la categoría salarial más baja, señala que al haber pocos recursos

... para llegar a obtener esos pocos recursos extra, para complementar un salario que ya de por sí es pobre, hay que hacer muchas actividades. A mi me ha tocado ver cuadros comparativos de ingresos de profesores y me da pena cuando nosotros nos comparamos con otros países y precisamente para poder compensar el poco estímulo que hay con tu salario base, entonces hay esta forma de estímulos. El estímulo de desempeño está en función de que logres subir un poco más tu salario pero no está para estimular la calidad y es para lo que debería de estar enfocado. (M2)

Lo ingrato del programa de estímulos según la mayor parte de los profesores argumenta, es que se les está midiendo con el mismo rasero que a un investigador que tiene mayores beneficios. Estos fueron formados como investigadores y se les obliga a que participen en la docencia: se plantan ante un grupo sin ejercer la docencia con gusto y su lenguaje corporal los delata, pueden llegar, sentarse, cabecear, dormirse, y los estudiantes discutiendo... (H5)

¿Hasta dónde las constancias reflejan la calidad del trabajo que está detrás? Hace falta otra cosa que mida calidad; el programa de estímulos valida cantidad y no calidad. (M4)

Hasta aquí, los indicadores ponen en evidencia el compromiso y dedicación de las académicas en su trabajo, ganando espacios como profesoras de tiempo completo, logrando buenos niveles en el programa de estímulos, obteniendo el perfil PROMEP. Sin embargo, el acceso, la participación y reconocimiento del trabajo de las mujeres en el mundo académico, es todavía muy limitado.

Es importante recordar que la obtención de una plaza de tiempo completo, la obtención de grados académicos y la obtención del Perfil PROMEP permiten la participación en el ESDEPED; mientras que la posibilidad de ingreso al S. N. I. depende de los grados y la productividad en investigación, principalmente.

Así, una profesora comenta que convertirse en

...profesora universitaria, en profesora de tiempo completo y titular representó un logro, porque si me costó trabajo, primero ingresar de tiempo completo como una técnica académica, eso fue un reto muy grande, porque había que alcanzar esas metas: primero la adquisición del doctorado, yo ingresé con doctorado como técnico académico, no ingresé de licenciatura⁷, primero obtener el doctorado no es trabajo fácil, y menos ir escalando más, y llegar a profesora fue un reto. (M1)

⁷ De acuerdo con el Estatuto de personal académico de la U. de C., para ingresar a la categoría inferior de técnico académico se requieren estudios de bachillerato. U. de C. (1989: 216).



Otra profesora señala

Cuando me dieron el nombramiento fue muy alentador por las expectativas que tenía de realizar más actividades del área académica y no solamente en una área administrativa, ahora hay veces que tengo tanta chamba que sinceramente como mujer es un doble reto... (M2)

Cabe señalar que los procesos de incorporación a la actividad docente se han vuelto más competitivos, se exigen grados académicos, hay concursos que antes no había. Luego entonces, aumentaron las exigencias para convertirse en profesor/a y se condicionaron las posibilidades de aumentos salariales a la demostración constante de productividad.

Cómo las políticas afectan a la identidad del profesorado, especialmente a las mujeres.

En general se percibe la renuncia o sacrificios en la vida personal, familiar y social por el cumplimiento en el trabajo, pero para el caso de las mujeres la situación representa muchas cosas más de las que ya existen, mismas que influyen de manera importante en sus vidas, porque si hasta hace unos años dedicarse a la academia implicaba un costo personal importante, esta nueva visión y división del trabajo acentúa y reafirma que la actividad académica es sumamente demandante, pero además que para competir y lograr los perfiles deseados prácticamente debe tenerse como único compromiso: la academia.

Algunos testimonios:

... esas son las cosas que se tienen que aprender a vivir y como mujer es un doble reto, porque yo atiendo un hijo y atiendo una casa, entonces a mi me sorprende porque no es nada más mi capacidad; es el reconocimiento a la capacidad que tenemos las mujeres para estar haciendo una carta, leyendo un examen, etc., y al mismo tiempo pensando: si sacaste la carne del refrigerador, si vas a la tintorería por la ropa, si pagaste el teléfono, si tienes que salir corriendo a recoger a tu hijo de la escuela, dejarlo para que coma mientras tu regresas a una reunión, a una conferencia; entonces siempre piensas lo maravilloso que es cuando logras ir compaginando todo e ir sacando todas las tareas adelante. (M2)

Te voy a contestar con una sola cosa: Hace como un mes aproximadamente estábamos en la recámara mi hijo y yo, y mi hijo volteó a verme y me dice: ¡Hace mucho que no leemos! Le digo: ¡Ay hijo, pero estás leyendo! [Él contesta:] Si pero no leemos juntos, tú lees lo tuyo y yo leo lo mío. Es que ser profesora de tiempo completo, hace que] lleves tus exámenes, llevas tus libros, llevas tus artículos a la casa y dejas media hora en lo que preparas comida y estás sirviendo la comida y estás pensando en que tienes que regresar, en que tienes un montón de cosas que hacer. (M2)

La identidad como profesor de tiempo completo se construye y se re-construye de manera continua conforme a las exigencias del momento pero también se conforma a partir de la relación con otros. Ante el imperativo de cumplir con las cuatro funciones PROMEP el profesorado intenta crea una representación de si mismo como docente, como investigador, como tutor y como gestor, causándole conflicto e incluso un sentido de culpa por no cumplir al 100% en todas y cada una de las funciones.



Yo creo que hubo un momento en que tuve que dar prioridades a muchas de mis actividades; cada día hay más conferencias y cursos, muchos muy interesantes, pero no, tú decides: esta tarde la dedico a mi casa, a terminar de leer esto, a preparar todo lo de la semana que no pude hacer el fin de semana. Tienes que poner en una tabla de prioridades y ver realmente como mujer y como ser humano qué es lo que te va a llenar en el futuro, porque es muy absorbente la actividad de profesor de tiempo completo. (M2)

Para el caso de las mujeres la situación se acentúa porque entra en conflicto el rol identitario de género, si bien la asunción transicional de los roles de género representan un emergente de cambio y progreso, “supone también limitaciones en la realización de las académicas tanto con respecto a la maternidad y la vida amorosa, como a la vida académica, pues se encuentran ante la sumatoria de desempeños que van planteando una sobreexigencia en cuanto a la excelencia en los diversos espacios de sus vidas” (Fernández, 2000: 13). Una académica de la investigación de Fernández señala “la mujer académica está satisfecha con su profesión pero es la que peor vive, hemos conquistado el derecho de saber pero malamente hemos conquistado el derecho de vivir. Nos sentimos satisfechas pero sentimos las carencias que sacrificamos”.

Interesante resulta el planteamiento de que se está produciendo un mayor acercamiento de la mujer al modelo masculino que del hombre al modelo femenino, con este alejamiento de la feminidad tradicional no se ha dejado de acentuar la desvalorización de funciones importantes para la convivencia humana como la familia, el cuidado y atención de los hijos y de otros familiares, etc. Lo que repercute fuertemente en la identidad de las mujeres presionadas por adentrarse en un mundo que hasta ahora habían criticado, temen la excesiva integración al mismo, vivencian fuertes temores ante la tenencia o no de hijos, en la colisión entre la presión de la edad y de la realización social (Fernández, 2004).

Desde lo tradicional, vivencian culpabilidad si se atienden mucho a sí mismas, desde el pseudo-progreso se diluyen en tantos roles, que tienen ahora poco tiempo para sí mismas; lo que las lleva más a un reemplazo de compromisos y exigencias, que a una articulación y progreso (Fernández, 2000:14).

El caso de convivir en familia se ha facilitado porque mi esposo trabaja en lo mismo, esa es una de las cuestiones, él comprende bien el trabajo que hacemos en el laboratorio; y en la familia entonces procuramos siempre que los tiempos en el trabajo coincidan con las clases de los niños, buscar sustitución en la hora de la tarde que no podemos atenderlos y cuando hay compromisos mayores tratamos que nuestros hijos nos acompañen. En las vacaciones: dedicarlas tanto a ellos como a nuestro trabajo, involucrarlos. (M1)

iv. Propuestas de mejora

Hasta este momento planteamos lo siguiente

A nivel institucional:

- Diversificar los perfiles del personal académico, distinguiendo entre las personas encaminadas a realizar las diferentes funciones: docencia/tutoría, investigación y gestión, de modo que se permita la elección entre las actividades en lugar de imposición para la realización de todas ellas, diversificando los perfiles del personal académico para que de



acuerdo con su formación, vocación e inclinación personal, los académicos y académicas definan las tareas a realizar, sin que optar por la docencia signifique un menor reconocimiento a la importante labor de formación de recursos humanos, que si bien en el discurso se reconoce prioritaria, en la acción cotidiana va devaluándose cada vez más.

- Valorar la actividad docente con base en el rendimiento académico del alumnado y no solamente a partir de la obtención de “papelitos” y reconocimientos, como a la fecha ocurre.
- Instrumentar mecanismos que favorezcan la colaboración y trabajo en grupo con apego a la ética, a fin de erradicar las malas prácticas de búsqueda de constancias y certificados para acreditar puntos, que favorezcan el trabajo de calidad y esto ayude al mayor desarrollo institucional, erradicando las malas prácticas de trabajar en búsqueda de constancias y certificados para acumular puntos.
- Se requiere definir y operar procesos de inducción a la labor actual del profesorado universitario. En dichos procesos de inducción debería considerarse como elemento central la reflexión en torno a lo que significa para una persona asumir este rol, con todas sus determinaciones y la dinámica que actualmente viven, sin perder por ello la perspectiva por un lado del papel que corresponde a la institución en el contexto nacional y global y por otro, de su papel profesional y personal en el logro de los objetivos de la educación superior.
- Alentar la incorporación femenina al trabajo académico, favoreciéndolo con medidas efectivas de apoyo, como la jornada laboral en un solo turno, o la disponibilidad de servicios de guardería por horas que atiendan a niñas y niños más allá de la primera infancia, entre otras.

A nivel federal:

- Revisar las políticas salariales en el caso de las instituciones de educación superior así como la estructura e impacto de los distintos programas de estímulos, de modo que se unifiquen y se valoren apropiadamente los perfiles diferenciados en el personal académico universitario.
- Generar políticas y estrategias que alienten formas de trabajo más solidarias y menos centradas en la competencia, y que favorezcan mejores condiciones de desarrollo para el trabajo académico y de formación para los y las estudiantes.
- En el caso específico de las mujeres, deben instrumentarse medidas claras de soporte para, por un lado incentivar su incorporación aun minoritaria a la academia y, por otro facilitarles las condiciones necesarias para un adecuado desempeño, revisando las políticas de apoyo para que sean diferenciadas, considerando sus tiempos de vida y un mayor equilibrio entre las demandas laborales y las familiares asociadas a los ciclos biológicos.

Bibliografía

ACEVES Lozano, Jorge E.(1994) “Sobre los problemas y métodos de la historia oral” En De GARAY, Graciela (coord) La historia con micrófono. Textos introductorias a la historia oral. México: Instituto Mora, 116 pp.

ACKER, Sandra (1997) Género y Educación, Narcea, Madrid.

BUQUET, Ana. COOPER, Jennifer A. et.al, (2006) Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM: una radiografía. México: UNAM.

CONACYT (2003) *Resultados de la convocatoria 2003 Sistema Nacional de Investigadores*, México.



CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007). Sistema Nacional de Investigadores. Consultado el 28 de junio de 2007: http://www.conacyt.mx/SNI/Index_SNI.html

FERNÁNDEZ Rius, Lourdes (2000) "Roles de género – mujeres académicas - ¿conflictos?" En Organización de Estados Iberoamericanos. Consultado el 19 de junio de 2007: <http://www.oei.es/salactsi/lourdes.htm>

FILLOUX, Jean Claude (1996): *Intersubjetividad y formación (el retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Ediciones novedades educación, 93 pp.

FLECHA García consuelo (2003) "La mirada de las mujeres al mundo académico". En *Revista Argentina de Sociología*, nov-dic, año/vol 1, número 001. Consejo de profesionales de sociología, Buenos Aires, Argentina. Pp-27-43

FUENTES Amaya, Silvia (2002) "El sujeto de la educación, una identidad imposible". En Ruiz Muñoz María Mercedes (coord.) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. México: Plaza y Valdes editores.

GEWERC, Adriana (2001) "Identidad profesional y trayectoria en la universidad". *Revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2.

GUIL Bozal Ana, (2001) "Desvelando techos de cristal: los consejos de departamento universitarios". En Actas del II Consejo internacional de AUDEM. *La difusión del conocimiento en los estudios de las mujeres. Dinámicas y estrategias de poder y ciudadanía*. Universidad de Alicante.

INSTITUTO NACIONAL DE LA MUJERES (2006). Continúa la discriminación hacia las mujeres en el mercado laboral. Comunicado de prensa 26. Consultado el 3 de julio 2007 en <http://www.inmujeres.gob.mx/>

MARTINEZ, Sara G., et. al. (2004). Equidad de género en la universidad. Balance actual y perspectivas para el desarrollo. Colima: Universidad de Colima. Mecanograma.

UNIVERSIDAD DE COLIMA (2007, enero 17). Convocatoria ESDEPED. *El Comentario*, p. 13.

UNIVERSIDAD DE COLIMA (2007, marzo 28). Resultado del ESDEPED. *El Comentario*, p. 13.

UNIVERSIDAD DE COLIMA/Coordinación General de Docencia (2007). Relación de profesores de tiempo completo (PTC) con perfil deseable. Consultado el 30 de mayo 2007 en <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/documentos.htm>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (2004). Estadísticas del personal académico de la UNAM 2004. Consultado el 30 de mayo 2007 en http://dgapa.unam.mx/programas/informacion_aca/estadisticas_lazul2004/estadisticas%202004.html



LA PERCEPCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DE LOS FORMADORES DE FORMACIÓN CONTINUA

Javier Asenjo Fernández. javier.asenjo@egaraformacio.com

Egara Formació

Antonio Navío Gámez. antoni.navio@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras clave

Competencias profesionales, Formador, Formación continua

Resumen

En la comunicación se presentan los resultados preliminares de una investigación actualmente en curso sobre la percepción que los formadores de formación continua tienen de su profesionalidad. Un centenar de formadores de formación continua del área metropolitana de Barcelona nos han aportado información sobre su trabajo como formadores, mediante la aplicación de un cuestionario, que está siendo complementado por entrevistas con expertos en formación continua y en formación de formadores. Concretamente, el cuestionario pregunta a los formadores por cuatro aspectos básicos: formación y experiencia profesional y docente, situación sociolaboral y contextual, importancia de los conocimientos pedagógicos y recursos que desde el entorno se ponen a disposición de los formadores. Apoyados en las propuestas de Le Boterf, que considera que la competencia profesional supone, entre otros aspectos, la movilización de recursos, nuestra intención no es otra que la de indagar en qué medida los recursos que disponen los formadores encuestados son valorados por ellos mismos, cuando se trata de determinar en qué medida son profesionales de la formación continua, más allá de serlo de sus especialidades de origen.

Desarrollo

1. Objetivos

El trabajo que se presenta, tiene los siguientes objetivos

- Estudiar la percepción que tienen los formadores sobre los conocimientos necesarios para ser competentes en su profesión
- Estudiar la percepción de los formadores sobre los recursos que les proporciona su contexto profesional.
- Indagar en qué medida los recursos disponibles son importantes para conformar las competencias de los profesionales de la formación continua.

2. Descripción del trabajo

2.1. Introducción

Hoy día nadie duda de la importancia que las competencias tienen en la actividad y en el desarrollo de cualquier profesional. No obstante, esta importancia debe ser contextualizada y explicada, si no



queremos caer en viejos errores del pasado, que reducían las competencias a meras actuaciones profesionales o, mejor, a un listado inacabado de tareas que en la actualidad resulta poco significativo habida cuenta de la actual percepción que se tiene sobre las profesiones y los profesionales.

En este contexto de cambio las competencias (profesionales) se ha transformado en un referente fundamental para la formación profesional. Y lo más importante es que toman una conceptualización que podríamos denominar pluridimensional, por cuanto afectan a diferentes aspectos, incluso más allá de la formación y porque, probablemente esto sea lo más importante, permiten diferentes interpretaciones y visiones de los procesos de trabajo y de formación. Asimismo, por el hecho de que múltiples cosas intervienen en la competencia haciendo en ocasiones difícil comprender qué es una competencia o un profesional competente.

Estamos en un terreno resbaladizo pero atractivo. Si nos acostumbramos a convivir con diferentes perspectivas, si podemos proyectar la competencia para diferentes fines (unos aparentemente mejores que otros), si la sabemos contextualizar, veremos que tiene más ventajas que inconvenientes a la hora de comprender lo que significa hoy día ser profesional y formar a profesionales. Por todo ello, debemos explicitar qué entendemos por competencia profesional. A nuestro entender la competencia profesional se define del siguiente modo:

“La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.” (Navío, 2005: 75)

Podemos añadir, además, como aportan otros autores, que esta manifestación de comportamientos, se orienta a la solución de problemas complejos en el contexto profesional (Bunk, 1994; Gallart y Jacinto, 1996; Mirabile, 1997).

Si nos detenemos en la definición aportada y en su primera parte: “conjunto de elementos combinados que se integran atendiendo a una serie de atributos personales y profesionales...”, tenemos la justificación principal de este trabajo. Efectivamente, un profesional con conocimientos no es un profesional competente por sí mismo. Sabemos los educadores y formadores que no por el hecho de disponer de conocimientos, de transmitirlos, hacemos a nuestros destinatarios más competentes. Ahora bien, sí que podemos aceptar que si estos conocimientos no son incorporados de manera significativa (asimilados o integrados), difícilmente podrán hacer de los profesionales personas competentes.

Este acercamiento a la base de la competencia profesional, “recursos” en palabras de Le Boterf (1999), se sintetiza en la figura siguiente e ilustra lo que comentábamos anteriormente del siguiente modo:

- El profesional competente dispone de recursos que, provengan del entorno o de su condición personal, le son propios, son interpretados, son parte de su persona profesional en un determinado contexto.
- El profesional combina, sin estándares preestablecidos, los recursos que dispone o que tiene / detecta en su entorno. Esta combinación es fundamental para poder llegar a ser competente y le otorga a la competencia un sentido individual que enlaza con la utilidad a que aludíamos anteriormente (resolver problemas profesionales concretos).
- El profesional actúa en un contexto determinado y demuestra actuación que podrá ser catalogada como más o menos competente y que, por supuesto, deberá conocerse para saber a qué atenerse cuando hablamos de niveles competenciales.

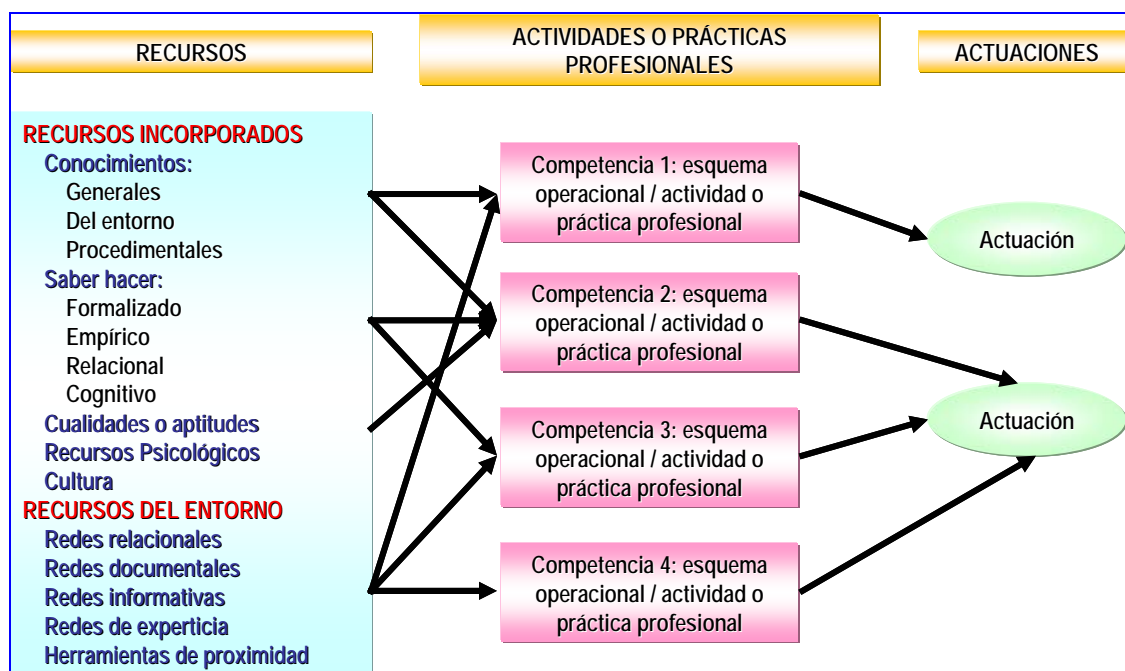
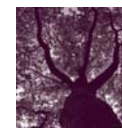


Figura 1: Modelo combinatorio de las competencias (Le Boterf, 1999: 37)

En este contexto y con los presupuestos de partida evidenciados, nuestro foco de atención está en el punto de partida de la competencia profesional, en el estudio de los recursos que el profesional tiene y en cómo éste los percibe de acuerdo a su experiencia y/o vivencias profesionales.

Definidas las competencias debemos ubicar al profesional que está en el centro de nuestro estudio. Nos referimos al formador de formación continua.

En este trabajo, el formador de formación continua es el profesional de la formación relacionada con el mundo del trabajo. De manera específica, desarrolla su actividad en el campo de la formación continua (o permanente). Su ámbito de trabajo educativo es el no formal, al no encontrarse ubicado en el sistema educativo. Finalmente, podemos considerar que es el profesional que dirige su actividad formativa a las personas adultas que se encuentran en su momento vital profesional y que precisan de formación para mantenerse, mejorar, cambiar o replantear su actividad laboral. Por tanto, podemos ubicarlo tanto en las organizaciones como fuera de ellas; es decir, tomando como referente contextos de trabajo concretos o ámbitos de trabajo genéricos. Finalmente, debemos apuntar que este profesional se caracteriza por asumir la formación, en ocasiones, no como su actividad principal, sino que puede compartir la actividad con otras actividades no formativas (siendo, por ejemplo, profesional de un sector más o menos concreto que eventualmente o complementariamente es formador de formación continua).

Con estos presupuestos, competencia profesional y recursos disponibles y formador de formación continua, planteamos una investigación que pretende detectar en qué medida los formadores de formación continua perciben los recursos que ellos mismos disponen (conocimientos, experiencias, etc.) al tiempo que la calidad de los recursos que su entorno de trabajo les brinda para desarrollar su actividad.



2.2. Metodología

2.2.1. Muestra

En el estudio han participado un total de 100 personas, que ejercen o han ejercido labores de formación en el ámbito de la formación para el empleo, residentes en Barcelona y su área metropolitana. De ese modo, la población del estudio está formada por todos los formadores de formación para el empleo de la provincia de Barcelona. La participación de las personas en el estudio fue voluntaria, debiendo responder tan solo al cuestionario. El envío y recogida de los cuestionarios a las personas que podían responderlos corrió a cargo de los investigadores. En este sentido la selección muestral fue intencional, puesto que nos interesaba disponer de información clara y precisa en torno a las percepciones de los formadores al respecto de sus recursos personales y del entorno.

2.2.1 Instrumentos

Se utilizó un cuestionario como técnica básica para la recopilación de la información. Antes de llegar a la versión definitiva del mismo se realizaron los siguientes pasos:

- Elaboración de la primera versión del cuestionario obtenida a partir del marco teórico realizado en la investigación.
- Validación del cuestionario por 12 expertos en la materia, la mitad procedentes del ámbito académico y la otra mitad del ámbito aplicado de la formación no reglada. Con sus aportaciones, se rediseñó el cuestionario.

El proceso de construcción del cuestionario se realizó entre septiembre y noviembre de 2006. La recogida de la información se realizó entre diciembre de 2006 y mayo de 2007.

El cuestionario se dividió en dos partes diferenciadas:

- Datos de identificación de los encuestados, en los que se consideran variables personales (edad, género, localidad de residencia, formación inicial, formación continua, experiencia profesional y docente, situación socio-laboral-contextual)
- Datos de la percepción de los encuestados sobre dos ingredientes de su competencia: los conocimientos relevantes en el desempeño de su labor profesional y sobre los recursos que el entorno pone a su disposición.

Las entrevistas están en proceso de elaboración, a partir de los resultados de los cuestionarios. Serán validadas por expertos tanto del ámbito académico como de la práctica de la formación para el empleo. Después se seleccionarán intencionalmente 3 expertos de cada ámbito para realizar las entrevistas cara a cara. Dicho instrumento servirá para triangular los resultados obtenidos en los cuestionarios y contribuir a la elaboración de las conclusiones de la investigación.

2.3. Resultados

Siguiendo la estructura del cuestionario utilizado en la investigación, presentaremos los resultados de acuerdo a las diferentes variables consideradas en el mismo. En un primer momento describiremos la información relacionada con las características de la muestra para, posteriormente presentar la información de la percepción de los recursos personales y del entorno por los formadores de formación para el empleo.

Los datos han sido analizados utilizando estadísticos descriptivos, mediante el programa estadístico SPSS, para poder responder a los objetivos del estudio.

2.3.1 Caracterización de la muestra



Los datos del cuestionario nos muestran que la **edad** media de la muestra es de 39 años, con una desviación de 10, siendo el valor mínimo 24 años y el máximo 73.

Por lo que se refiere a la distribución de **género**, los resultados nos muestran que la muestra está distribuida de la siguiente manera: hombres (58%) y mujeres (42%).

La **formación inicial** de los encuestados se distribuye de la siguiente manera: postgrado/master (38%), licenciatura (25%), diplomatura (17%), formación profesional de grado superior (12%), doctorado (6%) y bachillerato (2%).

La **formación continua** recibida en los últimos tres años por los encuestados se clasificó en 3 tipologías:

Formación en contenidos científico-técnicos: el 36% de los encuestados no ha participado en ninguna acción de este tipo, en 1 (18%), en 2 (11%), en 3 (10%), en 4 (14%), en 5 (9%) y en 6 (2%). Los que han participado lo han hecho en las siguientes especialidades: prevención de riesgos laborales (32%), RRHH& laboral (23%), informática (23%), económico-financiera (12%), idiomas (2%) y otras (8%). En cuanto a la modalidad, el presencial (78%), a distancia (10%), semipresencial (7%), e-learning (5%).

Respecto a la *formación de formadores* en los últimos tres años, el 47% de los encuestados no ha asistido a ninguna acción, el 37% a 1, el 9% a 2, el 5% a 3, el 1% a 4 y el 1% a 5. En cuanto a la modalidad, presencial (77%), a distancia (11%), semipresencial (5%), e-learning (5%).

Finalmente, por lo que respecta a *otras tipologías de acciones formativas* en los últimos tres años, podemos encontrar las siguientes: idiomas (catalán, castellano, inglés, francés, alemán, neerlandés, tailandés), música (canto, guitarra), deportes (golf, natación, artes marciales, esquí, surf), artes plásticas (pintura, manualidades), audiovisual (video, técnico de sonido), baile (danza del vientre, Bollywood), cultural (literatura, temas esotéricos, mediación intercultural), informática (diseño web).

La **experiencia** desarrollada por los encuestados se planteó desde un doble punto de vista: profesional y docente.

La *experiencia profesional* en el mundo de la empresa (no como formador): la mayoría de encuestados son técnicos (60%), seguido por los directivos (22%) y en menor medida han ocupado puestos administrativos (17%) o no cualificados (1%). Respecto al sector donde han ejercido la experiencia profesional tenemos una mayoría que pertenece al sector servicios (64%), seguido por los sectores productivos (29%) y finalmente el resto ha trabajado en el sector público (8%). En cuanto a los años de experiencia profesional (no docente) encontramos un 9% que carece de ella y del resto: entre 1 y 5 años (25%), entre 6 y 10 años (21%), entre 11 y 20 (26%) y finalmente con más de 20 años de experiencia: 19%.

Respecto a la *experiencia docente*, La mayoría de los encuestados (59,62%) ha desarrollado su experiencia docente a través de un centro privado. Después le siguen las empresas (14,34%) y los centros públicos (12,83%). Finalmente han impartido clases para una patronal (4,19%), en la universidad (6,42%), para un sindicato (1,89%) u otro tipo de centro (3,77%). Los porcentajes mayores de experiencia docente de los encuestados, corresponden a la formación continua (46,32%), formación ocupacional (27,02%). El resto ha impartido formación voluntaria (9,12%), universitaria (8,07%) y otra (3,86%). Al respecto de los años de experiencia como docente encontramos un 10% que carece de ella y del resto: entre 1 y 5 años (27%), entre 6 y 10 años (17%), entre 11 y 20 (25%) y finalmente con más de 10 años de experiencia: 21%.

A la hora de describir **las características generales de la actividad docente** de los encuestados se estructuró el estudio en 5 apartados:



Por lo que respecta a la especialidad científico-técnica de la formación: un 26% imparte docencia en prevención de riesgos laborales, RRHH (23%), económico financiera (21%), idiomas (20%), informática (18%), laboral (17%) y otros (37%).

En cuanto a la finalidad de la formación impartida: un 67% de la formación impartida tiene como objetivo la adaptación, promoción (57%), compensación (40%), prevención (40%), recuperación (39%) e innovación (26%).

Respecto a los destinatarios a los que principalmente se dirige la formación: un 62% a técnicos, no cualificados (61%), mandos (60%), administrativos (58%), desempleados (53%) y directivos (40%).

Si tenemos en cuenta la modalidad de la formación impartida: la mayoritaria es la presencial en centro formativo (84%), seguida de la presencial fuera del puesto de trabajo (43%), presencial en el puesto de trabajo (37%), semipresencial (13%), e-learning (11%) y a distancia (8%).

Finalmente, las metodologías más utilizadas son: ejercicios prácticos (89%), clase magistral (61%), simulaciones (57%), el método del caso (49%) y otras (16%).

Respecto a la **situación profesional del formador**, la enfocamos del siguiente modo:

El tipo de formador: el 68% lo es a tiempo parcial, y el resto a tiempo completo.

El tipo de contrato para realizar su actividad es: por un lado 55% laboral temporal y 14% laboral indefinido y por otro 36% mercantil con factura. Otros contratos: 6%.

Respecto a la pertenencia a colectivos **profesional del formador**: un 7% pertenece a un sindicato, un 2% a una patronal y un 4% a una asociación de formadores.

2.3.2. Valoración de los conocimientos de los formadores

Los distintos conocimientos generales que debe poseer un formador fueron valorados por los encuestados de acuerdo a una agrupación de los mismos que respondía a las funciones vinculadas a ámbitos competenciales. En este sentido, se consideraron los conocimientos de planificación y diseño de la formación, desarrollo de la formación, evaluación de la formación, investigación e innovación formativa, contextuales y de coordinación institucional. Los resultados se presentan utilizando la escala de valoración de 1 a 5 donde 1 es valor mínimo y 5 valor máximo. La presentación global de las valoraciones aparecen a continuación:

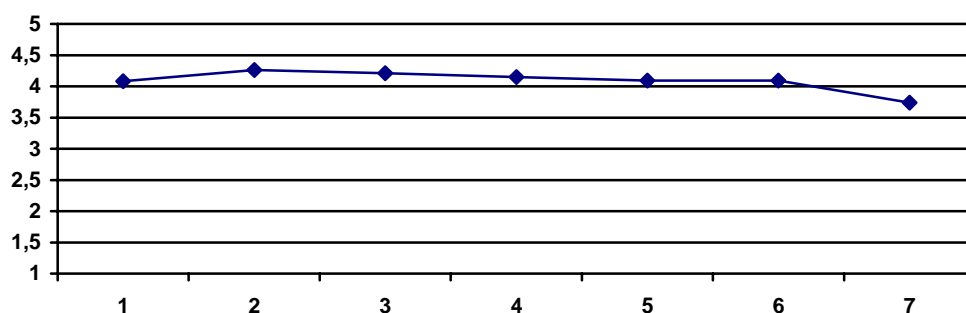


Planificación y diseño de la formación

La tabla y la gráfica siguientes muestran la valoración de este tipo de conocimientos.

Conocimientos	Media	SD
1. Análisis y detección de necesidades formativas	4,08	0,93
2. Análisis de los destinatarios	4,26	0,76
3. Formulación de objetivos formativos	4,21	0,704
4. Selección y secuenciación de contenidos	4,15	0,71
5. Diseño de estrategias metodológicas	4,08	0,87
6. Selección y diseño de recursos y medios didácticos	4,09	0,83
7. Diseño de la evaluación	3,74	0,79

Tabla 1: Valoración de los conocimientos sobre planificación y diseño de la formación



Gráfica 1: Valoración de los conocimientos sobre planificación y diseño de la formación.

Se puede apreciar que en el diseño de la evaluación hay una cierta diferencia respecto a los otros aspectos percibidos. Podría a ser debida a que las evaluaciones vienen dadas por el sistema y el formador no suele poder participar en su diseño.

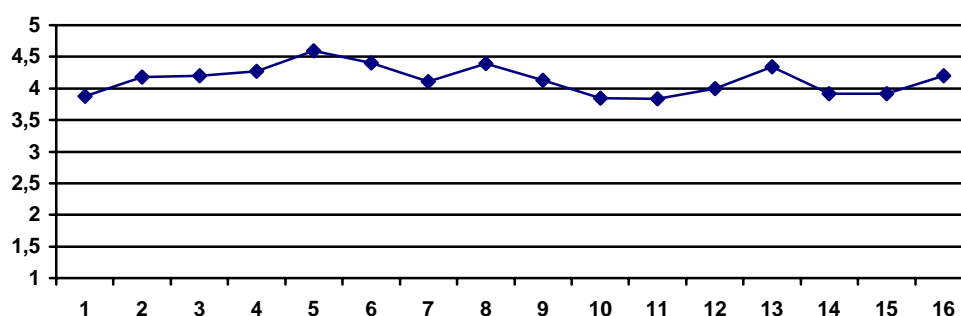


Desarrollo de la formación

La tabla y la gráfica siguientes muestran la valoración de este tipo de conocimientos.

Conocimientos	Media	SD
1. Gestión del aula	3,88	0,96
2. Gestión de conflictos	4,18	0,87
3. Toma de decisiones en situaciones interactivas	4,20	0,74
4. Técnicas de dinámica de grupos	4,27	0,83
5. Habilidades de comunicación verbal	4,59	0,62
6. Habilidades de comunicación no verbal	4,40	0,71
7. Técnicas de gestión del tiempo	4,11	0,74
8. Desarrollo de actividades prácticas	4,39	0,69
9. Metodologías de formación	4,13	0,73
10. Dominio de los medios audiovisuales	3,85	0,86
11. Uso de las TIC (Tecnologías de información y comunicación)	3,84	0,87
12. El proceso de aprendizaje adulto	4,00	0,86
13. Procesos de motivación	4,34	0,77
14. Estilos de aprendizaje	3,92	0,86
15. Estilos de enseñanza	3,92	0,81
16. Atención a la diversidad	4,20	0,83

Tabla 2: Valoración de los conocimientos sobre desarrollo de la formación



Gráfica 2: Valoración de los conocimientos sobre desarrollo de la formación.

Se puede apreciar que el uso de las TIC y de los medios audiovisuales junto con la gestión del aula y los estilos de enseñanza y aprendizaje son percibidos como menos necesarios para los encuestados.

Es relevante que tengan que ver con la utilización de la tecnología, ya que los formadores se basan en gran medida en el Powerpoint y quizás aprovechan insuficientemente otros recursos como pueden ser la pizarra digital o internet (webquest, foros, teleformación y otros). También es curioso que valoren menos la necesidad de conocer los estilos tanto el propio, como el de la manera de aprender de los alumnos. Finalmente, sorprende que la gestión de aula, sea la menos valorada, siempre teniendo en cuenta que está por encima de la media teórica 3,00.

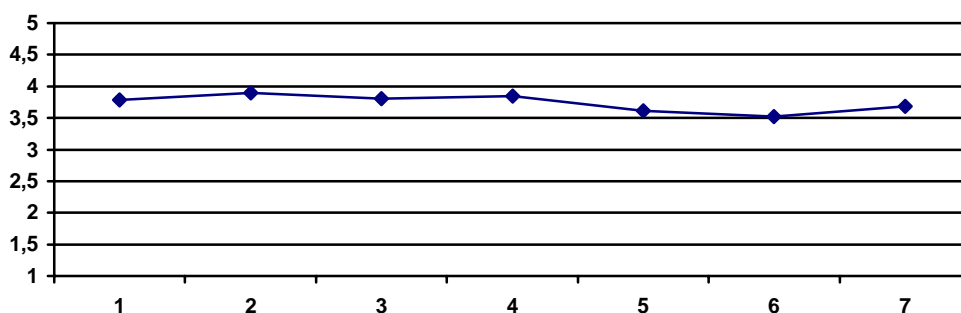


Evaluación de la formación

La tabla y la gráfica siguientes muestran la valoración de este tipo de conocimientos.

Conocimientos	Media	SD
1. Conceptos de evaluación	3,78	0,86
2. El objeto de evaluación: aprendizajes	3,90	0,87
3. Los momentos y las finalidades de la evaluación	3,81	0,84
4. Instrumentos de evaluación	3,85	0,90
5. Agentes de evaluación (evaluadores)	3,61	0,81
6. Procesos de certificación y acreditación profesional	3,52	0,95
7. Las decisiones derivadas de la evaluación	3,68	0,82

Tabla 3: Valoración de los conocimientos sobre evaluación de la formación



Gráfica 3: Valoración de los conocimientos sobre evaluación de la formación

Se puede apreciar que todas las puntuaciones están por debajo de 4.

Podría a ser debido a que al venir la evaluación dada por el sistema, los encuestados no se consideren implicados al 100% en el proceso, en consonancia con lo ocurrido con el conocimiento del diseño de la evaluación.

Finalmente, es bastante relevante que los formadores no consideren necesario conocer los procesos de certificación y acreditación profesional, que sin embargo son elementos clave en el nuevo sistema de formación profesional para el empleo.

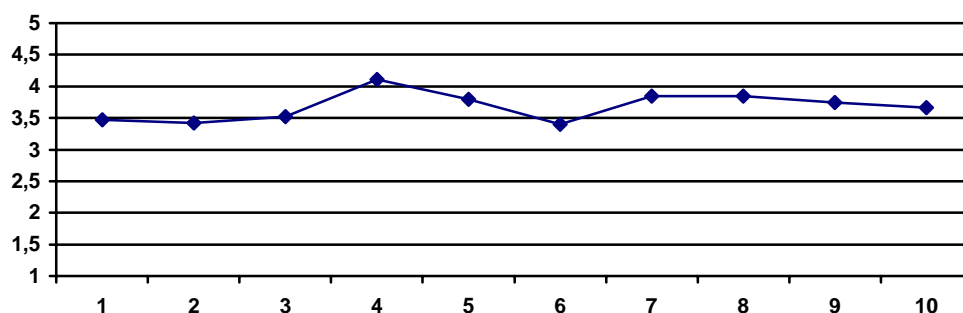


Investigación e innovación de la formación

La tabla y la gráfica siguientes muestran la valoración de este tipo de conocimientos.

Conocimientos	Media	SD
1. El proceso de investigación científica	3,47	0,92
2. Conocimiento de los modelos de investigación	3,42	0,85
3. Técnicas de investigación	3,52	0,9
4. Reflexión en y sobre la propia práctica	4,11	0,85
5. Evaluación de programas	3,79	0,85
6. Evaluación de instituciones	3,40	0,92
7. El proceso de innovación formativa	3,85	0,83
8. Estrategias de innovación	3,85	0,79
9. La innovación en la institución formativa	3,74	0,81
10. Resistencias y facilitadores en la innovación	3,66	0,87

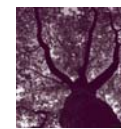
Tabla 4: Valoración de los conocimientos sobre investigación e innovación de la formación



Gráfica 4: Valoración de los conocimientos sobre planificación y diseño de la formación

Se puede apreciar que las puntuaciones son las más bajas dentro de los conocimientos, con la excepción del ítem de “reflexión en y sobre la propia práctica, que es bastante valorado .

Podría a ser debido a que la investigación e innovación no son percibidos por los encuestados como imprescindibles para el desarrollo de su competencia profesional.

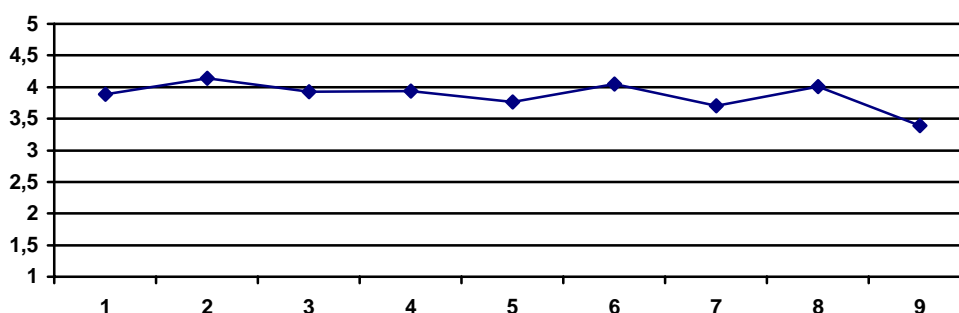


Contextuales

La tabla y la gráfica siguientes muestran la valoración de este tipo de conocimientos.

Conocimientos	Media	SD
1. Conocimiento de los sectores y subsectores productivos	3,89	0,94
2. Conocimiento de la organización del trabajo	4,14	0,86
3. Conocimientos de relaciones laborales	3,93	0,95
4. Conocimientos de tecnología e innovación	3,94	0,78
5. Formación-paro-trabajo	3,76	0,99
6. La educación permanente y formación profesional	4,05	0,96
7. Perfiles profesionales-certificación y acreditación	3,70	0,97
8. Formación y desarrollo de competencias profesionales	4,01	0,87
9. El sistema de formación continua: financiación, estructura, instrumentos, etc.	3,39	1,09

Tabla 5: Valoración de los conocimientos contextuales



Gráfica 5: Valoración de los conocimientos contextuales

Se puede apreciar que los encuestados perciben que el conocimiento sobre el sistema de formación continua es menos necesario que los demás.

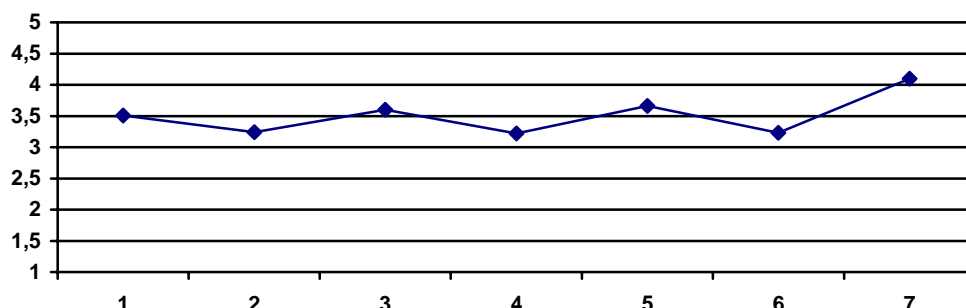
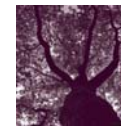
Pensamos que es relevante, ya que es un elemento crucial del contexto profesional en el que se mueve el formador y por tanto puede tener consecuencias en su desarrollo competencial.

Coordinación institucional

La tabla y la gráfica siguientes muestran la valoración de este tipo de conocimientos.

Conocimientos	Media	SD
1. Conocimiento de la estructura (departamentos, áreas, etc.)	3,51	1,00
2. Política institucional	3,24	0,88
3. Trabajo interdisciplinar	3,60	0,85
4. Relaciones con otras instituciones	3,22	0,93
5. Coordinación interna	3,66	0,92
6. Marketing formativo	3,23	1,02
7. Trabajo en equipo de los formadores	4,10	0,91

Tabla 6: Valoración de los conocimientos sobre coordinación institucional



Gráfica 6: Valoración de los conocimientos sobre coordinación institucional

Se puede apreciar que las puntuaciones son bajas, excepto el trabajo en equipo de los formadores.

Podría a ser debido a que los formadores no se consideran integrados plenamente en la institución para la que trabajan y con otras instituciones. También llama la atención la poca valoración del marketing formativo, ya que los formadores de formación continua dependen en gran medida de las instituciones que les contratan y por tanto deben procurar “venderse” lo mejor posible.

2.3.3. Valoración de los recursos del entorno a disposición de los formadores

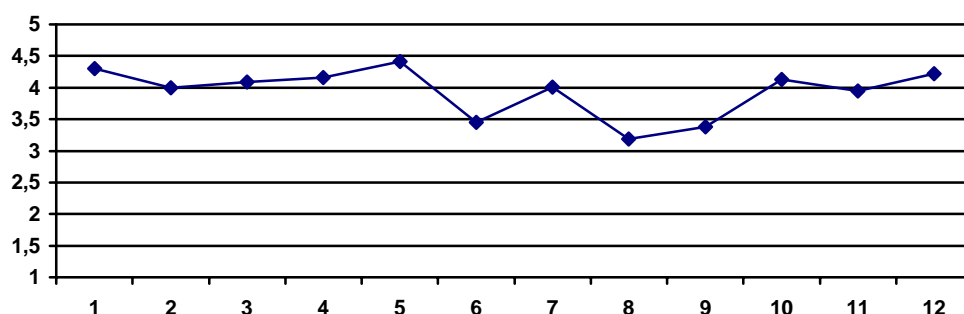
Los encuestados valoran lo necesarios que son los recursos que el entorno pone a su disposición para el desempeño de su labor profesional. Los resultados se presentan utilizando la escala de valoración de 1 a 5 donde 1 es valor mínimo y 5 valor máximo. La presentación global de las valoraciones aparecen a continuación:

Recursos institucionales (que ponen las organizaciones que contratan a formadores)

La tabla y la gráfica siguientes muestran la percepción de la necesidad de disponer de los recursos del contexto.

Recursos institucionales	Media	SD
1. Aulas adecuadas	4,30	0,76
2. Recursos didácticos audiovisuales	4,00	0,92
3. Programas formativos	4,09	0,97
4. Contenidos didácticos	4,16	0,88
5. Ejercicios prácticos	4,41	0,89
6. Biblioteca	3,45	1,03
7. Acceso a internet	4,01	1,01
8. Sala de profesores	3,19	1,20
9. Espacio de interacción informal (sala de descanso, cafetería, etc.)	3,38	1,02
10. Plan de formación continua para los formadores	4,13	1,03
11. Acciones que promuevan la colaboración entre formadores	3,95	1,09
12. Acciones que faciliten la coordinación centro-formador	4,22	0,78

Tabla 7: Valoración de los recursos institucionales a disposición del formador



Gráfica 7: Valoración de los recursos institucionales a disposición del formador

Se puede apreciar que los formadores perciben como menos necesarios la sala de profesores, el espacio informal y la biblioteca. Por otro lado, perciben como muy necesarios la aportación de recursos, programas, contenidos, ejercicios y acciones de coordinación por parte de la institución, así como la existencia de un plan de formación continua para los formadores.

Recursos socio-profesionales (que ponen las asociaciones profesionales, universidades, administraciones públicas, etc, a disposición del formador)

La tabla y la gráfica siguientes muestran la valoración de este tipo de recursos.

Recursos socio-profesionales	Media	SD
1. Planes de formación continua	4,01	0,97
2. Bibliotecas	3,61	1,07
3. Asesoramiento legal	3,39	1,04
4. Asesoramiento técnico	3,59	0,92
5. Redes de expertos	3,65	1,08
6. Actividades complementarias a la formación (actos culturales, etc.)	3,28	1,12
7. Acceso a bases de datos	3,61	1,18

Tabla 8: Valoración de los recursos socio-profesionales a disposición del formador

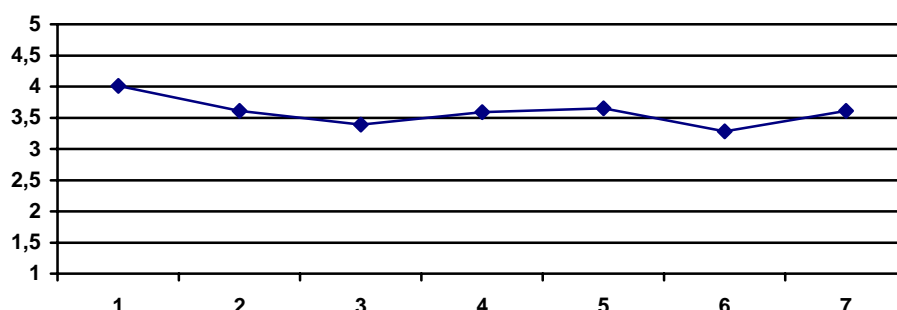


Gráfico a: Valoración de los recursos socio-profesionales a disposición del formador)

Se puede apreciar que los encuestados no perciben estos recursos como imprescindibles para el desarrollo de su profesionalidad, excepto los planes de formación continua.



Podría a ser debido a que se perciben que sus expectativas sobre los recursos socio-profesionales no se ven satisfechas: asesoramiento, redes de expertos, bases de datos, actos profesionales, bibliotecas.

3. Conclusiones

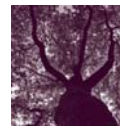
Si observamos los resultados obtenidos desde el punto de vista de los **conocimientos menos valorados** como necesarios para su desempeño profesional por los encuestados obtenemos los siguientes:

CONOCIMIENTOS	MENOS VALORADOS
Planificación y diseño de la formación	Diseño de la evaluación
Desarrollo de la formación	Uso de las TIC (Tecnologías de información y Comunicación) Dominio de los medios audiovisuales
Evaluación de la formación	Procesos de certificación y acreditación profesional
Investigación e innovación de la formación	Evaluación de instituciones Conocimiento de los modelos de investigación
Contextual	El sistema de formación continua: financiación, estructura, instrumentos, etc. Perfiles profesionales-certificación y acreditación
Coordinación institucional	Relaciones con otras instituciones Marketing formativo Política institucional



Si observamos los resultados obtenidos desde el punto de vista de los **conocimientos más valorados** como necesarios para su desempeño profesional por los encuestados obtenemos los siguientes:

CONOCIMIENTOS	MÁS VALORADOS
Planificación y diseño de la formación	Análisis de destinatarios Selección y secuenciación de contenidos
Desarrollo de la formación	Habilidades de comunicación verbal Habilidades de comunicación no verbal
Evaluación de la formación	El objeto de la evaluación: aprendizajes Instrumentos de evaluación
Investigación e innovación de la formación	Reflexión en y sobre la propia práctica Estrategias de innovación
Contextual	Conocimiento de la organización del trabajo La educación permanente y la formación profesional
Coordinación institucional	Trabajo en equipo de los formadores Coordinación interna



Si observamos los resultados obtenidos desde el punto de vista de los **recursos menos valorados** como necesarios para su desempeño profesional por los encuestados obtenemos los siguientes:

RECURSOS	MENOS VALORADOS COMO NECESARIOS
Institucionales	Sala de profesores
	Espacio de interacción informal (sala de descanso, cafetería, etc.)
Socio-profesionales	Actividades complementarias a la formación (actos culturales, etc.)
	Asesoramiento legal

Si observamos los resultados obtenidos desde el punto de vista de los **recursos más valorados** como necesarios para su desempeño profesional por los encuestados obtenemos los siguientes:

RECURSOS	MÁS VALORADOS COMO NECESARIOS
Institucionales	Acciones que faciliten la coordinación centro-formador
	Plan de formación continua para los formadores
Socio-profesionales	Planes de formación continua
	Acceso a bases de datos

Los datos obtenidos podrán servir para aproximarnos a la percepción de la profesionalidad y la competencia que tienen de si mismos los formadores, desde un enfoque de recursos.

También podrían ser de utilidad para contribuir al debate sobre el diseño y evaluación de los programas de formación de formadores desde la perspectiva de la formación para el empleo.



Bibliografía

- BUNK, G.P. (1994). "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- ECHEVERRIA, B. (2002). "Gestión de la competencia de acción profesional", *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 7-43.
- FEUILLETTE, I. (2003). *Le nouveau formateur*, Paris: Dunod
- GALLART, M.A. y JACINTO, C. (1996). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo", *Boletín de la red Latinoamericana de Educación y Trabajo*. 6, 2, 13-18.
- GAULD, D. & MILLER, P. (2004). "The qualifications and competencies held by effective workplace trainers", *Journal of European Industrial Training*. 28, 1
- LE BOTERF, G.(1999). *L'ingénierie des compétences*, Paris: Éditions d'Organisation.
- MIRABILE, R. J. (1997). « Everything you wanted to know about competency modelling", *Training & Development*. 51, 8, 73-77.
- NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Barcelona: Octaedro.
- TEJADA, J. y Giménez, V. (Coords.) (2007). *Formación de formadores. Escenario aula*, Barcelona: Thomson.



LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: ALGUNAS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ENTRE TRABAJO DOCENTE Y GÉNERO EN BRASIL

Sarah Jane Alves Durães. sj-duraes@uol.com.br

Universidade Estadual de Montes Claros (Brasil)

Maria Helena de Souza Ide. barbaraide@hotmail.com

Universidade Estadual de Montes Claros (Brasil)

Palabras clave

Identidad docente, feminización, género

Resumen

Diferentes investigaciones brasileñas han analizado el trabajo docente en los diferentes niveles de enseñanza. Algunas de ellas demuestran los efectos de las políticas públicas en el proceso de profesionalización, otras se restringen a la reflexión sobre la historia del trabajo docente y otras analizan los institutos formadores. Existen también aquellas que versan sobre la historia del trabajo docente o que destacan el estudio de los factores que contribuyeron para que la enseñanza, sobre todo la primaria, se tornase un gueto femenino. Ante el número de líneas de investigación, este artículo presentará algunos datos de docentes por sexo en diferentes niveles de la enseñanza brasileña y, sobre todo, algunas explicaciones a partir de la Historia de la Educación sobre el hecho de ser actualmente un gueto eminentemente femenino. La discusión girará alrededor del hecho de que la identidad docente se construye a través de la influencia de los rasgos sociales de género.

Desarrollo

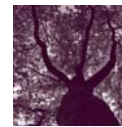
OBJETIVOS

- Presentar datos cuantitativos de hombres y mujeres en los diferentes niveles de enseñanza en Brasil, según el último censo educativo;
- Relacionar la construcción de la identidad del trabajo docente con el proceso histórico de feminización del magisterio;
- Presentar motivos que justifican la construcción de una identidad docente a través de las relaciones de género;
- Presentar posibles alternativas para una configuración del trabajo docente menos sexista.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

A lo largo de los últimos veinticinco años, y particularmente en los años noventa, el número de grupos de estudio e de investigaciones a cerca de mujeres y/o género¹ han tomado lugar en las diferentes áreas del conocimiento de las academias brasileñas. Específicamente, en los grupos vinculados a la Educación, algunas investigaciones han establecido la relación entre género y trabajo docente en el Brasil.

¹ En el Brasil, encontramos en la literatura la utilización del término "género" como también "relaciones de género". Se entiende por "género" la perspectiva de relaciones sociales entre los sexos.



Diferentes investigaciones brasileñas han analizado el trabajo docente en los diferentes niveles de enseñanza. Algunas de ellas demuestran los efectos de las políticas públicas en el proceso de profesionalización, otras se restringen a la reflexión sobre la historia del trabajo docente y otras analizan los institutos formadores. Existen también aquellas que versan sobre la historia del trabajo docente o que destacan el estudio de los factores que contribuyeron para que la enseñanza, sobre todo la primaria, se tornase un gueto femenino. Ante el número de líneas de investigación, este artículo presentará algunos datos de docentes por sexo en diferentes niveles de la enseñanza brasileña y, sobre todo, algunas explicaciones a partir de la Historia de la Educación sobre el hecho de ser actualmente un gueto eminentemente femenino. La discusión girará alrededor del hecho de que la identidad docente se construye a través de la influencia de los rasgos sociales de género².

La identidad docente y el proceso de feminización del magisterio

Es posible identificar en las diferentes carreras profesionales una mayor o menor tendencia a la presencia de hombres y mujeres. En el caso de Brasil, según el último censo de población, existe una tendencia de las mujeres a concentrarse en las áreas de salud, educación y otros servicios (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2000).

Con relación a la presencia de las mujeres en el ejercicio del trabajo docente, en los tres niveles³ de la enseñanza brasileña, actualmente existe una tendencia a la concentración de mujeres en el primer nivel. Según los datos, mientras las mujeres en el primer nivel de enseñanza representan casi la práctica totalidad de los docentes, en el nivel universitario las mujeres tan solo suponen el 45%. En cuanto a las disciplinas en los diferentes niveles también es posible identificar que existe una tendencia a la concentración de mujeres en aquellas áreas relacionadas con las humanidades, por contra los hombres se concentran en las ciencias biológicas y exactas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2006).

Varios estudios han demostrado que el trabajo docente, en especial de la enseñanza primaria, ya fue ejercido mayoritariamente por los hombres. A partir del siglo XIX éstos fueron abandonando esta enseñanza y, cada vez más, las mujeres ocuparon este espacio profesional. A partir de este período la enseñanza primaria ha sido básicamente un trabajo de mujer (Fernández Enguita, 1991; Apple, 1987, 1988). De esta manera, según Enguita (1991, p.52), "el término feminización no solo expresa un punto de llegada sino fundamentalmente un proceso". Cabe decir que éste proceso de feminización se dio en diferentes países como Inglaterra y País de Gales, Estados Unidos, España, Portugal o Brasil, entre otros. Este proceso se produjo a diferentes ritmos y con las peculiaridades propias de sus condiciones históricas (cf. Apple, 1987; Fernández Enguita, 1991; Chamon, 1996, Louro, 1997, Durães, 2002).

En línea con este enfoque, consideramos la feminización como un proceso no solo cuantitativo sino también cualitativo, es decir, como aporte de valores femeninos por parte del profesorado (sea hombre o mujer) identificando las contradicciones compartidas y constituidas por las relaciones de género. En este caso, el hecho de considerar el trabajo docente como un trabajo femenino no depende del sexo de los profesionales que lo ejercen sino de los estereotipos sexuales que están presentes en su configuración.

El estudio del proceso de feminización del magisterio, ha sido un fuerte eje analítico en torno de "género, trabajo y identidad docente". A cerca de la feminidad, en el Brasil, también se puede constatar a través de los datos estadísticos y de las análisis presentadas por Lopes (1991), Louro (1992), Chamon (1996) e Sforzi (1997) que tal proceso se inició en los últimos años del siglo XIX extendiéndose hasta la década de 70 del siglo XX.

² En Brasil, es posible encontrar en la literatura la utilización del término género o relaciones de género. Este término es interpretado como resultado de las relaciones sociales entre hombres y mujeres. En este contexto, el término género tiene el sentido de una construcción histórica y no una categoría estática, pues varía en diferentes tiempos y espacios (Scott, 1995).

³ Los tres niveles brasileños son: la educación básica (anteriormente denominada de primaria y gimnasio), 8 años; la enseñanza media, 3 años; y la carrera universitaria, que varía entre 3 y 6 años, conforme la área profesional.



En suma, esos estudios tratan la incorporación de las mujeres, en el magisterio, enfatizando ese hecho como consecuencia de una concesión del poder público, más que una consecuencia de la lucha de las mujeres por una escolarización y profesionalización. Sobre esto, Chamon (1996) presentó en varios pasajes de su estudio ese tipo de tendencia. Aunque reconozca el espacio de los conflictos entre el Estado como legislador masculino y las reivindicaciones de las mujeres, acaba por reforzar la concesión del Estado en detrimento de los conflictos. Para la autora, al magisterio se fundamentó, en el Brasil, sin sufrir la oposición del sexo masculino, al contrario de lo que ocurrió en algunos países de Europa (Chamon, 1996, p. 175).

Organizado por Campos y Silva (2002), investigadoras de diferentes universidades brasileñas evidencian que para comprender el proceso de feminización en el Brasil es imprescindible recurrir a la historia de la educación brasileña y a la formación de profesores. Demartini y Antunes (1993), Carvalho (1999) y Durães (2002) demuestran que la presencia de estereotipos de masculinos y femeninos fuerzan a hombres y mujeres a ocupar diferentes niveles, puestos y roles en la educación. Las autoras mencionan la necesidad de considerar en el análisis del trabajo docente no solo como un “trabajo de mujer” sino también como una actividad que supone representaciones de prácticas y valores que son reconocidos como “trabajo femenino”. Esa diferenciación permite entender la construcción de la identidad docente a partir del proceso de feminización del magisterio.

Este eco puede ser justificado a partir de los estereotipos de cuidado y maternidad que generalmente son asociados con la enseñanza de los niños y niñas. O sea, existe una tendencia a identificar este tipo de trabajo docente como más próximo a la naturaleza, a la subjetividad y a la tutela ejercida por las mujeres. Con la progresiva complejidad de los conocimientos al ascender hacia niveles mas altos de la enseñanza, el trabajo docente pasa a ser reconocido como aquel que está más próximo a los criterios de la ciencia, de la cultura y de la objetividad. Tales rasgos se asocian convencionalmente como más apropiados para los hombres (Connell, 1995; Williams, 1995).

En el análisis de las relaciones de género argumentamos que la identidad docente sigue siendo construida según algunos motivos. El primero de ellos reside en el hecho de considerar la carrera del magisterio como una “actividad extra-doméstica” y representar una preparación para el ejercicio de la maternidad, de este modo, ésta actividad es considerada generalmente como una actividad transitoria (Fernández Enguita, 1991). Por esta razón, la carrera del magisterio ha ido perdiendo prestigio gradualmente. En segundo lugar los bajos sueldos han alejado progresivamente a los hombres, que han buscado otros sectores profesionales mejor remunerados (la industria, el comercio, la administración pública e otros).

La profesionalización docente

A cerca de este tema, se puede tomar como pionera en Brasil el análisis sobre profesores (profesoras!) en una sociedad de clases, realizado por Pereira (1969). Su estudio de forma interesante, retrató un perfil del cuerpo docente primario de San Paulo descortinando un magisterio que es mayoritariamente femenino. Posteriormente, no excluyendo las condiciones de clase e incorporando las discusiones de género, se suman los estudios realizados por Mello (1998), Bruschini y Amado (1998) Novaes (1981) y Paixão (1991).

En el conjunto de investigaciones que trata sobre la formación profesional de las mujeres en las “escuelas normales”, son incidentes las investigaciones de Borges (1980), Villela (1992), Monarcha (1999) y Durães (2002). Los autores y autoras buscaron retratar las estrategias utilizadas por la escuela para confirmar las segregaciones vividas por las mujeres en las otras instituciones sociales.

En general, ellos y ellas retrataron que las “Escuelas normales” fueron proyectadas como instancias que deberían imprimir un “corpus” de saberes científicos y pedagógicos al “hacer improvisado” de los profesores y professoras. Entretanto, si por un lado el poder público buscaba instituir una “cultura



profesional” ya sea por la teoría extranjera importada y/o por la legislación; por otro, aquello que era realizado y la condición existente en las escuelas primarias contraponían el proyecto “moderno” de enseñanza.

Perspectivas históricas del trabajo docente: un estado del arte

En el Brasil, algunas publicaciones pueden ser consideradas como aquellas que representan un “estado del arte” sobre investigaciones en torno de “género y educación” o “género y trabajo docente”. El primero de ellos, publicado durante la década de los años ochenta, fue el trabajo realizado por Silva (1980). Sobre el cuerpo docente de las series iniciales ser compuesto por mujeres, la autora llamó la atención para la importancia del profesor de sexo masculino en el proceso de identificación sexual del niño y del adolescente del sexo masculino en edad escolar. Argumentó que el cuadro docente femenino reduce los elementos de identificación y que sería deseable que la escuela ofreciese un proceso de construcción compatible con el sexo. Lo interesante de su trabajo fue el hecho de apuntar en dirección a los elementos ausentes en el magisterio: los profesores hombres.

El segundo, realizado por Rosemberg, Piza y Montenegro (1990), de carácter más amplio, no presenta sólo una revisión de la producción académica relacionada con el trabajo docente como también una vasta bibliografía de temas afines a las investigaciones sobre la mujer. Estas presentan un levantamiento sobre publicaciones relacionadas con la temática “mujer y educación”, presentes en la literatura brasileña, durante el período de 1975 – 1989. Inicialmente, realizan un eje histórico que discurre sobre las formas de constitución de los estudios, remitiendo a un análisis de los momentos históricos que posibilitaron tal producción (la actividad académica y la militante) y las perspectivas históricas de la educación de la mujer. Posteriormente, las autoras procuraron tratar algunos ejes temáticos (escolaridad, trabajo y cuerpo) que fueron más significativos en el proceso histórico.

Ya otras análisis han procurado evidenciar los motivos que llevaron los profesores y profesoras a escoger el magisterio. Entre algunas justificativas, el apelo a la “vocación” y a la “misión” manifestado, en especial por las mujeres, fue ampliamente discutido por Lopes (1991) y Reis (1991, 1994). En su conjunto, el punto de convergencia de esos trabajos apunta para las formas por las cuales la sociedad capitalista y la institucionalización de la escuela pública se valieron de estereotipos que reforzaban los mecanismos ideológicos y la dominación sexista.

Bajo el título “Tesituras de Destinos”, la disertación de master de Reis (1991) investigó a cerca del trabajo docente ser considerado como el “destino” de la mujer paulistana durante las tres primeras décadas del siglo XIX. Posteriormente, en un interesante artículo, Reis (1994) recupera algunos aspectos tratados en su disertación, ampliándolos. Discute algunas de las representaciones que la sociedad paulista construyó con relación al cuerpo docente del magisterio primario, de 1895 a 1920.

Otra publicación que destacamos es el artículo titulado “Mujeres en la Escuela”, de Rosemberg y Amado (1992). Las autoras realizaron un levantamiento de los artículos publicados durante los 20 años de existencia de la revista “Cuadernos de investigación”⁴. Hasta aquel momento, ellas constataron que “educación y relaciones de género” eran áreas temáticas que no tenían una significativa producción en el Brasil. Entre los seiscientos artículos publicados en la revista, apenas el 2% estaban directamente relacionados con el tema. Para establecer un esbozo del cuadro de artículos publicados remitieron a la siguiente categorización: alumnos y alumnas, escolaridad y carrera, estereotipos sexuales en la escuela, mercado de trabajo y escolaridad, profesora o profesor, casa-escuela, privado-público.

También con el propósito de analizar las relaciones existentes entre las representaciones sociales de la profesora de primaria y el cotidiano de la escuela, Assunção (1994) constató que nuestra sociedad

⁴ Publicación de la Fundación Carlos Chagas, agencia de fomento a la investigación y cuya sede se encuentra en San Pablo/Brasil.



conduce a las mujeres al magisterio conformándolas a través de una dimensión simbólica y subjetiva. Además de identificar que la “elección” por el magisterio fue condicionada por las relaciones de clase y de género, ella apunta para la influencia de las relaciones familiares, de sus condiciones económicas y, especialmente, para la influencia que las madres ejercen en la opción profesional de sus hijas profesoras.

Un importante seminario realizado por la Universidad de São Paulo, en 1996, vino a contribuir sustancialmente para un balanceo y concomitante divulgación de las producciones sobre las relaciones entre “docencia, memoria y género”. El encuentro contó con la presentación de 46 trabajos vinculados a los siguientes ejes temáticos: Historia de la Educación; Historia y género en Educación; memoria, trabajo y formación docente; autobiografía, historias de formación y el estudio de la profesión docente; docencia, género e investigación en educación. En conjunto, los trabajos presentados examinaron trayectorias de profesores y profesoras, diarios femeninos, construcciones y representaciones del trabajo docente, análisis que privilegiaron el tema “cuerpo”, y otros.

Ya el trabajo de Sponchiado (1997) procuró abarcar un balanceo de las disertaciones y tesis sobre “docencia y relaciones de género”, en los programas de pos-graduación de las instituciones brasileñas, comprendiendo el periodo de 1981 a 1995. Para la identificación de estas investigaciones se tomó como fuente privilegiada el CD ROM, lanzado en 1996, el cual divulga los trabajos registrados en las instituciones vinculadas a la Asociación Nacional de Pesquisa Educacional-ANPED. Mediante el análisis de las disertaciones y tesis concluyó que “existe una producción significativa sobre el tema (...) y una serie de estudios que no pueden ser ignorados por quien trata de educación y mucho menos por quien trabaja con docencia” (Sponchiado, 1997, pp.104-106).

Con una extensa revisión bibliográfica, Carvalho (1999) se dedica a una temática aún poco explorada, ya sea la presencia del cuidado, de las masculinidades y de las feminidades en la configuración del trabajo docente. La autora apunta en dirección a la necesidad de reconocer el trabajo docente no sólo como “trabajo de mujer”, sino también como una actividad que presupone representaciones de prácticas y valores que propicia ser reconocido como “trabajo femenino”. Esa diferenciación permite, inclusive, la interpretación de la feminización no sólo como un proceso que corresponde al aumento del número de mujeres en el magisterio, pero sobretudo, a la identificación de contradicciones compartidas y constituidas por las relaciones de género. En este caso, el hecho del magisterio ser considerado como “trabajo femenino” es independiente del sexo – sean hombres o mujeres – de los profesionales que lo ejercen.

Otra investigación reciente, realizada por Vianna (1999), indica que existe una tendencia a un tratamiento asexuado a respecto de los análisis de los procesos de movilización de los docentes. Su análisis en torno de las mudanzas y permanencias (podríamos leer dimensiones de la producción y reproducción) en las relaciones de los(as) sindicalistas de la educación, conducen a la constatación de que existen, entre hombres y mujeres docentes, formas diferenciadas de compromiso y, principalmente, “profesores y profesoras afirman la importancia de valores femeninos y masculinos” en el proceso de (re)composición de la identidad y de la acción colectiva (Vianna, 1999, p. 283).

Los estudios que evidencian que la escuela ha sido un espacio de segregación de los alumnos – niños y niñas – a partir de la condición de género del docente. A los profesores hombres les quedaría destinada la educación de los niños e a las profesoras la de las niñas. En ese conjunto, son incidentes los trabajos de Novaes (1981) y Durães (2002).

Para finalizar, concluyamos que las experiencias de trabajo y de vida también delimitan, para hombres y mujeres, un campo de espacios de inclusión/exclusión para sus posibilidades profesionales. Así, podemos decir que la identidad docente se construye dentro y fuera de la escuela, incluso fuera de los centros de formación (Gonçalves, 1995; Dubar, 1997).

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES



Así pues, el debate que se suscita sobre la construcción de la identidad docente debe incluir diferentes esferas, entre ellas, las relaciones de educación y trabajo realizadas en los espacios privados (principalmente, aquellas presentes en la institución familiar) y públicos (como organizaciones institucionales, sindicales, iglesias, etc.). Los criterios para la construcción de la identidad docente refuerzan, aun hoy en día (!), una concepción femenina de la docencia.

Frente a las representaciones y prácticas sexistas en los diferentes niveles de la educación brasileña es necesario adoptar:

- En las escuelas: desde la primaria, crearen espacios de discusión sobre las oportunidades sociales, sobre todo profesionales, con relación a los diferentes géneros;
- En los diferentes niveles gubernamentales: es necesaria la adopción de políticas afirmativas destinadas a las mujeres;
- En las agencias gubernamentales de fomento de la investigación: han de crearse incentivos para grupos de estudios e investigaciones de género, tanto en la universidad como fuera de ella;
- En las discusiones teóricas e en los datos estadísticos: evidenciar las diferencias de género entre hombres y mujeres.

Bibliografía

- APPLE, M. (1987). *Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. Caderno de Pesquisa*, 60, São Paulo, Cortez, 3-14.
- APPLE, M. (1988). *Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Caderno de Pesquisa*, 64, São Paulo, Cortez, 14-23.
- ASSUNÇÃO, M. M. *As invisíveis armadilhas do magistério: ambigüidades e paradoxos da professora primária no cotidiano da escola*. Belo Horizonte: UFMg, 1994. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- BORGES, W. R. (1980). *A profissionalização feminina - uma experiência no ensino público*. São Paulo: Loyola.
- BRUSCHINI, C., AMADO, T. (1980). Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Caderno de Pesquisa*, 64, São Paulo, Cortez, 4-13.
- CAMPOS, M. C. S.; SILVA, V. L. (orgs.). (2002) *Feminização do magistério – vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança paulista: Universidade São Francisco.
- CARVALHO, M. P. (1999). *No coração da sala de aula – Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.
- CHAMON, M. L. (1996). *Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930)*. Tesis de Doctorado para obtención del título de Doctor em Educação, Facultad de Educación, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- CONNELL, R. (1995). Políticas de masculinidade. *Educação e realidade*, 20, (2), jul/dez, 185-206.



- DERMARTINI, Z., ANTUNES, F. (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, agosto, 5-14.
- DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto.
- DURAES, S. J. A. (2002) *Escolarização das diferenças: Trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906)*. Tesis de Doctorado para obtención del título de Doctor em Educação, Departamento de Educação; história, política y sociedad, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1991). A ambigüidade da Docência: Entre o Profissionalismo e a Proletarização. *Teoria e Educação*, 04, Pannonica, 41-61.
- GONÇALVES, J. A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In: NOVOA, Antônio. (org.). *Vidas de professores*. (pp.141-169). Porto: Porto.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consultado en 20 abril, 2007 del sitio Web de www.ibge.gov.br/
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Consultado en 20 abril, 2007 del sitio Web de www.inep.gov.br
- LOPES, E. M. (1991). A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, 04, Pannonica, 22-40.
- LOURO, G. (1992) Uma Leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*, 06, Porto Alegre, Pannonica, 25-42.
- LOURO, G. (1997). Mulheres na sala de aula. *História das mulheres no Brasil*. (443-481). São Paulo: UNESP/Contexto.
- MELLO, G. N. (1998). *Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político*. (9ª Reimpresión). São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- MONARCHA, C. (1999). *Escola Normal da praça - o lado noturno*. Campinas: UNICAMP.
- NOVAES, M. E. (1981) *Professora primária - mestra ou tia? Um estudo sobre a segmentação do trabalho docente*. Tesis de Master para obtención del título de Master em Educação, Facultad de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- PAIXÃO, L. P. (1991). *Trajetórias Escolares e Profissionais de Professoras Primárias Mineiras que iniciaram carreira antes de 1940*. Tesis de Profesora Titular para obtención de la posición de profesora titular, Facultad de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- REIS, M. C. D. (1991). *Tessituras de destinos: mulher e educação (São Paulo, 1910/20/30)*. Tesis de Master para obtención del título de Master em Educação, Departamento de Educação; história, política y sociedad, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- REIS, M. C. D. (1994). Imagens flutuantes: mulher e educação (São Paulo, 1910-1930). *Projeto História*, PUC, 47-55.



- ROSEMBERG, F., PIZA, E., MONTENEGRO, T. (1990). *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP.
- ROSEMBERG, F., AMADO, T. (1992). Mulheres na Escola. *Caderno de Pesquisa*. 80, fev., 1992, 62-74.
- SCOTT, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 2, jul/dez. 71-99.
- SFORNI, M. S. (1997). A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX. *1º Seminário docência, memória e gênero*. (185-190). São Paulo: Feusp/Plêiade.
- SILVA, N. (1980). *O professor do sexo masculino - seu significado na escola*. Tesis de Master para obtención del título de Master en Educación, Facultad de Educación, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- SPONCHIADO, J. (1997). *Docência e relações de gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995*. Tesis de Master para obtención del título de Master en Educación, Departamento de Educación; história, política y sociedad, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- VIANNA, C. P. (1999). *Os nós do nós – Ação coletiva docente no ensino estadual paulista (1990/1997)*. Tesis de Doctorado para obtención del título de Doctor em Educación, Departamento de Educación, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- VILLELA, H. (1992). A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.) *O passado sempre presente*. (17-42). São Paulo: Cortez.
- WILLIAMS, C. (1995). *Still a man's world – men who do "woman's work"*. London: University of California Press.



TRAYECTORIAS E IDENTIDADES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

María Adelina Castañeda Salgado. adcasta@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

Palabras clave

Identidades, experiencias de subjetivación y dispositivos de formación permanente.

Resumen

En este trabajo se presentan algunos resultados de la investigación realizada sobre identidades construidas en las trayectorias profesionales de maestros de educación básica, en el contexto de los dispositivos de formación permanente destinados a este sector del profesorado.

A partir de la exposición de conceptos clave referidos a la formación permanente, identidades atribuidas y reivindicadas y experiencias de subjetivación se aborda el análisis de fragmentos de entrevistas y relatos de profesores bajo dos temáticas:

1. Identificaciones en las trayectorias profesionales de los maestros.
2. La formación como experiencia de subjetivación.

Desarrollo

A lo largo de la trayectoria de los profesores la formación ocupa un papel importante en la reconstitución de sus identidades. El tipo de experiencias vividas van marcando las identificaciones construidas en las distintas esferas de la práctica profesional y de la realidad escolar y sociocultural en la que participan. Mediante determinadas estrategias identitarias se integran o diferencian incorporando comportamientos, imágenes y representaciones de lo que significa su función docente. Por ello, la formación desempeña el papel de una especie de “laboratorio de transformación” donde se elabora la transición entre las antiguas y las nuevas creencias, los antiguos y los nuevos saberes y las identificaciones pasadas y presentes (Dubar, 2002, p. 197).

Investigar estos procesos identificatorios en la formación demanda un enfoque epistémico y metodológico que permita trabajar en una perspectiva interpretativa y etnosociológica recurriendo a entrevistas y relatos de vida basados en la narración de experiencias vividas personalmente, en el contexto del mundo social y profesional de los maestros.

La perspectiva etnosociológica toma en cuenta la existencia de mundos sociales que desarrollan su propia subcultura en el seno de la sociedad. De acuerdo con Bertaux (1987, p.4-6), esta perspectiva se inspira en la tradición etnográfica de la observación en terreno, pero construye sus objetos con referencia a problemáticas sociales, observando las formas sociales - relaciones sociales, mecanismos sociales, lógicas de acción, lógicas sociales, procesos recurrentes - que serían susceptibles de estar igualmente presentes en una multitud de contextos similares. Para este autor los mundos sociales, y en particular los mundos centrados en la actividad profesional, constituyen espacios en el seno de los cuales los agentes pueden circular a lo largo de su carrera profesional, por



lo cual es necesario reducir el campo de observación a un tipo particular de recorrido o de contexto y conocer cómo ejercen la *acción en situación*.

Los relatos escritos y entrevistas narrativas a 25 profesores y profesoras en ejercicio que cuentan con un trayecto escolar hasta posgrado y han participado de manera continua en cursos y actividades de actualización, proporcionaron un material empírico importante sobre cuatro ejes problemáticos: a) la trayectoria y eventos biográficos asociados a experiencias de formación; b) significación para su desarrollo profesional y proyecto de vida (motivación, deseos y expectativas para seguirse formando); c) identidades y subjetivaciones construidas a lo largo de su formación como maestros; d) inclusión-exclusión en dispositivos de formación.

El entramado conceptual que sirvió de base para el proceso de indagación y análisis de los resultados incluye conceptos clave referidos a la formación permanente, identidades atribuidas y reivindicadas, experiencias de subjetivación y dispositivos de formación. Concebimos la formación permanente como un proceso que se construye en la interioridad del sujeto, pues la persona que se forma puede realizar un trabajo sobre sí mismo y una práctica de apertura al mundo, poniendo en claro sus posibilidades de dar un sentido a su práctica profesional y de construir una experiencia diferente de relación con el conocimiento, con los otros y consigo mismo.

Sin embargo, la mayor parte de los programas que se ofrecen a los profesores no producen esta experiencia positiva, pues tienden a propiciar que “el espacio interior se llene por completo” Touraine (2002) con normas, contenidos actividades y procedimientos que no dejan espacio para la subjetividad, para cuestionar su saber, tomar distancia de su práctica para analizarla y reconocerse como profesionales en búsqueda de realización y autonomía.

En el proceso formativo se configuran núcleos de identificación con referencia al conjunto de actuaciones, conocimientos, experiencias y valores que constituyen lo específico de ser profesor, de acuerdo con ciertos modelos culturales y condiciones de ejercicio profesional. Estas identificaciones son para los otros o para sí mismos, Dubar (2002), habla de identidades atribuidas y de identidades reivindicadas por uno mismo y sostiene que en el mundo actual una forma identitaria dominante es la “identidad para los otros”, debido al desplazamiento de formas comunitarias basadas en el sentimiento subjetivo de pertenencia, por formas societarias que multiplican las identidades y son valoradas por el poder, por “relaciones sociales basadas en el compromiso o en la coordinación de intereses motivados racionalmente (en valor o en finalidad)” (p. 39), dificultando con ello modos de identificación basados en la introspección, en los ideales y deseos de los sujetos y en la búsqueda de un ideal ético como individuo y como colectividad.

Estas identidades atribuidas y reivindicadas utilizan, siguiendo a Dubar (2002, p.67) cuatro tipos de formas de identificación:

1) La forma “biográfica para los otros” de tipo comunitario que se deriva de la inscripción de los individuos en un linaje generacional, de pertenencia a un grupo local y su cultura heredada.

2) La forma de “relación para los otros” que se construye a partir de obligaciones de integración en las instituciones: la familia, la escuela, los grupos profesionales, el estado. Los individuos se identifican a partir de sus funciones y papeles asumidos dentro de un sistema instituido y jerarquizado.

3) La forma de “relación para sí” que resulta de una conciencia reflexiva y que implica compromiso con un proyecto que tiene un sentido subjetivo y de identificación con otros que son pares y comparten ese mismo proyecto.

4) La forma “biográfica para sí” que implica el cuestionamiento de las identidades atribuidas y la posibilidad de construir un proyecto de vida en duración.



En este sentido la identidad no es lo que permanece “idéntico” sino el resultado de una “identificación” contingente:

Es el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros: la identidad es la diferencia. La segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: la identidad es la pertenencia común. Estado dos operaciones están en el origen de la paradoja de la identidad: lo que hay de único es lo que hay de compartido. Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad (p.11)

La identidad en la formación implica que se producen experiencias. La experiencia según Mélich (2002) nos proporciona algo singular que nadie puede hacer por nosotros, es un modo de situarnos ante un problema, pero jamás nos da una solución definitiva. Hay experiencias que padecemos, pero es precisamente cuando podemos establecer relaciones con esas experiencias que podemos ser diferentes a quien éramos antes. Así, una experiencia de subjetivación es la búsqueda por conquistar la autonomía y la realización de sí en un proyecto. En este proyecto está implicada en primer término la subjetividad, entendida a la manera de Deleuze (1986, p.91) como mediación y como trascendencia. Mediación porque el sujeto se constituye en lo dado, en el conjunto de lo que aparece como determinación social y cultural; trascendencia porque al mismo tiempo se define por un movimiento y como un movimiento de desarrollarse a sí mismo, de superar lo dado, de llegar a ser otro. La subjetivación tiene que ver con el sí-mismo, es una plusvalía, un proceso de individuación, de producción de subjetividad que se sustrae de algún modo al poder y al saber.

Para entender estas prácticas en la formación instituidas, recurrimos a la noción de dispositivo elaborado por Foucault (1968), para referirnos a un conjunto heterogéneo de elementos vinculados con relaciones de fuerza, juegos de verdad y formas de subjetividad que estructuran los programas y tienen la función simbólica de legitimar, organizar y disciplinar las acciones y experiencias de los sujetos. Un sistema de formación de maestros funciona como dispositivo para promover determinados saberes y propiciar distintos modos de subjetivación, es decir, un dispositivo no es solo mediador sino constitutivo de subjetividades.

El dispositivo articula una dimensión filosófica y una dimensión técnica. La primera compromete con una visión del mundo y del sujeto al sustentar determinadas concepciones, valores, creencias y estrategias de inclusión/exclusión de los sujetos en relaciones de poder, enunciaciones sobre el saber y formas de producir la subjetividad. La dimensión técnica permite organizar las reglas de funcionamiento, estrategias, procedimientos y recursos para instrumentar acciones y optimizar las condiciones de realización. Foucault (1968) designa como dispositivo a un conjunto heterogéneo, una red de elementos discursivos y no discursivos, que implica instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y pedagógicos; proposiciones filosóficas y morales.

Siguiendo esta trama conceptual y metodológica los resultados obtenidos en la investigación se organizaron y analizaron en torno a 3 ejes analíticos:

1. Identificaciones en trayectorias de formación de los maestros entrevistados. En este eje se analizan las identificaciones construidas tomando como referencia la evocación de acontecimientos, relaciones y experiencias vividas en el seno de la escuela o en el entorno familiar y cultural, los cuales constituyen núcleos importantes de identificación en su trayectoria personal y profesional. La construcción de determinados *habitus* en el recorrido profesional, la experiencia escolar vivida por los maestros, el lugar en la transmisión del saber y los referentes simbólicos e imaginarios en la formación constituyen algunos elementos analizados.



2. La formación como experiencia de subjetivación. En este eje se analizan algunas experiencias de subjetivación, expresadas por los maestros como conquistas, autoestima, auto-reconocimiento, transformación como personas, deseo de saber y reconocimiento del otro. Estas experiencias son modos de afirmarse y tienen relación con formas de identificación que Dubar (2002) denomina forma de “relación para sí” y forma “biográfica para sí”. La primera es producida como resultado de una conciencia reflexiva que implica compromiso con un proyecto e identificación con otros que lo comparten. La segunda, la forma “biográfica para sí”, involucra el cuestionamiento de las identidades atribuidas, la posibilidad de hacerse reconocer por los otros, mediante identidades reivindicadas y la búsqueda de autenticidad.

3. Las políticas, discursos y dispositivos institucionales en la formación permanente, eje en el que se hace un análisis de los temas discursivos reiterados y la retórica oficialista, presentes en los propósitos de la actualización permanente y los atributos asignados a los maestros en servicio para desarrollar su trabajo; las líneas de acción y estrategias de regulación y organización institucional que actualmente operan para su actualización y el funcionamiento del Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros en servicio (PRONAP).

Presentamos a continuación resultados obtenidos en torno a algunos núcleos de identificación que nos parecen relevantes para comprender la reconstitución de identidades en la formación de profesores.

1. Identificaciones en trayectorias de formación

En los relatos de los profesores sobre su formación están presentes la evocación de acontecimientos, relaciones y experiencias vividas en el seno de la escuela o en el entorno familiar y cultural, representaciones de lo que es ser maestra o maestro y *habitus* construidos en su trayectoria profesional.

El rumbo que puede tomar la trayectoria de formación y profesional de los docentes aparece frecuentemente asociada a la condición y decisión de ser docente. Así, el origen social, la situación familiar, la influencia de figuras ideales y el género están presentes en los motivos por los cuales los maestros entrevistados se iniciaron y permanecen en la docencia.

La mayoría de los maestros y maestras entrevistados provienen de familias con recursos económicos limitados, sus padres o abuelos son de origen campesino, comerciantes o maestros y sólo tres de ellos son hijos de profesionistas de otras áreas. Los trayectos escolares son también semejantes. El 90 % estudió la Normal como formación inicial y posteriormente una licenciatura en educación básica o preescolar. Asimismo, todos los maestros entrevistados se han actualizado participando en cursos que ofrecen el PRONAP y los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y han cursado diplomados, especializaciones y posgrados en alguna institución formadora de maestros, predominantemente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), o en instituciones privadas.

Los motivos que esgrimen como la causa por la cual estudiaron para ser maestros se refieren, en algunos casos, a la condición económica familiar y en otros a la influencia de alguna figura importante para ellos, amigos, padres y maestros. Muy pocas veces se refieren a la vocación como la motivación principal para decidir estudiar esta carrera. Cuando le preguntamos a una de las profesoras acerca del inicio de su formación y el origen de la decisión de ser docente, su respuesta fue la siguiente:

“No, qué crees, yo no iba a estudiar para maestra, iba a estudiar para secretaria. Mi papá era de criterio muy cerrado y decía no, secretaria no porque ahí vas a estar sentándote en las piernas del jefe. Yo ni sabía en ese entonces eso, pero en nuestra casa no había muchos recursos económicos, entonces, yo lo que buscaba era una carrera corta para poder trabajar luego y poder ayudar con el sostenimiento de la casa, entonces una compañera que iba conmigo en la secundaria me dijo: yo voy



a ser maestra. A mí me gustaban más los niños chiquitos y dije voy a ser educadora, pero mis papás me empezaron a decir: es que se gasta, el material es individual, entiende que no tenemos dinero. Dije bueno me voy con mi amiga de maestra” (E- 9 C).

La profesora atribuye a la condición económica familiar el haber estudiado para ser docente de primaria, sin embargo, el relato sugiere que el criterio del padre fue determinante para que no fuera secretaria, pues se conjugó la autoridad paterna y el prejuicio de que hay trabajos que degradan a las mujeres. Así, el padre parecía compartir la imagen construida socialmente de que la docencia es una profesión que puede preservar de la “esfera erótica”, porque exige que se controle la sexualidad mediante el recato en la manera de vestir, limitando las manifestaciones de simpatía por los estudiantes y conservando ciertos rasgos infantiles en los maestros (Adorno, 1973).

No podemos saber si esta representación tuvo algún significado posterior en el desempeño de esta maestra, lo que es importante destacar es que en un momento de su formación inicial pudo tenerlo, pues habla de ello en su relato y le atribuye una de las razones por las que ingresó a la carrera de maestra. Posteriormente estudió una licenciatura en Psicología, pero no la ejerció y permaneció como maestra de primaria:

“Yo digo: dejar de ser maestra, no, porque yo también estudié psicología educativa, nada más que no me titulé, estudié en la UNAM, terminé la carrera completa, entonces, aquí estamos todavía como maestros y me gusta mucho trabajar como maestra” (E- 9 C).

A pesar de no cambiar su actividad profesional, ya sea porque no se tituló o porque decidió no ejercer la carrera de psicóloga, ella considera que estudiar psicología le sirvió *“para entender mejor el desarrollo de los niños y ver qué es lo más adecuado para ellos”*. Aunque un significado igualmente importante de haber estudiado en la universidad, es para ella que a sus padres y hermanos

“les daba mucho gusto que yo fuera la primera profesional, todos estaban muy orgullosos de mí y como que eso me motivó mucho para seguirme formando” (E- 9 C).

Ser la primera profesional de una familia es para esta maestra una motivación y continuar actualizándose es una exigencia:

“Yo decía quiero estar mejor, mejor, o sea para ser maestra hay que estudiar mucho y uno necesita irse actualizando y empapando de todo; como que no te puedes quedar estancada en algo..., pero sí el apoyo de mi familia ha sido muy importante” (E- 9 C).

En efecto, durante sus 15 años de servicio la profesora no ha dejado de actualizarse. Nos habla en la entrevista de diversos cursos que ha tomado sobre autoestima, valores, historia, técnicas de evaluación y todos los cursos del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en servicio (PRONAP).

El siguiente fragmento de relato de otra de las maestras ilustra, en este mismo sentido, la apreciación de la madre sobre las razones por las cuales debía estudiar la normal:

“Al concluir la educación secundaria, tuve un nuevo “desacuerdo” con mi madre, porque ahora ella quería que yo fuera maestra o nada, me ordenó, me exigió, me sentenció, incluso me amenazó que si no estudiaba en la Escuela Nacional de Maestros, mejor no estudiaba, porque ella no iba a estar gastando para que al rato saliera “panzona” y todo su esfuerzo iba a ser inútil. De nuevo fui a buscar el consejo y el apoyo de mi abuela, ella me pidió que le hiciera caso, porque así cuando yo me recibiera de maestra, podríamos irnos juntas a un lugar donde hubiera mar, y así mi abuela podría mejorar un poco de su corazón porque cada vez estaba más débil y cansado. Eso me alentó un poco



a obedecer a los deseos de mi madre, pero no a matar los míos, así que, hice examen de admisión en la Nacional de Maestros, en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Escuela de Trabajo Social [...] para mi buena o mala suerte en las tres escuelas fui seleccionada, pero mi madre se negó rotundamente a que yo estudiara otra cosa que no fuera para maestra” (R-13 C).

La posición de la madre de que estudie para maestra tiene que ver, sin duda, con la angustia que provoca en ella el futuro incierto de su hija¹, pero se intrinca con el prejuicio de que no vale la pena hacer el esfuerzo para que su hija curse una carrera más larga, pues puede salir embarazada. La identificación afectiva con la abuela influyó para cumplir los deseos de su madre, pero como ella dice “no a matar” los suyos.

Así, su deseo se objetiva primero en que pudo acreditar los tres exámenes de ingreso a distintas carreras, obtener una beca para poder seguir estudiando y, posteriormente, continuar con una trayectoria de formación permanente. Además de la Normal, la maestra estudió la licenciatura en Educación Básica, una especialidad en la normal superior, una maestría y múltiples cursos de actualización. Aunque no quería ser docente, seguirse preparando ha sido una elección durante su ejercicio profesional.

Podemos apreciar en estos relatos la manera en que se entrecruzan las razones objetivas de una situación económica y la presión para buscar una solución, con posiciones ideológicas sobre lo que implica estudiar una carrera que se ha prefigurado social y culturalmente como una profesión “apropiada” para las mujeres.

El relato que hace una maestra de las circunstancias que definieron su ingreso a la Normal es indicativo de este último aspecto:

“Al salir de la secundaria no sabía qué quería hacer, a dónde iba a estudiar [...], lo cierto es que este momento de vacilación fue aprovechado por mi mamá y mi hermana mayor para que yo estudiara la normal. Pensaban que la carrera de maestra de primaria era mi mejor opción por ser una carrera que permitía a las mujeres trabajar y dedicarse al hogar. Mi padre se enojó ante tal situación, pues él pensaba que yo tenía “capacidad” para una mejor carrera y no una carrera de “higiene” como él la llamaba. Sus expectativas de que yo cursara una carrera universitaria se veían frustradas, aunque siempre estuvieron presentes y marcaban en mí una influencia que pesaba, pues esperaba más de mí y tarde o temprano sentía que debía cumplirle por el simple hecho de ser mi padre y porque se lo debía pues siempre había sido su preferida y por tanto no podía fallarle” (R-1 J).

Este relato refleja la carga simbólica de devaluación sobre la profesión docente por tratarse de una carrera “de higiene”, “propia” para mujeres, que no requiere mayor capacidad, porque es una actividad de “cuidados” en la que fundamentalmente está en juego una demanda de amor y no de saber, pues pretende ser portadora del bien y de lo que conviene a quienes se forman, sean niños o adultos.

La maestra asume que dedicarse a la docencia como maestra de primaria no correspondía con el ideal que su padre había depositado en ella, ni con su vocación, pero debía comprometerse profesionalmente: “siempre asumí que lo que me faltaba de vocación lo compensaba con la responsabilidad en mi trabajo y el cariño que les tenía a mis alumnos” afirmaba la maestra (R-1 J).

¹ La maestra relata la situación de pobreza que vivió durante su infancia con un padre obrero, alcohólico, una madre costurera y cuatro hermanos. Ella fue acogida por su abuela y recuerda que ésta se comprometió más con su formación y educación que sus padres (R-13 C).



Sin embargo, a pesar de su tenacidad en avanzar en su formación, primero por la influencia positiva del padre, después por su propia convicción, no logra escapar a ese significado de “higiene” cuando dice que está en la profesión por el cariño que les tiene a sus alumnos.

El ideal paterno está presente de manera recurrente en su relato, como referente simbólico que la estimula para estudiar. Sobre este aspecto es interesante comprobar que en la influencia de los padres hacia la formación profesional de sus hijos, se juega frecuentemente un proyecto parental (no realizado) que depositan en ellos para transmitir sus valores y aspiraciones. Según De Gaulejac (2004), el proyecto parental se inscribe en un contexto que determina las identificaciones posibles y en las posibilidades de acceso a ciertos modelos e ideologías que estructuran los ideales personales.

La identificación con su padre como figura ideal se presenta en el siguiente fragmento de su relato:

“Él fue una figura fundamental para que todos estudiáramos, provenía de una familia de campesinos de Puebla. Siendo el hermano mayor, en lugar de quedarse a seguir con la tradición de la siembra del campo, su padre lo manda al D. F. a estudiar en los internados del Politécnico [...], la pobreza que había vivido, la dificultad para abrirse paso en la ciudad como estudiante originaron que fuese muy exigente y duro en lo relativo a los estudios y creo que también su deseo era que sus hijos tuviesen otro status diferente al de él, no un status relacionado con el dinero y la clase social, sino el status que da el conocimiento, la sabiduría, lo intelectual” (R-1J).

Este relato ilustra cómo la herencia simbólica ejerce un influjo en la constitución identitaria de la maestra. Eso que en la historia familiar es vivido como valor o aspiración, es incorporado por ella como uno de los motivos por los cuales ha trabajado por conseguir ese “estatus que da el conocimiento, la sabiduría, lo intelectual”. Su formación ha sido continua, estudió una licenciatura de diseño gráfico, cursa actualmente un posgrado y se ha actualizado mediante cursos sobre arte, lectura, neurolingüística y los impartidos por el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), además de haber participado activamente en varios proyectos de innovación dentro de su escuela.

En otros casos, los sujetos entrevistados aluden a una motivación, impulso o vocación, como el origen de su decisión de ser maestro. Una profesora expresa al respecto:

“La motivación inicial fue como estudiante, sí influyeron mis padres, definitivamente, mis padres son comerciantes del mercado de Jamaica, a mí me llevaban a trabajar con ellos, entonces yo no quería dedicarme a vender, estar en el mercado durante mis vacaciones [...] yo sufría de levantarme temprano, que tenía que estar en contacto con la gente, pues si a sobarse el lomo de esa manera. Mis padres se angustiaban mucho porque de alguna manera pensaban que yo iba a tener esa línea, pero no, yo dije: quiero ser profesionista, yo quiero ser maestra [...]. Mi mamá quería que fuera médico o licenciado, que tuviera otra profesión yo decía: no no, no, no, eso no es lo que quiero, yo quiero tener una profesión y mi profesión es ser maestra (E-2 L).

Lo que describe el relato sobre el trabajo que realizan sus padres y su negativa a dedicarse a esa misma actividad refleja, por un lado, su deseo de que no prevalezca en ella la condición de ese mundo social familiar que no sólo implica mucho trabajo y sufrimiento, sino tener que “estar en contacto con la gente”. Es quizá esta visualización de lo que *no quería hacer y ser*, lo que la ha impulsado y le permitido desarrollar estrategias identitarias para confirmar su postura ante sí misma y ante los otros. La profesora ha logrado una trayectoria sobresaliente, se ha desempeñado como profesora frente a grupo, directora de escuela, asesora de Centros de Maestros y de una Unidad de la UPN: al mismo tiempo, ha participado en proyectos de investigación y se ha formado continuamente en cursos, una especialización en la Normal Superior y una maestría. En varios momentos de la entrevista, se refiere a cambios en su trayectoria como:



“Después de seis años de servicio a mí me dan la oportunidad de poder ser directora, era muy joven, mi experiencia era mínima [...] yo tenía buenas relaciones con los compañeros, porque de hecho yo llegué como maestra, secretaria y mis compañeros confiaban en mí porque yo era la que estaba estudiando, tenía cierta iniciativa, estaba más preparada” (E-2 L).

Ser maestra ha tenido también el significado de poder acceder a otro estatus y a otras formas de identificación, como directora y como compañera de trabajo. El relato permite ver que las determinaciones sociales condicionan la historia personal de los individuos, pero también que éstos pueden hacer algo con esas determinaciones. Posiblemente, ponerse en situación de reconstruir su propia historia le permite a la maestra comprender que ella ha tenido un papel activo en el curso que ha seguido su trayectoria profesional y de formación.

Cuando otra profesora reconstruye la situación que influyó para que estudiara la carrera de docente, refiere que sus padres fueron maestros y recuerda a su mamá platicando siempre con la abuela de su trabajo y de sus estudios:

“Desde ese momento mi gran ilusión fue ser maestra, cuando podía acompañaba a mi mamá a su escuela, veía cómo trabajaba y cómo sus alumnos ponían atención cuando ella explicaba un tema, eran muchos niños, en ese tiempo los grupos eran muy numerosos, aproximadamente de cuarenta y cinco alumnos, imaginaba que yo era la maestra a cargo del grupo” (R-5 C).

La interiorización de un modelo ideal atribuido a su madre-maestra, que posteriormente elabora siendo adulta, la lleva a creer que su *“gran ilusión”* de ser profesora fue inspirada por ella y determinada por una inclinación. Comenta que en su familia todos son maestros y ella desde niña quería serlo.

Podemos observar que en esta identificación hay un componente imaginario incorporado narcisistamente en la creencia de que se hizo maestra a imagen y semejanza de su madre, sin considerar que también influyó el hecho de crecer en un medio rodeada de maestros, donde las elecciones de profesión se vuelven proyecto familiar y no sólo personal.

Cuando preguntamos a un maestro porqué decidió estudiar la carrera de maestro de primaria, aparece como el motivo principal la imagen idílica de la abuela dando clases en su pueblo:

“Yo creo que el hecho de haberme involucrado en el magisterio sí responde a una vocación, porque lo siento y me gusta ser profesor, pero he revisado mi historia personal, porque a veces me he preguntado hasta dónde fui realmente autónomo en mi decisión, nunca olvido la imagen de mi abuela materna que fue maestra de pueblo, pero maestra sin título, o sea ella por iniciativa personal, juntaba a los niños, a la gente y les enseñaba a leer y escribir. Esta imagen que a mí me gusta mucho y me alimenta bastante siempre, es cómo ella en la arena con una vara dibujaba las letras y era fantástico verla con los niños y con la gente con la que ella trabajaba. Lo hacía por iniciativa propia, personal o sea yo creo que no tenía ningún otro interés sino ayudar a la gente a que aprendiera a leer y escribir” (R-3 M).

El magisterio como servicio social desinteresado se presentifica en el relato del maestro como un reconocimiento hacia su abuela, como la imagen de lo que él mismo considera es el contenido de la vocación: contribuir y comprometerse con los otros. Al referirse a su propio trabajo docente comenta que él ha contribuido bastante con todas las personas que han pasado por su práctica docente.



En otro momento de la entrevista el maestro recuerda que un tío muy querido por él fue “maestro empírico” y ejerció en su vida una influencia muy importante.

“Me acuerdo muy bien que desde muy niño me decía “la pedagogía se mama desde el vientre de la madre”, así como él, creo que mi familia no respondía a los convencionalismos sociales, siempre como que rompía con prejuicios, con ciertos establecimientos ideológicos. Entonces ver eso a mí me llamaba mucho la atención, en términos de que yo siempre fui también muy libre [...]. Bueno, entonces en esta parte, tal vez de haber elegido la profesión y haber continuado con ella, quiero suponer que sí hubo un encanto, un hechizo por parte de la abuela y el tío (R-3 M).

Este relato sugiere que la elección de la profesión es producto de sus identificaciones relacionadas con sus vínculos afectivos y no tanto de una vocación, como él afirma. En la identificación opera el mecanismo de incorporar a la propia personalidad las cualidades de una persona, de un otro que ha sido elegido como objeto de deseo y de imitación, porque sus características coinciden con lo que uno quiere ser. Lo significativo en este caso son las creencias y disposiciones subjetivas que incorpora de estos modelos representados por su abuela y su tío, referidos al sentido social y ético de ser maestro y al rompimiento con convencionalismos y prejuicios.

Observamos que la explicación de dónde proviene la disposición a una profesión no se reduce solamente a inclinaciones subjetivas, puesto que hay condicionantes sociales y simbólicos que influyen para que se elija tal o cual carrera. En el caso de los entrevistados, crecer en un ambiente de maestros, ser mujer o tener que hacerse cargo de la propia subsistencia, influyen para dedicarse a la profesión docente. Esto significa que la llamada vocación es, en muchos casos, “simplemente la transfiguración ideológica de la relación objetiva que se establece entre una categoría de agentes y un estado de la demanda objetiva, o si se quiere del mercado de trabajo” (Bourdieu, 1983 p. 34).

De los maestros entrevistados únicamente el 30 % se refirieron a la vocación como algo indispensable para ser maestro. Más bien, se ha dado un desplazamiento hacia el significado de un desempeño laboral que implica responsabilidades y conocimientos.

La siguiente afirmación de un maestro ilustra cómo percibe su desempeño profesional y actualización:

“[...] soy maestro obligado, no de vocación, más bien de formación, me he formado en esta carrera. He tratado de hacerlo lo mejor que puedo. Estudié la normal, estudié la licenciatura de economía, me titulé en economía, en la facultad de la UNAM [...], la mayoría de mis compañeros son taxistas, son adjuntos de clase, entonces decidí optar por el magisterio, además para eso había estudiado. Me he preocupado siempre por actualizarme desde el año que salí, después de que terminé economía, entré a la Pedagógica en el nivel semiescolarizado” (E-8 D).

Si bien el maestro pudo haber optado por ser economista, lo que insinúa el comentario es que sus compañeros de escuela son taxistas o adjuntos de clase, porque no existe una oferta de trabajo en esa área. Por eso la decisión de dedicarse al magisterio se debe a razones económicas y no solamente a una elección profesional. Sin embargo, también se desprende del relato que en el desempeño laboral fue encontrando sentido a la docencia, porque como él dice:

“estoy en el grupo porque me gusta todavía transmitir o influir un poquito en el pensamiento de mis alumnos [...], tuve la fortuna de tener un alumno que llegó a la olimpiada del conocimiento [...] estoy aquí, qué voy a hacer, voy a hacerlo bien. A mí me importa muchísimo lo que digan los papás y me halaga cuando a la hora de inscripción llegan a decir: con el que quieran, y yo tengo toda la fila y el otro tiene 10 o 15”. (E-8 D).



El sentimiento de identidad con respecto a su tarea docente es experimentado por el maestro como resultado de un proceso de individuación, en el reconocimiento de su prestigio, experiencia y preparación, como el motivo por el cual los papás lo prefieren como maestro de sus hijos. Su diferenciación con los demás maestros, es también un modo de identificación que le permite inscribirse con un estatus diferente dentro de la institución. Pudimos observar que es, efectivamente, un profesor prestigiado dentro de su escuela, realiza actividades con los padres de familia, participa de varios proyectos como el Programa de Escuelas de Calidad y el de aplicación de la computadora en la enseñanza (COEBA).

La manera en que este maestro se posiciona habla de elementos identitarios muy importantes para su actividad profesional y de una convicción personal de que la función que realiza es importante. En otro momento de la entrevista comenta:

“Bueno, realmente sí me siento un maestro preocupado por lo que sé, muchas veces criticamos mucho al maestro en relación a lo que no sabe, no a lo que sabe, nosotros en esta escuela realmente hacemos un diagnóstico de qué es lo que nos está fallando, estamos en el PEC. A mí me tocó la comisión de libros de texto y ahí noté que hay maestros que no usan los libros, entonces, bueno, no me gustaría caer en eso [...]. Ahora, a lo mejor yo me quiero mucho y a lo mejor mi ego es muy grande, [...] por eso, cuando dicen “probresor”...a mí no me metan entre ellos, porque realmente a mí me ha costado, he sacrificado mucho tiempo sí y trato de hacer lo mejor que puedo [...] no, no, yo no soy pobrecito, si no me valoro yo mismo, quién va a valorar mi carrera” (E-8 D).

Esta advertencia nos da indicios de que el maestro le otorga un contenido a su desempeño profesional, a partir de su confianza sobre el saber que posee, de su función y actividades que practica en el aula con sus alumnos y de las imágenes que le devuelven quienes reconocen su trabajo. Esta percepción de su tarea profesional también remite a un sentido de responsabilidad ética de su quehacer, en tanto que considera tener la obligación de asumir un compromiso frente al alumno.

Hasta aquí hemos querido destacar que en las decisiones de ser maestros se puede encontrar un núcleo de identidades atribuidas, tales como, ser maestra porque es la mejor opción para las mujeres, tratarse de una carrera de servicio o de higiene que no requiere mayor capacidad. Esto se explica por la manera en que se cruzan los antecedentes sociales, los destinos dentro del grupo familiar y las motivaciones de los sujetos.

En el ámbito de la educación básica, la ideología de la profesión del maestro tiende a que se cree una tensión permanente entre una identidad atribuida que busca mantener los principios de la vocación, el compromiso y la responsabilidad, planteadas desde un deber ser, y una identidad reivindicada que permite encontrar formas de reconocimiento de sí mismo y de las múltiples identificaciones del sujeto, puestas en juego en el ejercicio profesional.

2. La formación como experiencia de subjetivación.

En la investigación nos interesamos por identificar si los relatos de los maestros objetivan experiencias de subjetivación con un significado de autoconstrucción de sí mismos y de reflexión sobre su práctica profesional. Las experiencias de subjetivación en la formación de los maestros consisten en que se produce un sentido, un significado que los constituye como sujetos, en las identificaciones sociales y en procesos psíquicos signados por la afectividad y el sentimiento existencial. De acuerdo con Morin (1999), el individuo para llegar a ser sujeto necesita de una dimensión cognitiva y afectiva que le permite actuar, conocer y ser capaz de elegir y tomar decisiones.



Los indicios de alunas experiencias de subjetivación de los maestros entrevistados, se identificaron en lo expresado por ellos como conquistas, autoestima, auto-reconocimiento, transformación como personas, deseo de saber y reconocimiento del otro. Estas experiencias son modos de afirmarse y tienen relación con formas de identificación que Dubar (2002) denomina forma de “relación para sí” y forma “biográfica para sí”. La primera es producida como resultado de una conciencia reflexiva que implica compromiso con un proyecto e identificación con otros que lo comparten. La segunda, la forma “biográfica para sí”, involucra el cuestionamiento de las identidades atribuidas, la posibilidad de hacerse reconocer por los otros y la búsqueda de autenticidad.

Un componente revelador en las entrevistas narrativas y los relatos es la capacidad de algunos maestros para comprometerse y dar sentido a su historia personal y profesional, estableciendo un vínculo entre diversas experiencias y sucesos vividos. La disposición a narrarse, a formular definiciones de sí mismo, argumentar y reflexionar sobre su formación y actividad profesional, habla de esa identidad narrativa. Una maestra lo expresa de esta manera:

“Comienzo una aventura, escribir mi autobiografía, tratando de comprometerme y no traicionarme a mí misma, ya sea conciente o inconscientemente, esperando ser más sincera con lo que hago y más entregada hacia ese fin último que deseo: obtener elementos diversos de formación que enriquezcan mi vida y por ende mi práctica docente, para aligerar esa estancia de los niños (y la mía) en la escuela, que a veces se torna tan tediosa, rutinaria, aburrida, pesada y carente de sentido” (R-1 J).

En la narración puede observarse que la maestra parte de aceptar que la aventura de narrar implicar el riesgo de traicionarse, pero narrarse a sí misma y objetivar la percepción que tiene de su actividad docente en la escuela, abre la expectativa de encontrar en ello elementos formativos. Su posición reflexiva su mirada crítica sobre los problemas de la formación y de la escuela se expresan con frecuencia a lo largo de su relato.

Otra maestra reflexiona sobre sí misma de este modo:

“Me gusta observarme y en determinado momento pienso que he sido cruel y muy dura conmigo misma, porque para mí no estoy satisfecha de lo que tengo que llegar a ser, no sé si el parámetro que me formé desde niña es muy alto, muy lejano, no sé si esto me mueva a mí a formarme un tipo de personalidad con el que estoy luchando día a día. Soy lo que soy, y a partir de ahí digo hay que continuar, porque no se termina de formarse, sino que estás en constante cambio. A lo mejor ni siquiera yo sé hasta dónde voy a llegar, o si voy a estar contenta alguna vez con lo que llegue a ser” (E-11 I).

La aceptación de sí misma le permite tomar conciencia de que su insatisfacción tiene un componente positivo que le permite “luchar día a día” y tener proyectos, aunque no tenga muy claro cuál será el límite de lo que puede llegar a ser. En este sentido, en su reflexión se objetiva una experiencia de subjetivación que puede nombrar ahora, porque en la reconstrucción que hace de su vida realmente ha sucedido; no ha dejado de formarse y se advierte en ella una constante actitud reflexiva. Frases como las siguientes se repiten en la entrevista *“no puedo decir hasta ahora brinqué y ya soy innovadora, sino que tengo que volver a esta reflexión diaria de mi práctica”, o “seguí con la idea de ser algo, de representar algo. En mi familia no soy la mayor pero me tomé ese papel” (E-11 I).*

La memoria nos indica que no hay nada definitivo en la vida humana, que jamás somos los mismos, porque estamos en constante devenir y que nuestra identidad es una identidad inscrita en la secuencia temporal (Mélich, 2002). En este sentido, el conocimiento de sí mismo en la formación implica reconocer la puesta en cuestión de uno mismo para poner en cuestión la formación y encontrar un nuevo significado en cada momento de nuestra existencia y vida profesional.



Develar la subjetividad es importante para la formación porque permite ver aquellas formas identitarias que se han impuesto y aquellas que contribuyen a la propia creación. Los maestros pueden colocarse en situación de conocer cómo se ha dado la gradual interiorización de las normas y cómo ellos se identifican o no con ellas. En eso consiste comportarse como sujeto ante sí mismo, pues como señala Touraine (2002), la conciencia es tener la capacidad de mirarse a sí mismo.

A partir de estos resultados, la conclusión más importante se refiere a que los profesores pueden colocarse en situación de conocer cómo se ha dado la gradual interiorización de las normas y cómo se identifican o no con ellas y que en sus procesos formativos, pueden lograr, asimismo, reconvertir su identidad personal al acceder a otras formas de identificación en las que deje de ser instrumentador de propuestas externas y se convierta en autor de su propia formación, mediante la apertura de espacios donde se apropien primero de la necesidad de transformar sus prácticas a partir de lo que hacen y no únicamente de lo que deben hacer. Así, la formación permanente puede contribuir a que los maestros elaboren sus creencias, saberes e identificaciones al reconocerse en su trayectoria familiar, cultural y profesional. Por ello, consideramos importante descentrarse de la racionalidad pedagógica y ampliar el campo de reflexión y de indagación a otros temas culturales, artísticos, históricos, filosóficos y éticos. Al mismo tiempo, propiciar la creación de dispositivos que permitan formas de relación que potencien procesos de subjetivación y espacios para reconocerse y ensayar nuevas formas de saber no reconocidas, que definan el saber propio del maestro, aquello que lo interroga e identifica, en el movimiento mismo de su práctica, de sus pensamientos y de su vida. Por eso es necesario considerar no sólo las identidades atribuidas, sino las identidades reivindicadas y asumidas a través de lo que los maestros ponen en acto, allí donde se articulan sus historias, su trayectoria y sus identidades construidas.

Bibliografía

- Adorno, Theodor (1973) Tabúes relativos a la profesión de enseñar, en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Augé, Marc (1996). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Allin, Cristian (1996). *Etre Formateur. Quand dire c'est écouter*, París, L'Harmattan.
- Balbier, E. et al. (1999). *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Col. Papeles de Pedagogía, Barcelona, Paidós.
- Bertaux, Daniel (1997). *Los relatos de vida*, París, Editorial Nathan.
- Camilleri, C. et. Al (Ed.) (1999). *Stratégies Identitaires*, París, Presses Universitaires de France.
- Candau, Jöel (2002). *Antropología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Castorina José Antonio (Compilador) (2003) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona Gedisa.
- De Gaulejac, Vincent (1995). Historias de vida y Sociología Clínica, en Martínez Isabel y Vásquez-Brofman, *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.



Deleuze, Gilles (1977). *Empirismo y subjetividad*, Gedisa, Barcelona.

_____ (1999). ¿Qué es un dispositivo?, en Balbier, E. et. al. *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona, Gedisa.

Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Trad. José Miguel Marcén, Barcelona, Bellaterra.

Dubar, Claude y Demazière, Didier (1997). *Analyser les entretiens biographiques L'exemple de récits d'insertion* Coll. Essais & Recherches, París, Nathan.

Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey, Barcelona, Paidós/ICE-UAB.

_____ (1970). *El orden del discurso*, Tusquets Editores, México.

_____ (1979). *Microfísica del poder*, Edición y traducción: Julia Varela y Fernando

_____ (1999). *Arqueología del saber*. México, Editorial Siglo XXI.

_____ (2002). *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976). México, F.C.E.

Honoré, Bernard (1992). *Vers l'oeuvre de formation*, Paris, Editions L'Harmattan.

_____ (1980). *Para una teoría de la formación*, p.127. Narcea Editores, Madrid.

Larrosa, Jorge (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*, Traducción: Noemí Sobregués y Jorge Larrosa, Genealogía del poder No. 26, Madrid, La Piqueta.



LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DIRECTIVOS ESCOLARES MEDIANTE PROCESOS DE CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Joaquín Gairín Sallán. joaquin.gairin@uab.cat

David Rodríguez Gómez. david.rodriguez.gomez@uab.cat

Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra (Cerdanyola del Vallés). 08193. Barcelona, Spain

Palabras clave

Gestión del conocimiento, formación continua, aprendizaje organizativo, formación de directivos.

Resumen

La creación y gestión del conocimiento constituye un ámbito de reflexión y investigación de gran importancia para cualquier organización actual, así como una de las estrategias fundamentales para dar respuesta a la necesidad de actualización permanente que se nos plantea en nuestra sociedad.

Desde el proyecto *Accelera*, se ha delimitado y experimentado durante tres años un modelo de creación y gestión de conocimiento en red para el ámbito educativo.

La red Atenea, creada para directivos escolares, ha permitido profundizar en temáticas de interés práctico, generando documentos de interés y proporcionando herramientas para la intervención sobre la realidad.

Desarrollo:

Es detestable esa avaricia espiritual que tienen los que sabiendo algo, no procuran la transmisión de esos conocimientos.

Miguel de Unamuno

1. Finalidad

El trabajo que aquí presentamos se enmarca en el **Proyecto Accelera**¹ (<http://cedu345.uab.cat>), y parte de tres premisas básicas:

- a. La CGC, como estrategia de formación continua en las organizaciones, se vincula a los procesos de mejora interna y propios de las organizaciones o de los sistemas formativos. Hablamos así de una formación «en» la organización², una formación interna que comparte características tanto de una formación implícita / informal como de una formación explícita / formal.

¹ Plan Nacional de I+D+I. Proyecto SEC2003-08366, dirigido por Joaquín Gairín

² No se trata de una formación para la organización, sino de una formación alineada con el proyecto institucional o con determinados compromisos de mejora.



La experiencia presentada se sitúa en el marco del sistema educativo y, desde esta perspectiva, la 'formación en la organización' debe entenderse como parte de la actuación que un sistema educativo puede promover.

- b. El aprendizaje debe de ser significativo para el que aprende y puede contribuir al mismo: el diálogo, la acción y la solidaridad intergeneracional e intersujetos, si consideramos que todas las personas son potencialmente alumnos y profesores.
- c. Capacidad de generar nuevos conocimientos a partir de compartir aquellos surgidos de la reflexión y estructuración de la propia práctica.

El **Proyecto Accelera** se desarrolló con la finalidad de "delimitar y experimentar un modelo que permitiera compartir y crear conocimiento entre diferentes miembros de la comunidad educativa" (profesorado, pedagogos, investigadores, gestores de la administración pública, y otros agentes involucrados en el proceso educativo), tratando así de avanzar en un espacio de la sociedad del conocimiento poco desarrollado en el campo educativo.

"La creación de conocimiento requiere de una dimensión social, en la que se producen procesos de combinación y socialización de dicho conocimiento. Es en esta dimensión social donde el trabajo, la interacción y el aprendizaje en red, presencial o virtual, adquieren sentido". (Gairín y Rodríguez, 2007: 3)

2. Descripción del trabajo

A continuación, presentamos una breve referencia al contexto, en la que exponemos algunos de los fundamentos teóricos sobre gestión del conocimiento y formación continua que han guiado la experiencia, así como la descripción del **proyecto Accelera**, en la que hacemos especial mención de la red "Atenea" para la formación de directivos.

2.1 . Breve referencia al contexto

La Sociedad del Conocimiento y, añadiríamos del Aprendizaje, se configura como un nuevo escenario con características y requerimientos propios y diferenciados de las sociedades que la preceden. Su desarrollo requiere nuevas estrategias curriculares, de tipo organizativo o didáctico, para la formación continua de los profesionales de la educación (profesorado, directivos, educadores sociales, pedagogos y psicopedagogos, etc.), que puedan contribuir al incremento de la competitividad y calidad que demanda nuestro sistema educativo.

Las organizaciones, no únicamente las educativas, están obligadas a ser más innovadoras, creativas y eficientes, lo que comporta, evidentemente, cambios en los procesos formativos (Rubio, 2007). El análisis sobre nuevas tendencias formativas, realizado recientemente por la consultora Overlap, nos muestra algunas necesidades formativas en las organizaciones del s. XXI (véase tabla 1) que pueden servir de referencia.

"Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. La innovación que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, individuos más adaptados) y con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar". (Gairín, 2001).



“Entramos ahora en un tercer periodo de cambios: el giro desde la organización basada en la autoridad y el control, la organización dividida en departamentos y divisiones, a la organización basada en la información, la organización de los especialistas del conocimiento.” (Drucker, 2003: 21)

Los constantes cambios sociales, la globalización, el incremento de la competitividad y el desarrollo tecnológico, fundamentalmente, han invertido la típica pirámide del capitalismo clásico, en la que la mayor parte de los trabajadores de una organización no tenían cualificación alguna y se dedicaban a la realización de tareas mecánicas y repetitivas. La tecnología suple ahora las actividades rutinarias, generando a su vez nuevos perfiles profesionales –nuevas necesidades de formación- para su utilización, mantenimiento y reparación.

El análisis de las características y desarrollo de esta Sociedad del Conocimiento dejan patente la obsolescencia del conocimiento y la necesidad de actualización permanente, evidencias que justifican el desarrollo de políticas de formación continua en las organizaciones, como contexto natural en el que dicha formación se debe desarrollar.

Ante esta situación, la formación en las organizaciones abandona su carácter adaptativo, retroactivo, dando lugar a una formación proactiva que se avance a los cambios sociolaborales y a la aparición de nuevas tecnologías. Pineda y Ramos (2002) van más allá cuando afirman que esta formación también debería contribuir a la eliminación de barreras sociales y culturales, que debe promover la cohesión social entre la población, integrando los flujos migratorios en los sistemas económicos y sociales.

“Resulta entonces necesario plantear una formación continua orientada a una preparación en materia de conocimientos, aptitudes y actitudes laborales y personales definidos en relación a un desarrollo potencial de tareas cambiantes, cuya ejecución exigirá muchas veces entender los problemas o replantearlos de una forma novedosa y no sólo la aplicación más o menos mecánica de rutinas de solución”. (Asúa, 2002: 76)

Nivel de la necesidad	Organizacional	La mejora del desempeño está focalizada en incrementar la eficacia y eficiencia organizacional a través de los programas de desarrollo y formación.	Se trata de alinear e integrar la estrategia de formación con el resto de las estrategias del negocio para generar y reforzar mejoras competitivas de manera sostenida en el tiempo.
	Individual	Las soluciones se centran en el desarrollo de las necesidades detectadas de los empleados en relación con las competencias del puesto de trabajo que desempeña.	El componente estratégico es primordial y consiste en la mejora del desempeño a través del diseño e implantación de programas individuales de retención del talento.
	Táctico		Estratégico
Enfoque para la implantación			

Tabla 1. Tipos de necesidades formativas (Overlap, 2007:5)

Es precisamente en este marco descrito donde la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC a partir de ahora) se está descubriendo como una estrategia fundamental, que contribuye inexorablemente al desarrollo organizativo.

Entendemos la CGC como un *conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización)*



orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo. (Rodríguez, 2006: 29)

Organizaciones de prestigio internacional, como es el caso de la OECD (2003), recomiendan encarecidamente el estudio de los procesos, herramientas y resultados de la Creación y Gestión del Conocimiento.

“Entre las diversas categorías de inversiones relacionadas con el conocimiento (educación, formación, software, I+D, etc.), la gestión de conocimientos es una de las menos conocidas tanto cuantitativamente como cualitativamente, así como en términos de costos y retornos económicos. Como consecuencia hay que saber más sobre: estas nuevas actividades basadas en los conocimientos; el estado actual de la gestión de conocimientos como un proceso organizativo dentro de varios tipos de empresas y sectores; la variedad de métodos y herramientas que se están desarrollando; y, por último, los efectos económicos de las prácticas de gestión de conocimientos que se están observando.” (OECD, 2003: 13)

La implementación de procesos de CGC implica la priorización, en las organizaciones, de la adquisición y/o desarrollo de tecnologías, metodologías y estrategias para la medición, creación y difusión del conocimiento.

Según un informe de la OECD (2003) sobre la gestión del conocimiento en el sector empresarial, pero extrapolable a nuestro ámbito, algunos de los hechos que justifican la importancia de la CGC son:

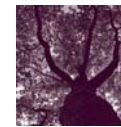
- Durante la actividad laboral se producen aprendizajes informales y, en muchas ocasiones, inconscientes que resultan de ‘vital’ importancia para la organización;
- Establecer una ‘memoria organizacional’ resulta esencial para los procesos de innovación y aprendizaje en las organizaciones;
- Las capacidades de asimilación de conocimientos, así como las estrategias de conexión a redes y fuentes externas de conocimiento e innovación son factores organizativos claves.
- Existe una fuerte relación, a nivel organizacional, entre las acciones económicas generadas a través del uso de las nuevas TIC, y la evolución de las prácticas y formación en el lugar de trabajo;
- Una buena gestión de la propiedad intelectual es fundamental para evitar que queda disuelta / difuminada en la organización.

También debemos considerar que la Sociedad del Conocimiento requiere que personas, colectivos diversos, empresas, organizaciones e instituciones sepan trabajar y aprender en redes y comunidades donde, a través de diálogos activos, se genera nuevo conocimiento.

“Trabajar en la era del conocimiento requiere la capacidad de reconocer modelos, mantener un amplio conjunto de relaciones, compartir ideas con comunidades de interés y enriquecerse con estas relaciones.” (Poley, 2002: 173)

Diversos estudios y publicaciones confirman que la creación de redes y comunidades favorece la creación de conocimiento y los procesos de desarrollo profesional (Aubusson y otros, 2007, Leinonen y Järvelä, 2006; Snow-Gerono, 2005; Zeichner, 2003, entre otros).

Aubusson y otros (2007) recogen algunas de las características esenciales de estas redes o comunidades de desarrollo profesional: se comparte conocimiento; se desarrolla un discurso progresivo que implica la identificación de un fenómeno significativo y una discusión encaminada a una mejor comprensión del mismo; respeto mutuo; desarrollo de un conocimiento experto de carácter colectivo que supera las individualidades; indagaciones genuinas; y determinación para la mejora de comunidades en las que participan.



Actualmente, la mayoría de estas redes o comunidades tienen lugar en entornos ‘virtuales’ (Graham, 2007; Allan y Lewis, 2006; Jameson y otros, 2006; Rosmalen y otros, 2006; Wei y Chen, 2006)

La utilización de las redes telemáticas y de los espacios virtuales con este fin no es sencilla, si queremos superar el mero intercambio de información, y requiere conocimientos, prácticas y metodologías aún no suficientemente conocidas y desarrolladas.

El desarrollo de procesos formativos en red exige revisar, reflexionar y generar mejoras que permitan avanzar en la implantación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los centros de formación, superando los modelos pensados y utilizados en el marco de la enseñanza presencial.

Consideramos que los procesos de CGC permiten el desarrollo real una formación continua en las organizaciones y no la suma de acciones formativas puntuales. Así pues, podemos decir que, en el marco de la formación continua, los procesos de CGC, como los que aquí planteamos, responden a:

- Actividades creadas en el trabajo diario;
- El ‘aprendiz’ es el responsable de la adquisición de los saberes teóricos y prácticos, pero también es necesaria la presencia de una gestor y un moderador del conocimiento que se responsabilice de la planificación y desarrollo del proceso;
- Los aprendizajes producidos durante la CGC se generan de forma colaborativa por las personas del entorno;
- Es posible la existencia de algún tipo de “programación” explícita que guíe el proceso de CGC y que será realizada y acordada por la propia organización,
- Los objetivos de la CGC pueden ser diversos, pero entre ellos puede estar la resolución de problemas del contexto inmediato y la introducción de cambios organizativos;
- La motivación puede estar tanto orientada al logro como por la emulación entre aprendices;
- La validación de los conocimientos y competencias se hará mediante la práctica diaria.

Por último, recurriendo a Navío (2005), debemos destacar el alto grado de adecuación de la CGC a los nuevos planteamientos de formación continua en las organizaciones, en los que se aprovechan las características de la organización del trabajo como uno de los referentes para la diversificación de las acciones formativas (véase tabla 2).

Planteamiento tradicional de formación continua	Diversificación de la formación continua
Cursos convencionales	La organización del trabajo como base para la formación
Cursos diseñados a partir de objetivos bien definidos y relacionados con una materia o rama particular	Predominan los contenidos de la acción por lo contextual. Además, por la importancia de competencias más allá de las técnicas.
Impartición de la formación mediante métodos y secuencias preestablecidas	La secuencia no está preestablecida de antemano. Se construye sobre la marcha.
Duración fija del programa	El programa no suele tener una duración fija y, a diferencia de las acciones convencionales es a medio y largo plazo.
Planteamiento homogéneo de los destinatarios	Se asume la heterogeneidad puesto que es destinado a los trabajadores de la empresa.
Ritmo preestablecido y subdividido en unidades	No puede establecerse un ritmo fijo y se opta por el principio de individualización aunque



bajo los requisitos del grupo.

Tabla 2. Evolución de las acciones de formación continua en la empresa. (Navío, 2005: 120 a partir de Delcourt, 1999)

2.2 Descripción de la experiencia

La concreción de una estrategia de formación en red basada en modelos para la CGC exigía validar, desde la experimentación, algunas de las propuestas existentes, dándoles sentido unitario y acompañándolas de las referencias necesarias para la reformulación de los planteamientos institucionales que cabe hacer, de los cambios estructurales a potenciar y de los aspectos del sistema relacional a considerar en los procesos de cambio que necesariamente se han de impulsar.

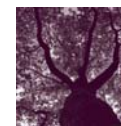
El espacio *Accelera* se estructura en tres redes inteligentes centradas en aspectos relacionados con la Organización y Gestión de Centros Educativos –ATENEA-, la Didáctica de las Ciencias Sociales -GALATEA- y la Violencia de Género –THEMIS-, que realimentan a una cuarta red –MOMO- que funciona como base de conocimiento y en la cual se reflexiona sobre los procesos y dinámicas generadas en las otras tres redes. Su composición se comenta en la tabla 3.

- La red ATENEA está formada, principalmente, por directivos de centros de educación primaria y secundaria (Directores y Jefes de estudio), aunque también participan en ella inspectores de educación, profesorado de formación inicial, profesorado de formación permanente y estudiantes de doctorado interesados en temas de organización y gestión de las organizaciones.
- La red GALATEA está formada por profesorado universitario implicado en la formación inicial de los profesionales de la educación, profesorado de formación permanente y profesorado de centros de educación primaria.
- La red THEMIS está formada, principalmente, por profesorado de primaria, secundaria, universitario, estudiantes de doctorado y expertos en coeducación y violencia de género de todo el Estado y de varias organizaciones (Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, SOS racismo, Plataforma contra la violencia de género, etc).
- La red MOMO la integran los moderadores y gestores del conocimiento de las diferentes Redes-GC, el administrador del sistema y demás miembros del grupo de investigación, todo ellos expertos en los diferentes ámbitos a considerar en los procesos y sistemas de gestión del conocimiento (p.ej.: cultura organizacional, aprendizaje organizativo, dinámica de grupos o comunidades de aprendizaje).

Tabla 3. Redes de Creación y Gestión del Conocimiento en el Proyecto Accelera

El núcleo del modelo de CGC en red desarrollado (véase figura 1) lo constituye el debate, como estrategia a través de la cual pretendemos generar procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995) y el ‘acta’ o registro diacrónico de lo debatido, como documento formal que refleja lo sucedido o tratado en dicho debate.

El debate se desarrolla mediante algunas herramientas como el foro, el chat o el wiki y se nutre de documentos, referencias bibliográficas o webgráficas, ejemplos, experiencias e ideas que, por una parte, lo dinamizan y, por otra parte, lo sistematizan.



Un aspecto importante que debemos considerar es que estas aportaciones externas no sólo provienen de los expertos o de los moderadores y gestores del conocimiento, sino que los mismos participantes en el debate pueden y deben realizar también dichas aportaciones. Así, por ejemplo, cualquier documento, libro, artículo, web, que se utilice durante el debate para apoyar alguno de los argumentos presentados deberá estar adecuadamente referenciado en su apartado correspondiente, ya que de esta manera se ponen en marcha algunos procesos para empezar a compartir conocimiento entre los miembros de la e-comunidad.

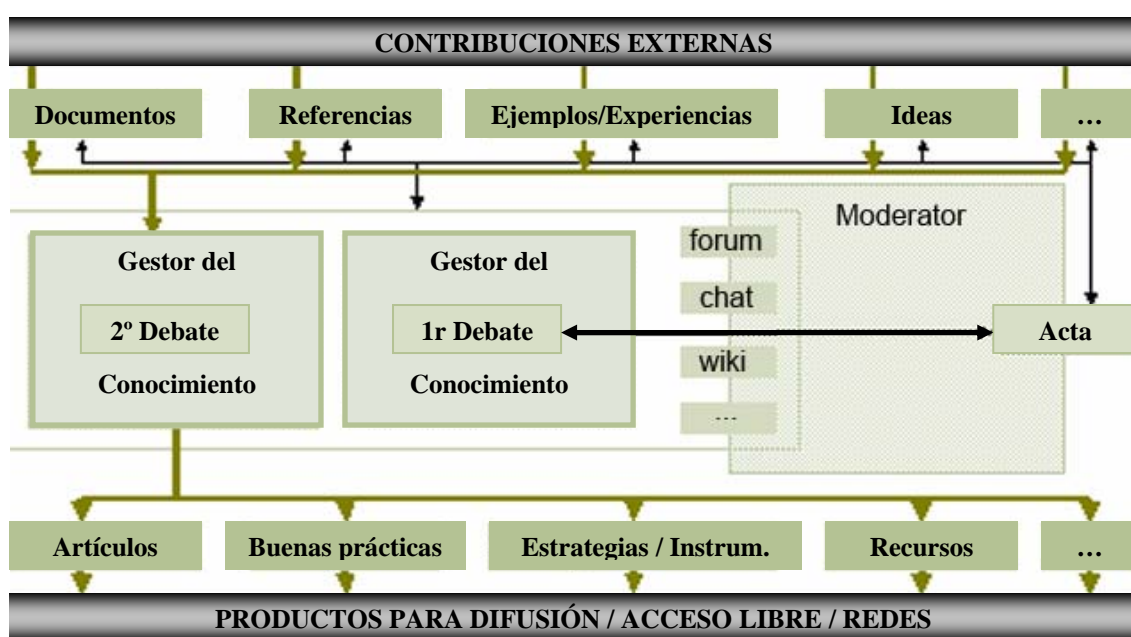


Figura 1. Modelo de CGC-Red *Acelera*

El primer debate o ciclo de CGC da lugar a un segundo debate o ciclo de CGC mediante el que todo el conocimiento generado se estructura y explicita en forma de artículos, buenas prácticas, recursos y/o estrategias para su posterior difusión en la sociedad.

Todo el conocimiento generado en las Redes-CGC es organizado y estructurado por el moderador de redes originando, después o no de proponer debates, aportaciones finales en forma de artículos, experiencias, instrumentos, referencias, etc. que pueden ser utilizados para hacer difusión de dicho conocimiento, o como aportaciones iniciales para otras redes de conocimiento o ciclos de CGC.

Así pues, el moderador de redes y el gestor de conocimiento, constituyen dos de las piezas claves en el modelo de CGC *Acelera*, como anfitriones, organizadores y facilitadores del proceso de creación y gestión del conocimiento. (Armengol y Rodríguez, 2006)

Finalmente y desde un punto de vista tecnológico, el modelo de CGC-red delimitado y experimentado, ha dado origen a la **plataforma *Acelera***, basada en el desarrollo y adecuación de un CMS (Course Management System) de código abierto como Moodle (<http://moodle.org>), un tipo un tipo de FLOSS (free, libre, Open Sourced software) creado en su origen para el desarrollo de comunidades de aprendizaje online y fundamentado en principios pedagógicos sobre la construcción social de conocimiento.



2.2.1 La Red “Atenea” para la formación de directivos

La complejidad creciente de las organizaciones educativas y, en especial, el incremento paulatino de los niveles de autonomía y responsabilidad, comporta una mayor dificultad y relevancia de las funciones directivas. Por tanto, resulta necesario actualizar la concepción de la dirección escolar y adaptarla a las necesidades y exigencias contextuales (Gairín, 1996), promoviendo el desarrollo de líderes que contribuyan, a partir de su experiencia cotidiana, en la creación de un conocimiento social y organizativo sólido (Poley, 2002), en el que poder fundamentar, con posterioridad, sus actuaciones.

Es evidente que en el ejercicio diario de la función directiva se adquieren nuevos conocimientos, gran parte de ellos tácitos -interpersonal, intrapersonal y organizacional- (Nestor-Kaer y Hoy, 2001), que mediante procesos de CGC se puede transformar en conocimiento explícito y estructurado que contribuya al desarrollo organizativo e incluso a la mejora del conocimiento científico sobre la organización y gestión escolar (Anderson y Jones, 2000).

En línea con los estudios realizados por Anderson y Jones (2000) en el marco de la ‘American Educational Research Association’ (AERA), entendemos que la creación de redes de CGC favorece los procesos cambio personal, profesional y organizativo, ya que, a diferencia de los habituales procesos de creación de conocimiento en los que los investigadores generan conocimiento cuyo impacto es mínimo en escenarios aplicados, las redes de CGC permiten la creación y utilización del conocimiento en el mismo escenario práctico.

“Aunque no abogamos en este artículo por el abandono del modelo tradicional de utilización del conocimiento, recomendamos la exploración de nuevas vías de pensamiento sobre como puede ser producido y utilizado el conocimiento sobre las prácticas directivas. [...] cuando los prácticos empiezan a verse como generadores de conocimiento, están más predispuestos a buscar y utilizar investigaciones realizadas por ‘los de fuera’.” (Anderson y Jones, 2000: 429)

En este marco se crea la red “Atenea” que actúa como un espacio de encuentro y como una oportunidad de promover conocimiento y aprendizaje a través de:

- a. Compartir el conocimiento tácito
- b. Crear conceptos y referentes comunes
- c. Justificar y ejemplificar los referentes consensuados
- d. Crear y definir estrategias de análisis de la realidad
- e. Aplicar y analizar los efectos de la medición de la realidad.
- f. Derivar, aplicar y mejorar procedimientos de intervención.

La red se inicia invitando a personas vinculadas al ámbito de gestión institucional a participar voluntariamente de una comunidad donde se debaten y analizan temas de su interés. Los contactos son realizados a través de inspectores y asesores de centros de diversas comunidades autónomas que invitan a algunos directivos interesados por su función a integrarse en la experiencia.

Las personas interesadas reciben una carta (véase anexo 1) invitándoles formalmente a participar de la experiencia, dándoles orientaciones para acceder a la plataforma, delimitando compromisos e informando del proceso a seguir.

La comunicación delimita ya un tema de trabajo, previamente acordado a través de la lista de correos electrónicos que se configura con los iniciales interesados. La participación efectiva en el proceso exige la inscripción de los interesados en la plataforma, que da directamente acceso a variados documentos sobre gestión institucional y a participar en la concreción y desarrollo de la temática planteada.

La temática seleccionada se aborda a través de un proceso que delimita progresivamente aspectos conceptuales y ejemplificaciones, bajo la idea identificar de manera unívoca la temática que se



aborda. Posteriormente, se abordan aspectos aplicativos como puedan ser el diagnóstico de situaciones, la concreción de auditorías, el análisis de evidencias, etc. con la finalidad de concretar referentes que sirvan a los directivos para identificar y valorar situaciones como las que se estudian: Finalmente, la aplicación de las herramientas creadas permite detectar situaciones organizativas reales y abre la posibilidad de concretar y debatir alternativas contextualizadas de actuación.

A modo de ejemplo, la siguiente tabla (véase tabla 4) recoge la secuencia planteada en el estudio de la motivación del profesorado. La primera cuestión planteada al grupo (*¿Qué entendemos por motivación?*) nos permite acercarnos a los implícitos que tienen los directivos y caracterizar lo que incluye el concepto analizado. El Foro es el instrumento que facilita la interacción entre los participantes.

PREGUNTAS REFERENCIA	DE	OBJETO ANÁLISIS	DE HERRAMIENTAS	TEMPORIZACIÓN
<i>¿Qué entendemos por motivación profesorado'?</i>	<i>por del</i>	Concepto características	y FORO	Toma de contacto 10-17 de octubre 24 DE OCTUBRE AL 7 DE NOVIEMBRE 8-22 DE NOVIEMBRE
<i>¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?</i>	<i>un o</i>	Ejemplificaciones	FORO / CHAT	
<i>¿Cómo diagnosticar el grado de motivación del profesorado?</i>	<i>el del</i>	Los instrumentos de diagnóstico	WIKI / FORO	23 DE NOVIEMBRE al 20 DE DICIEMBRE
<i>¿Cómo tratarlo?</i>		Las pautas de intervención	WIKI / CHAT	10 DE ENERO AL 24 DE ENERO
<i>¿Cómo verificar su efectividad?</i>	<i>su</i>	El análisis del impacto	WIKI / FORO / CHAT	25 DE ENERO AL 28 DE FEBRERO

Tabla 4. Secuencia para el estudio de la motivación del profesorado

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (*¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?*) es la desencadenante de un conjunto de aportaciones que permiten identificar claramente signos de motivación y desmotivación. Las herramientas en este caso son el Foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el Chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días el gestor de conocimiento/moderador en algunos casos hace dos resúmenes (uno por semana) y da dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta "wiki", que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para tratar el tema analizado desde la dirección. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto,



acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

El resultado es que 35 directivos situados a grandes distancias, que no se conocen ni se han visto, son capaces en tres o cuatro meses, conectándose a la plataforma media hora cada semana, de generar un producto completo sobre como conocer, diagnosticar y actuar respecto a temas (El "Bullying", la motivación del profesorado, la motivación del alumnado,...) que les son problemáticos.

La experiencia compartida se convierte mediante este proceso en un producto difundible (de hecho, algunas aportaciones se están publicando) y aprovechable por otros directivos que comparten la misma problemática. De esta manera el conocimiento implícito y personal se hace explícito y compartido para convertirse en un conocimiento social que enriquece y mejora el existente.

3. Resultados y conclusiones

Dentro de los logros del proyecto, que incluyen los resultados de la red "Atenea", se especifican como más relevantes:

- a) Creación de un modelo desarrollado, fundamentado y con especificación de procesos para su operativa, para implementar en el campo educativo.
- b) Identificación de las problemáticas y resistencias al desarrollo de propuestas de creación del conocimiento.
- c) Creación de una plataforma de gestión del conocimiento y su utilización por parte de centros de formación universitarios y no universitarios, y de algunas empresas.

Su concreción y desarrollo ha sido objeto de variadas publicaciones entre las que destacamos las de Durán (2004), Rodríguez (2005), Rodríguez (2006), Armengol y Rodríguez (2006), Durán (2006), Gairín y García San Pedro (2006), Gairín y Muñoz (2006), Gairín y Rodríguez (2006), Gairín y Armengol (2006), Rodríguez y Gairín (2006), Rodríguez, Armengol y Gairín (2006), entre otras aportaciones.

Algunas de las principales posibilidades y limitaciones del modelo de CGC-red que hemos podido constatar son:

- a. Fortalece una cultura corporativa basada en la colaboración y cooperación entre centros formativos universitarios y no universitarios.
- b. Impulsa sinergias que evitan el estancamiento institucional.
- c. La posibilidad de utilizarse de forma asincrónica facilita los procesos colaborativos sin amenazar la autonomía individual, proporciona el desarrollo de actividades en grupos de carácter cooperativo y/o colaborativo, que enriquecen el trabajo individual y grupal, promoviendo así una fuerte interacción social que facilita la creación y adquisición de nuevos conocimientos de forma activa. Los participantes formulan ideas por escrito que son compartidas y construidas a partir de las reacciones y respuestas de los demás.
- d. Fomenta la participación de aquellos que en una reunión presencial podrían tener un cierto recelo en intervenir.
- e. Ha impulsado una mayor utilización de las TIC por parte del profesorado participante.
- f. Favorece la creación de productos difundibles y utilizables por terceras personas y organizaciones.

Sin embargo, debemos considerar también algunas limitaciones que la CGC en red nos ha evidenciado:



- a. La restricción del lenguaje escrito, sobre todo para aquellos que cuentan con menos habilidades. En ocasiones, cuesta encontrar el tono correcto, la fluidez de la conversación y se pierde toda la riqueza del lenguaje gestual.
- b. Es cierto que podemos recurrir a herramientas sincrónicas, pero no podemos abusar de ellas, pues no todos los participantes tienen posibilidad de acceso al mismo tiempo, a veces por temas de disponibilidad y otras por huso horario.
- c. El exceso de información es otro de los temas que puede generar limitaciones. La sobresaturación de información y las complicaciones de su gestión pueden provocar problemas si no se dispone de criterios suficientes y adecuados para su selección y gestión.
- d. La falta de formación en el uso de la plataforma, tanto por parte de los moderadores como del resto de participantes, constituye otro de los principales escollos a salvar para el correcto desarrollo de la acción formativa en red.
- e. Las dificultades de conexión de los centros y la sobrecarga del profesorado dificulta un desarrollo óptimo del modelo propuesto, tal y como evidencia los resultados de las redes THEMIS y GALATEA.
- f. El desarrollo de redes como la mostrada es una tarea altamente complicada, donde además de unos recursos mínimos (tiempo, espacios, ordenadores) se requiere de una guía y soporte continuo a la comunidad, que la dinamice y haga evidente sus avances.

4. Propuestas de mejora

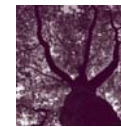
Algunas de las propuestas de mejora formuladas al finalizar el estudio han sido:

- a. Desarrollar nuevas y mejores estrategias de desarrollo organizativo desde la creación y gestión de conocimiento.
- b. Profundizar en la delimitación y estudio de los factores condicionantes de los procesos de creación y gestión del conocimiento organizacional.
- c. Estudiar la idiosincrasia propia de los modelos de CGC en red, con uso intensivo de tecnología;
- d. Debatir, a través de grupos de discusión, sobre los principales factores implicados en el modelo de CGC contrastándolo con otras fuentes de información que nos permitan, en una segunda etapa del estudio, tener otra validación complementaria nuestro modelo de CGC.
- e. Definir los perfiles y funciones de algunas de las figuras básicas que deben integrar el "Equipo de CGC".



Bibliografía

- Allan, B. y Lewis, D. (2006). The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 841-852.
- Anderson, G.L. y Jones, F. (2000). Knowledge generation in Educational Administration from the inside out: the promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36 (3), 428-464.
- Armengol, C. y Rodríguez, D. (2006). La moderación de redes: algunos aspectos a considerar. *Educación*, 37, 85-100.
- Asúa, B. (2002). *Globalización, sociedad de la información y formación en las organizaciones*. En P. Pineda (coord.), *Pedagogía Laboral*. (pp. 65 – 83) Barcelona: Ariel.
- Aubusson, P. y otros (2007). Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative?. *Teacher Development*, 11 (2), 133-148.
- Bourner, T. y otros (2000). Action learning across the university community,. *Innovations in Education and Training International*, 37, (1), 2-9.
- Drucker, P. (2003). Llega una nueva organización a la empresa. Gestión del conocimiento. *Harvard Business Review*, 1-22. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Durán, M. Mar (2004). *Gestión del conocimiento e implicaciones para los centros educativos*. En J. Gairín y P. Darder (coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 145-166). Barcelona: Praxis.
- Durán, M^a del Mar (2006). Incrementar la participación y la cohesión en un "grupo virtual". *Educación*, 37, 65-83.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2001). *La innovación en la universidad*. En **Congreso AIDIPE**, La Coruña (Resumen de ponencia multicopiada).
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Temáticos escuela*, 18, 8-10.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2006). La Red Atenea para la gestión del conocimiento. *Temáticos escuela*, 18, 19-22
- Gairín, J. y García San Pedro, M^a J. (2006). *Las competencias del gestor del conocimiento en entornos virtuales formativos: un modelo para su construcción participativa*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 31-53.
- Gairín, J. y Muñoz, M^a P. (2006). Análisis de la interacción en comunidades virtuales. *Educación*, 37, 125-150.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2006). *La Gestión del conocimiento en red*. En A. Alvarado y A. Rodríguez.(eds), *La formación sin distancia* (pp. 310-315). Madrid: Servicio público de empleo estatal.



- Gairín, J. y Rodríguez, D. (nd). La Creación y Gestión del Conocimiento a través de la red. Notas y comentarios desde la experiencia. *Expolearning / VirtualCampus*, Marzo 2007. Barcelona. [documento sin publicar]
- Gairín, J., Armengol, A. y San Pedro, M^a J. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos formativos virtuales. *Educator*, 37, 101-122.
- Graham, A. (2007). Web 2.0. and the changing ways we are using computers for learning: what are the implications for pedagogy and curriculum?. Disponible en: www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf [Consultado: 6 de julio de 2007]
- Jameson, J. y otros (2006). Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 949-967.
- Leinonen, P. y Järvelä, S. (2006). Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 897-916.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- Nestor-Baker, N.S. y Hoy, W.K. (2001). Tacit knowledge of school superintendents: its nature, meaning, and content. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 86-129.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Cambridge: Oxford University Press.
- OECD (2003). *Measuring Knowledge Management in the Business Sector: First Steps*. Disponible en: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9603021E.PDF> [Consultado: 6 de noviembre de 2005]
- Overlap (2007). *Tendencias de la formación 2007*. Disponible en: http://www.web.overlap.net/archivos/novedad/InformeTendencias_reducido_con_notas.pdf [Consultado: 1 de julio de 2007]
- Pineda, P., Ramos, R. (2002). "Pedagogía Laboral y Formación en las Organizaciones: Orígenes y desarrollos". P. Pineda (coord.), *Pedagogía Laboral* (pp. 43 –61). Barcelona: Ariel.
- Poley, J. (2002). La dirección de instituciones universitarias en la era del conocimiento. En D.E. Hanna (eds.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 173-191). Barcelona: Octaedro-EUB
- Rodríguez, D. (2005). *Delimitación y experimentación de un modelo de gestión del conocimiento en red. Una propuesta de investigación*. En A. Méndez y otros (eds), *Recent Research Development in Learning Technologies* (pp. 899-903) Formatex: Cáceres.
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: aproximación teórica. *Educator*, 37, 25-39.
- Rodríguez, D. y Gairín, J. (2006). Moodle y Wiki como herramientas para la Gestión del Conocimiento en Red. En *OnlineEduca Madrid 2006*. Madrid: International Conference, Workshops and Exhibitions.



- Rodríguez, D., Armengol, C. y Gairín, J. (2006). *The moderator in Knowledge Management Networks*. En A. Méndez y otros (eds), *Current Developments in Technology-Assisted Education* (pp.1057-1061). Formatex: Cáceres.
- Rosmalen, P. y otros (2006). Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting learning network users. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 881-895.
- Rubio, A. (2007). Las nuevas tendencias en la formación. *Capital Humano*, 209, 120-126.
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Snow-Gerono, J.L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 2, 241-256.
- Wei, F. y Chen, G. (2006). Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 917-935.
- Zeichner, K.M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11 (2), 301-325.



5. Anexo 1. Carta de invitación a participar en la red

Apreciad@ colega:

Me satisface, en primer lugar, darte la bienvenida al Proyecto Accelera y agradecer tu interés por participar en el mismo. Espero que el tiempo y espacio que compartamos sea gratificante personal y profesionalmente para todos los implicados.

Ya conoces directamente o a través de las personas que contactaron contigo algunos extremos del proyecto. No obstante, me permito realizarte algunos comentarios relacionados con el funcionamiento del mismo:

- El proyecto abrió una página web cuya dirección es: <http://cedu345.uab.cat/> La página principal permite, clicando en **Documentación de Accelera** acceder al proyecto inicial que se presentó y a una presentación en power point que sitúa el proyecto en el momento actual, después de introducir las modificaciones habidas después de su aprobación.
- Encontrarás también en la Documentación de Acelera la *Guía de utilización de la plataforma*, que te servirá para orientar los primeros pasos. Si se producen problemas con el registro es recomendable ponerse en contacto con el administrador de la plataforma: gc.accelera@uab.cat (o en su defecto:@uab.cat).
- Como participante en la red Atenea, debes inscribirte para poder entrar en este espacio específico. Ya está autorizada tu inscripción y tan sólo la debes materializar introduciendo tus datos. La **clave de acceso** a esta red es.....
- La red Atenea estableció a partir de los primeros contactos con directivos un primer tema de estudio y análisis (El *bullying*). Su tratamiento se plantea a partir del siguiente esquema general:

PREGUNTAS DE REFERENCIA	OBJETO DE ANÁLISIS	DE	HERRAMIENTAS	TEMPORIZACIÓN
¿Qué entendemos por 'bullying'?	Concepto	y	FORO	1-15 DE ABRIL
¿Cómo identificarlo?	características		FORO / CHAT	16-30 DE ABRIL
	Ejemplificaciones			
...
...

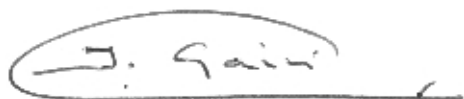
- Como puedes comprobar, se plantea el análisis del tema y la generación de propuestas antes del verano, para analizar algunas aplicaciones después del verano. Paralelamente a la aplicación de las propuestas, donde tenga sentido y sea posible, se iniciaría una segunda temática, a decidir por los participantes.
- El compromiso de participación acabaría, por tanto, a finales de diciembre del 2005 e incluye el compromiso de seguir y participar en las actividades. La dedicación media estimada es de 2/3 conexiones de ½ hora a la semana.
- A partir de este compromiso inicial, los participantes que lo deseen pueden seguir utilizando la plataforma para tratar los temas que estimen oportunos y como ámbito para el intercambio de experiencias.
- Los productos generados como consecuencia de los debates son propiedad de todos los participantes y así se hará constar en cualquier publicación que se derive.
- La moderadora que guiará los procesos de discusión será la profesora/o de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se puede poner en contacto con ella a través del correo interno de la plataforma o, excepcionalmente, a través del correo externo (.....@uab.cat).
- Por último, señalar que progresivamente se harán operativas partes de la plataforma, estimando que funcionará a pleno rendimiento a partir del 29 de marzo.



Espero que estas indicaciones puedan servirte para empezar a andar y disfrutar con la propuesta. Deseamos te inscribas cuanto antes, aportando experiencias y materiales referentes a la temática que tratamos.

Un saludo:

Joaquín Gairín



Director del Proyecto



LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT PROFESSIONAL I PERSONAL DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA. LA FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT.

Glòria Jové. gjove@pip.udl.es

Sílvia Cano

Montse Nòria

Ramona Ribes

Universitat de Lleida. UdL

Jaume Suau

Josep Lluís Boix

Consol Lumbierres

professors de secundària.

Carme de Andrés

inspectora d'educació

Maria Aleu

becària de l'estudi.

Paraules claus

Formació permanent, professorat d'educació secundària, competències, benestar docent.

Resum

L'objectiu general de la recerca és establir criteris que permetin dissenyar una proposta de formació per a què els professors d'educació secundària desenvolupin les capacitats i adquireixin les competències necessàries per tal de donar resposta a les necessitats dels alumnes. L'estudi cerca la complementarietat paradigmàtica, per tant, utilitza com a instruments de recollida de dades el qüestionari i les històries de vida. En aquesta comunicació ens centrarem en les dades obtingudes amb les històries de vida. Per tal d'esbrinar el perfil que hauria de tenir el professorat de secundària per atendre els alumnes concretant les competències, tècniques metodològiques, personals i participatives per aconseguir el benestar docent, varem realitzar set històries de vida a set docents d'educació secundària considerats "bons docents" per la comunitat educativa.

Una de les conclusions obtingudes és que moltes de les capacitats i competències que mostren aquests docents, que hem associat al concepte de "**Benestar**", les han anat adquirint durant la seva tasca professional però també van molt relacionades amb maneres de ser.



Desenvolupament

Breu referència al context:

La formació inicial i permanent¹ del professorat és un dret però també ha de ser un deure dels docents, no poden deixar que les noves situacions del procés d'ensenyament/aprenentatge i la millora d'aquest procés quedi al voluntarisme del professorat, ja que cal conjugar en el desenvolupament professional del professorat la vessant individual i col·lectiva. En definitiva no podem oblidar que cerquem una optimització de l'aprenentatge dels alumnes.

En l'estudi realitzat per Jové i altres en el marc del projecte ARIE 2004 es constata que les principals necessitats manifestades pels centres de secundària de la província de Lleida a l'hora d'atendre a la diversitat són necessitats organitzatives i metodològiques, però hi ha una discrepància entre les necessitats reals de formació o el que diuen els teòrics sobre la importància de la formació i les necessitats sentides i manifestades pel professorat. Això ens porta a centrar el projecte ARIE 2005 en l'àmbit de la formació, concretament per esbrinar la causa d'aquesta discrepància i el per què el professorat no veu en la formació una possibilitat per adquirir les estratègies necessàries que li permetran atendre a les necessitats dels seus alumnes a fi d'establir criteris per a la formació del professorat de secundària.

Descripció del treball

1. Plantejament de la investigació:

L'actual estudi es fonamenta en el paradigma emergent que cerca la complementarietat paradigmàtica i la necessitat d'una visió holística de les metodologies per afavorir la participació del veritables protagonistes: el professorat i els futurs docents.

Creiem, com Rubio i Varas (1999) que la metodologia quantitativa correspon al nivell fàctic del que podem observar però si ens volen adequar al nivell discursiu on es produeixen les ideologies i les cultures, per tant cal obrir-nos a metodologies més qualitatives.

Ens plantegem les següents preguntes:

***Quines són les competències del professorat que desenvolupa bones pràctiques docents?,
Què afavoreix el benestar docent?,***

Què s'ensenyava i què s'ha d'ensenyar als docents durant la seva formació inicial i continuada?

2. Objectius:

L'objectiu general de la recerca és establir criteris que permetin dissenyar una proposta de formació per a què els professors d'educació secundària desenvolupin les capacitats i adquireixin les competències necessàries per tal de donar resposta a les necessitats dels alumnes. En aquest article presentarem les dades obtingudes en relació als següents objectius:

¹ Al llarg d'aquest article, utilitzarem indistintament els termes de formació contínua, continuada i permanent com a sinònims.



- Confegir el perfil que hauria de tenir el professorat de secundària per atendre els alumnes concretant les competències, tècniques metodològiques, personals i participatives per aconseguir el benestar docent.
- Redactar les conclusions amb les propostes en tres àmbits: la formació inicial, la iniciació professional i la formació continuada.

Per tal d'aconseguir aquests objectius hem utilitzat dos instruments: el qüestionari i les històries de vida.

3. Instruments per a recollir les dades

El mètode d'enquesta mitjançant l'ús del qüestionari:

En la primera part de la investigació comencem la revisió documental de les avaluacions inicials dels alumnes del CQP (Curs de Qualificació Pedagògica) de la Universitat de Lleida des del curs 2002 fins al 2006 i el present curs del CAP contrastant-les amb d'altres de diferents estudis portats a terme en els últims cinc anys.

És una **anàlisi descriptiva** de les dades i recerca del contrast, que es varen iniciar amb una metodologia "ex post facto" mitjançant enquesta (survey) que forma part del mètode descriptiu i, com a instrument de recollir la informació, apliquem el qüestionari autocomplimentat.

Els **objectius generals** d'aquest qüestionari són :

- Recollir els objectius que es proposen els alumnes del CAP en iniciar el curs.
- Estudiar els coneixements previs dels alumnes dels cursos de formació inicial del professorat relacionats amb la diversitat, l'orientació educativa, les relacions i la participació al centre.
- Desxifrar quin és el pensament que els orienta respecte la diversitat.
- Concretar les competències claus que els alumnes creuen que els faran ser uns bons docents.
- Identificar el nivell d'implicació dels aspirants a docents en la seva formació.

Pretenem indagar la situació inicial dels aspirants a docents en el moment que decideixen fer els cursos que actualment s'organitzen a tal fi, sense defugir la possibilitat de cercar els trets definitoris per a un major aprofundiment, a través d'una anàlisi més exhaustiva i detallada que obrís les portes a la investigació posterior i les seves possibilitats.

En cap cas es pot considerar conclusiu, perquè precisament no tenia una finalitat terminal en ell mateix, per això les dades foren tractades a través d'una anàlisi descriptiva que reflectia amb la màxima fidelitat possible la realitat.

Tot i això, no defugim les explicacions i les comparacions possibles pròpies del disseny explicatiu, per cercar les causes que justificaven la situació actual de la formació docent.

Aquests qüestionaris, destinats a dues realitats semblants però diferents al mateix temps, contenen dimensions i variables similars, que faciliten la comparació de dades i diferències per encabir les diverses realitats que en el moment present podem trobar en la formació inicial del professorat d'Educació Secundària.

Els qüestionaris el constitueixen els següents apartats:



- Informació dels objectius de l'estudi.
- Objectiu de la formació que es

proposa el alumne/a.

- Coneixements previs.
- Concepte d'atenció a la diversitat.
- Competències d'un bon docent.
- Grau d'implicació en la formació.

Les històries de vida:

L'enfocament metodològic de les històries de vida, en paraules de Aceves (1999) s'ha transformat en una eina de recerca que ha assolit el reconeixement com una pràctica d'investigació científica que ha incrementat l'ús dels mètodes qualitius basats en l'oralitat, per la qual cosa formen part de les **"fonts vives de la memòria"**.

Mitjançant aquesta metodologia ens proposem recollir aquelles bones pràctiques que afavoreixen la iniciació professional amb èxit, per tal d'acumular vivències personals, professionals i socials positives que facilitin la construcció d'una identitat docent capaç de desenvolupar un comportament adequat.

Per escollir els professors i les professores seguim el següent procés:

- Professorat considerat com a bon docent tant pels seus alumnes com pels diferents membres de la comunitat educativa, per la seva professionalitat i compromís i per fer gaudir els alumnes del desig d'aprendre.
- Professorat amb múltiples experiències en diferents entorns.
- Alguns d'ells han fet formació inicial o continuada del professorat.
- Segueixen mostrant desig d'aprendre i de millorar en la seva pràctica professional.

A l'hora de determinar el nombre d'històries de vida docent, comprovem que estudis com els portats a terme per Knowles (2004), Kainan, Mrozemberg i Munk (2006) inclouen cinc històries de vida. En el nostre estudi hem optat per incloure set històries de vida.

4. Anàlisi dels resultats. El professorat expert de les històries de vida: competències del bon docent

Ens centrarem en les dades obtingudes mitjançant les històries de vida al professorat expert.

P6: *Crec que és molt important que siguin persones a les que els hi agradi l'educació. Un educador no solament amb una formació específica en la seva àrea, sinó amb una formació en acció tutorial, amb coneixement dels adolescents,... Per suposat amb uns valors, una manera de fer, una dinàmica de treball en equip, una preocupació per la formació permanent, per no quedar-se enrere i estar al dia, ha d'estar disposat a compartir molt amb els xavals, a ser ell mateix, a estar obert a les noves tecnologies i clar... són tantes coses!*

Hem portat a terme l'anàlisi de la categoria "Perfil Docent", subcategoria "Bon docent" en les set històries de vida realitzades a professorat expert de diferents centres de secundària de la comarca del Segrià de Lleida, que atenen als trets característics definits en el disseny metodològic per tenir el



contrast d'aquest concepte des de la vessant del professorat en actiu amb una experiència educativa reconeguda.

Partint de l'anàlisi i contrast dels resultats obtinguts comprovem que els criteris generals se centren principalment en la necessitat de desenvolupar competències personals lligades als valors, seguit del domini de competències metodològiques per saber fer una bona tasca didàctica a l'hora de facilitar l'accés als continguts, la necessitat de participar en el centre afavorint les interrelacions entre tots els components de la comunitat educativa i, finalment, la competència tècnica relacionada amb els coneixements específics de l'especialitat curricular

Si ens endinsem en els aspectes particulars de cadascuna de les competències observem que el perfil esperat no és únic sinó divers. Contemplant l'escala anterior comprovem que les competències personals i metodològiques les posen de manifest els set entrevistats.

Els participants de les històries de vida 1, 5 i 7 donen preponderància a les competències metodològiques i personals, mentre que els participants 2 i 4 afegixen a les esmentades les competències participatives. Només una de totes les històries de vida defineix un bon docent anomenant totes les competències per a desenvolupar la tasca docent.

P2: *ha de ser tant exigent amb els altres com amb ell mateix, ho pot ser més amb ell mateix, aquestes coses, aquests trets, aquets punts bàsics[...] Un aspecte meu per ser molt professional m'he de formar, he de ser dinàmica, activa, bon docent si puc, però la persona i els altres llocs també.*

P4. *Jo més que res m'agrada el tema d'aglutinar entendre que això, és feina de tots és que no, no, no, no té sentit, aquí t'ho dic en serio l'equip directiu és impressionant.*

4.1 El saber específic del professorat d'educació secundària:

Els elements més rellevants d'aquesta competència són la necessitat de formació continuada i el ser un professional que té un bon coneixement de la seva matèria específica i de l'entorn.

Una formació inicial profunda i completa és necessària, però la formació específica ha d'estar en funció de l'alumnat. Aquest coneixement de la matèria ha de facilitar l'andamiatge necessari a cada alumne per descobrir i aprendre els continguts conceptuals i procedimentals però també el valors que atresora cada assignatura.

P7: *la preparació és fonamental però penso jo, que és més; més que la preparació, és que sap moltes matemàtiques, és que sap molt francès, és que sap... pot ser és menys important, una assignatura com les matemàtiques, si una persona en sap molt però es incapaç de veure que allò que a ell no li ha costat amb aquell li pot costar a l'alumne, difícilment hi haurà...*

Amb el pas del temps, la formació inicial es considera insuficient, per la qual cosa es requereix una constant renovació del saber professional per adaptar-se als canvis i adequar-se als nous entorns. Aquesta **formació continuada** ha de tenir com a tret fonamental **la reflexió sobre la pròpia acció docent i la implementació de noves vies d'accés al currículum.**

P7: *Penso que és una feina que demana una preparació continua, una preparació no vol dir fer grans estudis no, però situar-te i dir aquestos coneixements que tinc els haig de transmetre a aquets alumnes, com ho fai i sempre, sempre, procurant no que els alumnes s'adaptin a tu, si no que tu adaptar-te als alumnes.*



El saber inicial i la formació continuada formen part d'un saber que reconeixen com la professionalitat, però que implica a més a més aspectes personals, metodològics i relacionals necessaris per a ser un docent expert i reconegut pels alumnes i per l'entorn socioeducatiu.

P5: *Un aspecte meu per ser molt professional m'he de formar, he de ser dinàmica, activa, bon docent si puc, però la persona i els altres aspectes també són molt importants.*

En definitiva, les competències tècniques no tenen cap sentit sinó estan relacionades amb la facilitació i millora del procés d'ensenyament aprenentatge.

4.2 Saber fer: competències metodològiques.

Els aspectes més didàctics no solament tenen com a funció l'assoliment dels objectius i continguts relacionats amb la cultura o microcultura de l'entorn, la proposta quasi unànime dels participants té a veure amb la transmissió de valors lligats a la formació com a persona.

P6: *La qüestió dels valors, els valors que tenim com a persones, és a dir, la nostra escala de valors, intentant ser coherent amb aquesta escala de valors teua, jo crec que això és molt important perquè els nanos la coherència la capten de seguida.*

P3 *Jo el que tinc clar davant de l'alumne i davant l'atenció, la primera cosa i és que, és que me miro la persona no com una botella que hi he de ficar coneixements si no, que em miro a l'alumne com una persona i penso que es més important ensenyar-li i formar-li el caràcter que donar-li continguts i coneixements.*

P5: *Això és el primer que valoro d'ells i després l'esforç que fan, el treball que fan, això està més que, més que clar no?, el treball que fan, valoro més.*

El saber fer dins de l'aula la inicien amb el saber planificar i dissenyar el procés a seguir. El propòsit és actuar des de la prevenció per adequar-se a les necessitats, interessos i motivacions dels alumnes però també per demanar l'esforç, desenvolupar hàbits de treball personal i en equip.

P7: *El professor te que anar a classe amb una idea de dir avui faré això i com que són així ho faré així, que l'any passat ho vaig fer d'aquella manera però no té perquè funcionar, i la prova és que a mi m'ha passat que he tingut cursos que dius, mira els hi passaré allò que els vaig passar l'any passat i allí no ha funcionat.*

Consideren que les unitats de competència i la bona comunicació són molt necessàries per facilitar la comprensió tenint en compte que no solament intervé el llenguatge oral, sinó tot un conjunt de llenguatges. Al mateix temps que cal que aquest missatge oral vagi acompanyat del llenguatge paraverbal i no verbal. Són els factors que superen la interrelació per arribar a la connexió entre professorat i alumnes.

P2 *Jo considero més bon docent aquell que se sap explicar bé, encara que potser no sàpiga molt, que aquell que sabent molt costa arribar als alumnes alhora d'explicar-se.*

Altres elements que s'evidencien com a unitat de competències metodològiques són les estratègies d'ensenyament-aprenentatge, l'ús dels recursos i de les noves tecnologies, el treball en equip i la funció de la tutoria per ajudar a ubicar a cada alumne en el seu desenvolupament curricular individual.

P6: *Un educador, no solament amb una formació específica en la seva àrea, sinó amb una formació en acció tutorial, en coneixement dels adolescents,...*



4.3 Saber ser: competències personals.

Les competències socials i participatives del professorat, també les podríem entendre, com proposa Serreri (2006:19) com tots aquells coneixements i sabers assolits en contextos formals i els sabers experiencials, els estils cognitius i les estratègies d'aprenentatge que formen els recursos psicosocials que es manifesten en forma de preferències i recursos, el grau de seguretat, la confiança, la iniciativa, l'optimisme, la constància, la coherència, la capacitat d'automotivació i de resistència al desànim.

Tanmateix podríem afegir les habilitats socials per a dinamitzar, persuadir i implicar el grup de treball des de la negociació constant per l'assoliment d'objectius comuns.

Els professors/es que han participat en les històries de vida consideren que el aspectes personals que formen el *saber ser* d'un/a docent són les que formen la base dels estàndards de competència sobre els que es construeixen la resta de saber docent i descriuen l'essència de la seva identitat.

Dins d'aquest constructe competencial, dos factors són fonamentals. D'una part, la implicació personal en l'acció docent i en el procés d'aprenentatge dels alumnes, així com en el creixement institucional del centre educatiu. D'altra part, el gust per la docència, reconeguda també com la vocació o inclinació professional vers l'ensenyament.

P2: *El bon docent és la persona que té un compromís amb la docència, vol dir, ser, bon professional en l'atenció dels alumnes, vol dir, si les hores de classe són les hores de classe que aquestes es compleixen i es compleixen escrupolosament.*

El professorat ha de posseir un sistema de valors per tal que els alumnes d'aquestes edats puguin emmirallar-se i puguin contrastar-los amb els valors que regeixen "**el territori institut**", que definia Funes com "l'espai que abraça no solament les institucions educativa, sinó a més a més els àmbits d'oci i esbarjo, culturals, familiars i socials on desenvolupen les seves activitats els joves i adolescents de l'Educació Secundària" (Funes 29-11-2006, II Jornada d'informació i Orientació Professional).

P3: *Primer tu has de ser coherent, l'aprenentatge per formar una persona, la personalitat, no n'hi ha una altra, la coherència i que la vegin, i tu ser, o intentar ser model a partir d'aquí el problema està solventat el problema de la disciplina, el problema ...qualsevol.*

Altres elements que componen aquest àmbit competencial són la confiança en un mateix i en els alumnes i la paciència per esperar els fruits del treball. Com proposava Nieto (1999:50) en el decàleg del bon tutor:

9.- No exigeixes a la llavor que acabes de plantar, espera amb il·lusió a què creixi.

10.- De la parcel·la dels infants i joves no exigeixis fruits d'adults".

P6: *Una persona responsable i amb sensibilitat, i per tant es preocupava de fer les coses lo millor que podia i sabia, segur que feia una bona feina.*

Finalment en una societat tan canviant i tan activa el professor no pot estar passiu, per això proposen que ha de ser el dinamitzador de les sinèrgies que es produeixen en el procés formatiu i educatiu.



4.4 Saber estar: Competències participatives.

Saber estar en el centre educatiu implica desenvolupar una tasca cooperativa i de participació que sobrepassa el murs de la institució per cercar les interrelacions també amb la zona perieducativa. És quelcom que demostra solvència i maduresa professional assolida en les experiències viscudes, apresses i contrastades en el diferents centres.

Podríem associar aquesta competència al que IVAC_KEI (1999:32) del sistema de qualificacions del País Basc anomenen com a competència de cooperació i de relació amb l'entorn per saber respondre als condicionants de les relacions de les organitzacions de treball (en el nostre cas els centres educatius) per integrar-se tant en el nivell horitzontal com vertical de l'organigrama de forma eficaç i eficient.

Les unitats de competència que composen *saber estar* és el que més diferencien aquests resultats amb els estudiants dels cursos de formació inicial del professorat.

El professorat expert que ha participat a les històries de vida, tot i trobar important les relacions que han de mantenir els docents i els alumnes, afegeixen que aquestes relacions han de ser cordials i de qualitat, ja consideren que el treball en equips de professors és fonamental pel propi desenvolupament professional. Els que tenen experiències en equips directius consideren que el **clima de centre i la cohesió del grup** és fonamental per emprendre projectes comuns de millora de centres.

Les relacions amb els alumnes no són motiu de control i organització de l'aula sinó de com trobar la distància on les relacions flueixin amb normalitat i on els aspectes personals no estiguin dissociats dels elements didàctics de l'aprenentatge.

P2: *Trobar la distància necessària, molt difícil per una altra banda, entre l'acció del professor i aquella acció de formació no tan didàctica si no també personal, que em penso que és fonamental.*

Aquest professorat comparteix el fet docent amb els seus alumnes sense perdre cap tret de la seva personalitat ni ser menys eficients en la seva docència. Altra ment cerquen les paraules de suport quan cal estimular i redreçar situacions.

P6: *Ha d'estar disposat a compartir molt amb els xavals, a ser ell mateix [...] ha de ser una persona carinyosa i que sàpiga escoltar, un referent d'ànim i d'estímul.*

El treball en un equip de professors i professores (tant en el departament didàctic del centre com en equips docents, en seminaris de treball interns o externs) ho valoren molt positivament per la coordinació curricular i educativa i pel propi creixement personal i professional.

P6: *He tingut la sort de conèixer i d'estar, això també és una cosa important, amb companys que realment m'han ajudat i amb els que he après molt.*

La gestió curricular, administrativa i institucional del centre requereix una gran capacitat de lideratge i de sumar voluntats per aconseguir que els projectes de millora siguin entesos com cosa de tots. Per això proposen aglutinar a tota la comunitat educativa.

P4: *més que res m'agrada el tema d'aglutinar entendre que això, és feina de tots és que no, no, no, no té sentit,*

Finalitzen aquest apartat amb la convicció que el perfil del professorat no pot ser únic ja que la diversitat de pensaments i de bagatge competencial és un enriquiment que també valoren els



alumnes. Com proposa el Projecte Tunig (2005) sobre les estructures educatives a Europa, gaudir de la docència, estar satisfet de les relacions amb alumnes, professors, pares i institucions i reflexionar constantment –*individualment o de forma col·lectiva*- sobre l'acció educativa i formativa són els trets necessaris per a que el professorat del futur pugui desenvolupar en els alumnes competències com :

- Aprendre a aprendre i pensar
- Aprendre a comunicar
- Aprendre a viure junts
- Aprendre a ser un mateix
- Aprendre a fer i a emprendre²

5. Conclusions.

A continuació, presentem breument les conclusions més rellevants de l'estudi. Aquestes es divideixen en dos apartats: un referent al professorat expert i un altre que inclou la síntesi dels resultats obtinguts tenint com a eix vertebrador les set històries de vida.

Quant al **PROFESSORAT EXPERT** (i en relació a la seva concepció sobre el bon docent) es constata:

1. El professorat expert considera que el seu bagatge competencial s'ha de caracteritzar en primer lloc per saber ser i després per saber fer, que defineixen la pròpia identitat docent.
2. Els aspectes competencials específics de la seva àrea de coneixements són important i la base de la seva formació inicial, però per assolir la professionalització consideren que la formació continuada, resultat de la reflexió individual o del grup, és més eficient.
3. Les unitats competencials més reeixides de l'entorn metodològic tenen a veure amb la transmissió de valors -com l'esforç-, la comunicació entesa com a estratègia de facilitació d'aproximament al curricula i l'adequació a les necessitats de tots els alumnes i als canvis. Per la qual cosa proposen la planificació curricular com una eina per a la prevenció dins de la intervenció.
4. Tot el professorat expert reconeix que ser implicat, coherent, pacient, confiat, responsable, dinamitzador³ fa que la docència els ompli de satisfacció i que mostrin gust per la professió.
5. Finalment, a diferència dels alumnes dels cursos de formació inicial del professorat d'educació secundària, **el professorat expert contempla el centre des d'una visió més global**. Per això valoren el treball en equips de docents tant horitzontalment com vertical. Aquells que s'han implicat en la gestió del centre, des de la funció directiva, valoren el lideratge i la necessitat d'aglutinar els equips docents en els projectes que el centre es proposa portar a terme.

A tall de síntesi, presentem les conclusions que s'extreuen principalment de la informació obtinguda en les històries de vida, que definirem com a indicadors del **BENESTAR DOCENT**:

Un dels aspectes que aporta la nostra recerca i que està totalment interrelacionat amb l'objectiu general de l'estudi és establir criteris que ens permetin dissenyar una proposta formativa per a que el professorat de secundària desenvolupi capacitats i adquireixi competències necessàries per donar resposta a les necessitats de tots els alumnes. Per la qual cosa presentem a tall de síntesi el perfil

² (2006)Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. EHIK, Confederación de Ikastolas de Euskal Herria

KRISTAU ESKOLAK, Federación de las Escuelas Cristianas de la CAV. SORTZEN-IKASBATUAZ, Asociación de Escuelas Públicas Vascas

³ Cal tenir en compte que el significat que es dona a conceptes com "implicació", "responsabilitat", " paciència", etc. varia en funció de si els utilitza el professorat novell o el professorat expert. Tot i que en la redacció de les conclusions hem optat per utilitzar la mateixa terminologia.



que s'ha dibuixat com a resultat de les set històries de vida que hem realitzat. La nostra aportació parteix del següent plantejament: són set docents que tenen força experiència professional en el món educatiu i estan considerats **bons docents** per la comunitat educativa. Ells mostren **un benestar docent**, un bon estar docent. Anem a presentar-ho com a eina que permet establir criteris per concretar una proposta formativa.

Una de les principals característiques que presenta el perfil d'aquests professors/es és que **gaudeixen de la seva feina**. Aquests professors/es **s'impliquen en la seva tasca** i tenen el **desig d'ensenyar als altres i que aquests aprenguin**. **Gaudeixen de la relació amb els joves** perquè creuen en les seves possibilitats. També manifesten que **s'han adaptat als canvis organitzatius i/o estructurals** dels diferents sistemes educatius així com als nous canvis socials del rol del professorat en la societat actual. Valoren **la maduresa i l'experiència** com a dos factors que els ajuden en aquest procés d'adaptació al canvi.

El bon docent mostra **coherència, capacitat d'adaptar-se a les noves situacions canviants, interrelació amb els alumnes, és educador i instructor** – per la qual cosa el procés de tutorització té una gran importància- **vol i sap treballar en equip, li agrada aprendre amb d'altres, és realista, mostra alteritat, per tant és obert i receptiu, té vocació, saps transmetre entusiasme, és pacient i creatiu, mostra i té compromís professional**. Consideren que el bon docent ha de tenir la capacitat **de ser bon observador, autoexigent, ser objectiu i ser el suficientment flexible** per dur a terme l'autoreflexió.

Pel que fa al compromís professional i a l'adaptació als canvis, a través de les històries de vida, es constata que tenen **la necessitat de formar-se de manera contínua** però, sovint, no veuen en la formació que se'ls oferta una eina de millora de la pròpia pràctica diària.

En relació amb la formació contínua, constaten una discrepància entre les necessitats formatives (la demanda) i l'oferta existent i fa que es vegi la formació a centres i en el centre com el tipus de formació més adequada ja que és la que permet transferir els aprenentatges i aplicar-los a la realitat del centre. Tots manifesten **la gran dificultat de transferir a la pràctica** els conceptes que s'aborden en la formació i per tant cal endegar processos formatius dirigits a la reflexió i la millora de la pròpia pràctica.

Un aspecte compartit per tots els membres de la mostra, és que són persones que **busquen l'equilibri personal i professional i una coherència entre el món personal i professional** com a creixement conjunt. Els professors/es de l'estudi són persones interessades en el que passa al seu voltant i amb un gran bagatge cultural.

La majoria han tingut **experiències prèvies i una proximitat al món de la docència**, com ara, repassos, classes particulars, cursos, escoles d'estiu,...

Un altre aspecte que emfasitzen els docents de l'estudi és **el treball en equip**, entès com una font d'enriquiment laboral i personal. En aquest sentit, afirmen que per tal que l'equip evolucioni és imprescindible que hi hagi una persona que lideri.

Dels comentaris obtinguts en les històries de vida, es constata que el **sentiment de pertinença** al centre educatiu es relaciona amb el grau d'**implicació i compromís** amb la feina. I aquí hi té un paper protagonista l'equip directiu.

Es reconeix també la necessitat de l'incentiu professional i **el reconeixement dels alumnes, dels companys i de la comunitat social** sobretot en moments de canvi i innovació educativa.

Quant a l'atenció a la diversitat de l'alumnat, els docents afirmen que **l'heterogeneïtat és un fet i l'accepten com a tal** intentant establir una atenció individualitzada o bé proporcionant activitats adaptades amb la finalitat de cobrir les necessitats de tots els alumnes i vetllar perquè tinguin èxit.



A través de les dades obtingudes amb les històries de vida, els docents pensen en estratègies organitzatives i en diversificar els recursos materials per atendre l'heterogeneïtat de l'alumnat. Les intervencions a l'hora de pensar estratègicament en el tractament de la diversitat passen majoritàriament **per les estratègies organitzatives i poques vegades per les estratègies metodològiques** (dades ja obtingudes en ARIE 2004, Jové i altres, 2007, en premsa). Aquest perfil de professors/es insisteix en la importància de viure i fer viure l'èxit davant el fracàs, de potenciar l'autoestima dels alumnes, de ser flexibles quant a les actuacions i les expectatives, de connectar els coneixements amb el món a partir d'exemples.... En definitiva, desenvolupar la capacitat d'**alteritat** envers les necessitats dels alumnes i atendre a l'heterogeneïtat, és una font de satisfacció personal i professional. Mostren una **gran adaptabilitat i flexibilitat** als canvis.

En les diferents històries de vida queda palès diferents perfils de bons docents per tant la diversitat no es centra sols a l'alumnat sinó també al professorat i als centres., i per tant les propostes de formació han de ser diverses, flexibles i sobretot adaptades a les necessitats dels professorat i del centre. Han de concretar-se en funció de la Zona de Desenvolupament Institucional.

S'observa, però, uns trets comuns : És un perfil personal i professional que manifesta un gran nivell de responsabilitat amb el que estan fent i autoexigència amb si mateixos. Són entusiastes, veuen la dificultat com un repte i no com un problema i es creixent davant aquesta, busquen ajuda, prenen decisions, actuen de manera flexible, reflexiva i intenten donar resposta a les necessitats que van sorgint en la seva tasca. Mostren una percepció i un sentiment que volen ser bons docents, bons professionals. Es creuen que hi ha coses interessants per compartir i ho volen fer amb els altres. Tenen consciència del llegat cultural, natural i social i volen posar als alumnes en contacte amb aquest món. Són bons comunicadors però a partir de la matèria que imparteixen. Aquests professionals tenen un gran respecte i admiració pel saber i per la vessant humanista del saber. Saber més per ser més bones persones. Aposten per una educació integral. Tenen desig de posar en contacte als alumnes amb aquest saber que ens fa conèixer a altres homes, cultures i móns (l'altre, el que no és jo). Tenen consciència del moviment constant que és el viure, i això els fa ser flexibles i és vital perquè no podem convertir els instituts sols en espais que busquen la convivència, hem de cercar-la de diferents maneres, però mai menyspreant la cultura, per tant els continguts han de ser mitjans imprescindibles, necessaris i engrescadors en tots els processos d'Ensenyament i Aprenentatge. S'emocionen aprenent i s'apassionen ensenyant.

Moltes de les capacitats i competències que mostren aquests docents que hem associat al concepte de "Benestar" van molt relacionades amb maneres de ser. Amb formació se'n poden desenvolupar i adquirir moltes però n'hi ha d'altres que són més pròpies de perfils personals determinats. És per això, que apostem per a que els criteris de selecció siguin importants, com apunten ja algunes **veus "no tothom serveix per a la docència"**. En alguns països els criteris de selecció per entrar a la formació docent són molt selectius i tant la formació inicial, com la iniciació professional com la contínua estableix criteris que ajuden a la construcció de la identitat professional i tenen mecanismes per reconduir i valorar les condicions que permetin que es desenvolupin bons docents.

6. Propostes a tenir en compte per a la formació:

- Ⓟ Els cursos de la formació inicial i continuada del professorat han de desvetllar en els seus alumnes expectatives, com diu Montero (2006) d'**ensenyar en i per a la societat del coneixement**, la qual cosa significa un canvi profund en la forma d'ensenyar, un compromís en l'aprenentatge continuat i el treball en forma col·legiada per: desenvolupar competències per al canvi i l'adaptació a noves situacions o resolució de conflictes mitjançant l'educació de la intel·ligència emocional.



- Ⓟ La heterogeneïtat educativa i la diversificació pedagògica han de ser presents en la formació inicial del professorat de secundària, perquè en un **sistema educatiu comprensiu** tots els alumnes tenen un mateix centre un currículum únic i flexible.
- Ⓟ La formació inicial del professorat d'educació secundària comença a tenir en projectes com **Tuning Educational Structures in Europe** definides les competències generals i específiques de la docència que coincideixen amb els perfils que hem obtingut en aquesta recerca i que haurien de ser motiu de concreció en curricula propis de cada universitat o responsables de la formació del professorat d'educació secundària, doncs el termini de confluència amb Europa 2010 està proper.

Una de les conclusions obtingudes és que moltes de les capacitats i competències que mostren aquests docents, que hem associat al concepte de “**Benestar**”, les han anat desenvolupant i adquirint durant la seva tasca professional però també van molt relacionades amb maneres de ser. Apostem per a que els **criteris de selecció** siguin claus i per establir criteris que ajudin a la construcció de la identitat personal i professional, adoptant mecanismes per reconduir i valorar les condicions que permetin desenvolupar bons docents.

Som conscients que suposa tot un repte per a la futura formació inicial i contínua del professorat, però actualment és un bon moment per aplicar tots aquests plantejaments, ja sigui en formació inicial, iniciació professional i continua.

Bibliografia

- ACEVES, LOZANO, J. E. (1999) Un enfoque metodológico de las historias de vida *Proposiciones* 29, marzo 1999: Aceves, “Un enfoque metodológico...”
http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-9/13ACEVES.DOC
(Consultado 9/10/2006)
- BOIX, J. L. (2005). *La iniciació professional com a proposta integrada a l'ESO*. Lleida: Pagès editors.
- BOLIVAR, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones mensajero.
- BOLIVAR, A.; GALLEGU, M.J. (2005). Políticas Educativas de Reforma e identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. Archivos analíticos de políticas Educativas. Volumen 13, nº 45, noviembre 23, 2005. <http://www.doaj.org> (consultado, 8-9-2006)
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN DEL GOBIERNO VASCO · EHIK, CONFEDERACIÓN DE IKASTOLAS DE EUSKAL HERRIA KRISTAU ESKOLAK, FEDERACIÓN DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS DE LA CAV · SORTZEN-IKASBATUAZ, ASOCIACIÓN DE ESCUELAS PÚBLICAS VASCAS · (2006). Curriculum vasco para el período de la escolaridad obligatoria. Propuesta para su valoración y mejora.
- ESTEVE ZARAZAGA J. M. (2006). “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista Educación*, 339: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Mayo Agosto (2006), pp: 19-40
- HARGREAVES, A. FINK, D (2006). “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”. *Revista Educación*, 339: pp 43-58: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Mayo Agosto (2006)



- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?. *Revista Educación*, 339: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Mayo Agosto (2006) (41-50)
- IVAC – KEI (1999). *El sistema de cualificaciones profesionales del País Vasco*. Bilbao: Instituto vasco de cualificaciones y formación profesional
- JOVÉ, G., BOIX, J. L., CANO, S., DE ANDRES, C., LUMBIERRES, C., NORIA, M. I SUAU, J. (2006). *Diversidad y cohesión social: Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida: Milenio (en prensa)
- KAINAN, ANAT, ROZENBERG, MICHAL, MUNK, MIRI (2005, November). Change and Preservation in Life Stories of Bedouin Students [86 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(1), Art 7. Available at: (Consultat, 6, 10, 2006)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (BOE núm.23 de 04/10/1990)
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MONTERO MESA, L (2006). “Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial”. *Revista Educación*, 339: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. Mayo Agosto (2006) pp, 66-86.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (2006). “Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado”. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10, 1 (2006)
- RUBIO M. J.; VARAS, J., (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- SERRERI, P. (2006). *El balance de competencias*. Seminari Permanent d'Orientació Professional. Dep. MIDE, Fac. Pedagogía. Univ. de Barcelona 2006



DESARROLLO PROFESIONAL Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE. PERSPECTIVAS Y PROBLEMAS.

Raúl Eirín Nemiña. rauleirin@edu.xunta.es

Centro de Formación e Recursos de A Coruña.

Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Herminia M^a; García Ruso

Departamento Didáctica Expresión Musical, Plástica e Corporal.

Lourdes Montero Mesa.

Departamento Didáctica e Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela

Palabras clave

Formación Permanente, Desarrollo Profesional de Profesores, Profesionalización Docente

Resumen

Con esta comunicación pretendemos compartir algunas reflexiones sobre las relaciones entre la formación de profesores, su desarrollo profesional y la profesionalización docente. Forman parte de una investigación más amplia (Eirín, 2005) en la que hemos indagado sobre el recorrido profesional de un grupo de maestros especialistas en Educación Física, que nos han ayudado a situar teóricamente los problemas y expectativas que enmarcan las vidas profesionales de profesores y profesoras. Concretamente abordamos los conceptos desde un punto de vista teórico, revisando los significados y connotaciones que le dan los distintos autores citados, para ir acrecentando y construyendo nuestras propias nociones de los mismos. Esperamos que este esfuerzo pueda ser de utilidad para aquellos que, como nosotros, están embarcados en la travesía por el desarrollo profesional de los docentes.

Desarrollo

Objetivos:

- Presentar algunas ideas y reflexiones sobre los conceptos de desarrollo profesional y profesionalización docente.
- Suscitar un debate profesional en torno a estos conceptos.
- Mostrar las relaciones entre estos términos, algunos aspectos de la profesión docente y la elaboración de políticas educativas que afecten al profesorado.

La profesionalización docente

En el ámbito docente, los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos comodín cuando hablamos de la enseñanza, y mas concretamente de las personas que



se dedican a la tarea de enseñar, los profesores. Como nos recuerda Montero (1996: 63) el campo semántico es amplio (profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, etc.),... *y dependiendo de su utilización-de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con que intereses- sus significados varían enormemente* .

En la misma línea argumental, el término profesional y sus derivados en palabras de Contreras (1997: 17) *no son ni mucho menos expresiones neutras*, sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo y el papel de la educación. La enseñanza no se puede definir sólo descriptivamente -por lo que nos encontramos como práctica real de los docentes en las aulas-, ya que, como todo en educación, se define también por su aspiración y no sólo por su materialidad. El objetivo último de la escuela es el de integrar a los nuevos miembros en la sociedad y, en su medida, intentar mejorarla.

Otro aspecto recogido en la literatura sobre la profesionalización es su carácter de proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación, más allá de su aceptación como rango y estatus adquirido. En este sentido nos parece muy oportuna la reflexión de Ruiz de Gaúna, (1997) cuando dice, respecto a la profesionalización docente:

....no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio. (303)

Con palabras similares, Darling-Hammond (2005: 375) señala que...*la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma*. Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, etc.), reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, mas allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje. Como nos indica Pérez Gómez, (1998):

“Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (198).

Un aspecto interesante de la profesionalización, como nos recuerdan Zeichner y Noffke, (2001) tiene que ver con su relación con la investigación de los profesores. Nos advierten que si la profesión docente, en las escuelas de primaria y secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

El concepto de profesión como objeto de estudio sociológico

La ciencia que tradicionalmente se ha ocupado del estudio de las profesiones es la sociología de las profesiones, aunque en la actualidad las distintas ocupaciones y profesiones están redefiniendo sus funciones en el cambiante entorno social de la postmodernidad, por lo que desde dentro de las mismas se están haciendo esfuerzos continuos por resituarse. Esto provoca un continuo baile de



aspiraciones dentro de las ocupaciones para alcanzar el estatus profesional o desmarcarse del atribuido socialmente.

Nuestra intención es la de centrarnos en el caso de la educación, e intentar intuir lo que los tiempos actuales reclaman a la profesión, sirviéndonos de la afirmación de Hardgreaves (1996) de que *cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Comenzaremos repasando brevemente las distintas corrientes sociológicas que han tratado el tema de las profesiones, desde tres perspectivas: funcionalista, interaccionista y socio-histórica (neomarxista y newoweberiana).

La perspectiva funcionalista

Desde esta perspectiva funcionalista, también conocida como teoría estructuralista, defendida entre otros por los clásicos Parsons y Durkheim, se concibe la sociedad como un organismo en el que distintas partes o secciones funcionan de forma separada, pero que interrelacionan de modo que el resultado final mantiene una unidad de acción, tal como actúan los seres vivos. Así, la sociedad consta de diferentes estamentos, la familia, la economía, la escuela, etc, donde cada parte cumple su función para mantener un cierto orden social. El papel asignado a la escuela es el de transmitir las normas y valores, socializar en los comportamientos aceptados socialmente y preparar a los futuros miembros para integrarse en la sociedad. Desde esta postura, las profesiones son los agentes de la sociedad para ocuparse de determinadas tareas. Estas tareas cubren una determinada demanda social, requieren un conocimiento especializado y están reconocidas socialmente. De entre los distintos listados de criterios que conforman una profesión, Hoyle (1989) los ha sintetizado en los siguientes:

- Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
- El ejercicio de esta función requiere un considerable grado de habilidades y destrezas.
- Estas son ejercitadas en situaciones que no son completamente rutinarias y donde se plantean nuevos problemas y situaciones.
- El conocimiento obtenido de la experiencia, aunque importante, es insuficiente para atender las demandas profesionales, por lo que se precisa de un cuerpo sistemático de conocimientos.
- Este cuerpo de conocimientos, así como el desarrollo de las habilidades específicas necesarias para la profesión, requieren un período relativamente largo de formación superior.
- Este período de formación también introduce en la socialización profesional y en los valores propios de la profesión.
- Estos valores intentan centrarse en los intereses de los clientes y se explicitan en un código ético.
- Debido a que el conocimiento no se pone en práctica en situaciones rutinarias, es esencial para la profesión el tener la libertad de emitir sus propios juicios respecto a las prácticas adecuadas
- Por el hecho de que la práctica profesional sea tan especializada, las organizaciones profesionales deberán tener voz propia en los temas políticos que les afecten, un elevado control sobre el ejercicio de responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación con el estado.
- La larga preparación necesaria para acceder a la profesión, la responsabilidad y la atención al cliente, deben ser recompensadas con alto prestigio social y alto nivel de remuneración.

Este modelo se ha usado tradicionalmente como fuente de criterios de lo que es una profesión. Así, algunas ocupaciones como la abogacía o la medicina, cumplen todos los criterios, mientras que otras como la enseñanza no cumplen todos los criterios. Autores como Etzioni (1969) se refieren a ellas como *semi* o *cuasi* profesiones.

Aunque interesantes, como nos recuerda Eraut (1994), estos listados no han resuelto el problema de definición por tres razones. En primer lugar, sin una justificación claramente argumentada, cada lista aparece basada en el propio punto de vista del autor sobre las características más destacadas de las profesiones con alto estatus. Segundo, cuando se aplican estos listados a distintas ocupaciones, los



resultados son muy dispares, y con poca evidencia de que algunos criterios prevalezcan sobre otros. Por último, varios criterios son específicos de cada cultura, con mayor significado en unos países que en otros.

Como nos recuerda Montero (2001),

...si nos detenemos a analizar cada uno de los criterios propuestos por Hoyle (1989), acabaríamos por concluir que la actividad de la enseñanza posee bastantes de los factores señalados, carece de otros, y tiene algunos débilmente representados. Del conjunto de los señalados parece haber una cierta coincidencia en destacar: la ambivalencia respecto a la autonomía profesional; la duda respecto a cuál sea el conocimiento básico de la enseñanza, su grado de sistematización, su carácter o no de tronco común para los diversos tipos de profesores junto a su legitimación y reconocimiento; la escasa influencia de la investigación en la práctica profesional; el control de las actividades profesionales por parte del Estado; la ausencia de un código ético y de una cultura común; y por último la "diversidad" y "borrosidad" de los clientes (91).

La perspectiva interaccionista

Desde esta posición hay una mayor preocupación por los procesos que conducen a la profesionalización de las ocupaciones que por las características estáticas que presentan; se interesan más por la evolución que por las estructuras, reclamando el paso de una concepción estática a una concepción dinámica de las profesiones. De este modo se estudia la práctica profesional de los individuos que desempeñan una determinada actividad, así como las estrategias que utilizan para construir su identidad profesional, para obtener el reconocimiento social de sus competencias específicas, de conseguir controlar un determinado saber y saber hacer; en definitiva, de acceder a niveles más elevados de profesionalización.

Eraut (1994) introduce la idea de profesionalismo como ideología y como tal nos ofrece sugerentes valores, como los de ideal de servicio, autonomía, honradez y veracidad. Estos valores trabajan para los intereses de determinados grupos –las ocupaciones reconocidas como profesiones- que reciben la aprobación de otros grupos profesionales – que esperan el mismo trato y cuya representación de la realidad es aceptada generalmente como correcta. A medida que esta ideología del profesionalismo es atacada, normalmente por otra ideología-por ejemplo la ideología del libre mercado-, nos presenta la necesidad y la oportunidad de repensar estos términos.

Bajo esta perspectiva se acuñan los términos profesionalismo y profesionalización. Siguiendo a Englund (1996) definiremos el profesionalismo como las cualidades individuales de los miembros de una profesión actuando en su trabajo con pericia y diligencia. El término profesionalización se refiere al proceso por el que una ocupación alcanza el estatus de profesión. El propio Englund (1996) señala que *...la profesionalización es el proceso por el que una ocupación -más que un individuo- alcanza el estatus de profesión; mientras que la profesionalidad de un profesor es evidente en su práctica.*

La perspectiva sociohistórica

Desde esta óptica, preocupada por los antecedentes históricos, podemos citar dos opciones; por un lado la marxista, centrada en las relaciones de producción y por otro los neoweberianos, mas cercanos a los fenómenos de mercado. Como idea subyacente a ambos planteamientos encontramos la cuestión del poder, más que la de conocimiento especializado. Los temas incidentes en la profesionalización desde estas perspectivas son las relaciones de las profesiones con el Estado, sus repercusiones en la transformación de las estructuras de clase, el papel de las asociaciones profesionales, la creación y difusión de una imagen pública, las oposiciones y relaciones entre cultura



burocrática y cultura profesional así como las influencias ejercidas por las profesiones en diversos ámbitos de la vida social.

Después de la definición convencional propuesta por los funcionalistas, con su insistencia en el conocimiento y el ideal de servicio; la definición relativista de los interaccionistas, reconociendo como profesión lo que la sociedad sitúa como tal, las corrientes neoweberianas y marxistas optan por una definición crítica. Desde esta posición, en un contexto donde los profesionales se convierten en asalariados que prestan servicios, se ven alterados los mecanismos que organizan las profesiones, pasando su interés al funcionamiento interno y sus procedimientos burocráticos, y dejando de lado la calidad de los servicios prestados a los clientes. Esto hace que los grupos profesionales sean más cerrados organizativamente y preocupados por su propia reproducción. Esta situación provoca la cuestión de si las profesiones tenderán a desaparecer, a proletarizarse desde la perspectiva marxista, al ser despojadas de su saber, de su autonomía y de su cualificación. Continuando con este análisis, situamos tres escenarios.

El primer escenario, en total acuerdo con la teoría marxista, defiende la existencia de un determinismo capitalista que provocaría de forma irreversible la descualificación y proletarización de todo el trabajo. Esta hipótesis colocaría a las profesiones en situación de riesgo al perder el control sobre las finalidades de su trabajo y de la política de su organización, lo que provocaría la proletarización ideológica, así como la pérdida de los saberes, técnicas y métodos de trabajo, causas a su vez de la proletarización técnica. Contrariamente a esta visión se argumenta que los profesionales pueden ser trabajadores, aunque de un nuevo tipo no conceptualizado por esta teoría. Esta nueva tipología estaría basada en sus capacidades técnicas y su saber altamente especializado, características que precisan de mayor habilidad y autonomía, al ser los profesionales los únicos capaces de llevarlas a cabo.

El segundo escenario postula la hipótesis de la proletarización media, intentando superar las limitaciones del modelo bipolar entre proletarios asalariados y capitalistas. Esta perspectiva, aunque ligada íntimamente a procesos de diferenciación cognitiva relacionados con la formación, el saber, el acceso a la profesión y la oferta de trabajo, admite que el control social descansa en estructuras de desigualdad, producidas por las situaciones dominantes de determinados grupos sociales.

El tercer escenario defiende la hipótesis de la no proletarización de los profesionales asalariados, al valorar la profesionalización y los saberes especializados. Esta perspectiva, aunque apoyado en nuevas formas o modelos, mantiene que perdurarán los modelos de organización profesional de los asalariados de tipo corporativo. Contrariamente a las perspectivas anteriores, no establece ninguna correspondencia necesaria previa entre la posición de los individuos en el interior de los procesos de trabajo y su pertenencia de clase o posición en las relaciones sociales de producción. Frente a este cierto grado de determinismo, aduciendo que no existe una ley general que permita ni siquiera intuir que estamos ante un proceso de profesionalización generalizada o de proletarización masiva, aboga por la existencia de movimientos cruzados y complejos entre profesiones que intentan mantener o desarrollar el poder que le confiere su conocimiento experto en el seno de organizaciones burocráticas y aquellas otras ocupaciones que se descualifican y desprofesionalizan al perder su autonomía frente al progreso técnico.

Distintas visiones de la profesión docente

En su exhaustivo trabajo sobre la profesión docente Goodson y Hargreaves (1996), agrupan las diferentes acepciones del término en torno a cinco ideas o formas de entender la profesión docente:

Profesionalismo clásico

Se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones con alto estatus social (medicina, derecho, etc.). Estas se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y están autorreguladas por sus



propias organizaciones. Respecto a la característica de las profesiones de poseer una cultura técnica compartida, señala que los docentes de secundaria, en cierta forma cumplen este criterio, pues son expertos en la materia que enseñan. No es el caso de los profesores de primaria, al no poseer el conocimiento fuerte de una asignatura y apenas compartir concepciones técnicas y lenguajes sobre el desarrollo de los alumnos o el aprendizaje. Jackson (1991) argumenta que el lenguaje que usan los profesores cuando hablan de su trabajo, es prácticamente el lenguaje común. Además, los docentes lo que realmente valoran en su trabajo es la experiencia práctica, no la teoría científica en que se basa. Por lo tanto, la enseñanza ni es técnica ni compartida, y no cumple este requisito para ser una profesión.

Frente a esta situación se intenta articular un conocimiento propio de la enseñanza – donde se pueda situar su carácter práctico y experiencial- en términos más científico-técnicos, como paso necesario para su consideración como profesión. Es el caso del programa de Shulman (1987:8) de búsqueda del conocimiento esencial de la enseñanza, cuya principal aportación es el concepto de CDC que el propio Shulman define como *...la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y que representa su especial forma de comprensión profesional*. Este conocimiento diferencia los profesores noveles de los experimentados, y puede ayudar a situar el conocimiento intuitivo y práctico de los profesores en una forma codificada de conocimiento profesional y comparable que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

Profesionalismo flexible

Si en el modelo clásico la base de la profesión se sitúa en el conocimiento científico como señalamos en el punto anterior, en la concepción flexible de la profesionalización la clave está en la cultura de colaboración que surge en las comunidades de prácticos. Así, dado que el conocimiento científico base sobre la educación –entendido en el sentido que tiene en las ciencias naturales- presenta problemas epistemológicos, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente. Estas comunidades profesionales trabajan en sus contextos particulares, sobre sus áreas específicas, compartiendo sus problemas e inquietudes de forma dialogada y con vistas a la mejora de su labor docente. Esta mejora de su función docente se produce mediante la construcción compartida de los significados de su práctica profesional.

Aunque a veces se han quedado en un mero intercambio de trucos y consejos prácticos, más que en una reflexión sobre su propia práctica, o han sido controladas y colonizadas por burocracias educativas encerrando a los docentes en una “colegialidad obligatoria” –posiblemente en la antítesis de la idea de profesionalización dirigida por los propios actores-, es bien cierto que los profesores que participan en comunidades con un fuerte compromiso profesional, sean el departamento de su área o cualquier otra organización docente, presentan mayores niveles de profesionalismo que aquellos que trabajan en contextos menos colegiales y mas individualistas.

Parece adecuado subrayar la importancia de la comunidad de prácticos y el contexto escolar –lo *local* frente al conocimiento científico- como garantías de la profesionalización docente. Aunque un excesivo compromiso hacia estas comunidades locales pueden contribuir a una fragmentación de los docentes, lo que unido al frecuente aislamiento de estas comunidades entre sí y de su entorno cercano puede ocasionar la sustitución del criterio de acceso a la profesionalización desde el conocimiento, por el de unas élites profesionales como paradigma y reflejo de la actuación, pero que no constituyen una comunidad en el sentido amplio del término. El tratar la profesionalización como un tema predominantemente local, basado principalmente en el nivel de la comunidad escolar, sólo añadirá fragmentación y aislamiento creando contextos locales ejemplares, pero sin un modelo común claro.

Profesionalismo práctico

El profesionalismo práctico intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen de la tarea que realizan. La validez y pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos



vista como una debilidad de la profesión, es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría-práctica. Como nos recuerdan Elbaz (1990), Connelly y Clandinin (1988), las rutinas y el conocimiento que tienen los profesores de cómo hacer su trabajo (explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres y con otros compañeros, etc.) constituyen el conocimiento práctico personal o conocimiento del oficio.

El concepto de enseñanza como práctica reflexiva Schön (1998), descrita como la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas e inciertas, muestra la idea de profesionalismo desde esta perspectiva práctica. El énfasis puesto en la reflexión de los profesores, en el compartirlas y hacerlas explícitas se sitúa como el argumento principal de la profesionalización desde esta orientación. Esta visión práctica y reflexiva de la docencia, desafía la idea de un profesionalismo basado en la posesión del conocimiento académico -ubicado en las estructuras universitarias- como garantía de profesionalización de los docentes. En su forma crítica, conecta la reflexión práctica de los docentes con temas más amplios de igualdad y justicia social.

A pesar del interés suscitado y del atractivo de sus argumentaciones, presentan problemas a dos niveles; en primer lugar, no todo el conocimiento práctico personal es valioso desde el punto de vista educativo y social (por ejemplo las imágenes de las experiencias del profesor en su etapa como alumno). En segundo lugar, el excesivo énfasis en la práctica diaria del profesor ("la práctica solo hace práctica" como nos recuerda Montero 2001), puede conducir a un abandono de los compromisos morales amplios con los proyectos sociales, para centrarse en aspectos como las competencias técnicas y las habilidades pedagógicas. Este excesivo enfoque hacia temas curriculares y el alejamiento del conocimiento universitario-con las posibilidades de acercamiento a la investigación independiente, a la crítica intelectual y a la comprensión de otros profesores en otros contextos-, puede convertir el conocimiento práctico, en conocimiento "parroquial".

Profesionalismo expandido.

Una cuarta idea sobre la profesionalización docente se nos presenta en términos de contraposición entre expansión y regresión. De forma un tanto maniquea se presenta la imagen de un profesional en regresión como limitado al aquí y ahora, con habilidades derivadas de la experiencia, con los acontecimientos de clase percibidos aisladamente, concibiendo la metodología como introspección, valorando la autonomía individual, con escasa participación en actividades distintas de las profesionales, poca lectura de temas profesionales o limitada exclusivamente a actividades prácticas. En definitiva, la profesión de la enseñanza es vista como una tarea de naturaleza intuitiva.

En contraposición, el profesional expandido deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica, la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación a otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, da gran valor a las actividades profesionales, lee literatura profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En definitiva, la profesión de enseñanza es vista como una actividad racional, no intuitiva.

Si bien las reformas educativas, en sus enunciados abogan de forma explícita por un profesionalismo expansivo, no está claro que las actuaciones posteriores que las desarrollan, obtengan los resultados pretendidos. Goodson y Hardgreaves (1996) se inclinan más por el término profesionalismo dilatado, producto de la participación mas o menos obligatoria en mayor número de actividades y reuniones de planificación colectiva, que del auténtico compromiso que implica el profesionalismo expandido.

Profesionalismo complejo

El argumento que fundamenta esta quinta orientación de la concepción del profesionalismo docente se basa en que las profesiones deberían juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan, situando la enseñanza en esta categoría. Esta complejidad se apoya en que se necesitan habilidades



de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo. Todos los profesores deben ser líderes de sus estudiantes y, como tales, conducir procesos de gran complejidad; como nos señala Sykes (1990:20). deben ser “*trabajadores eruditos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos*” Para estimular y apoyar el trabajo de los profesores en su afán de manejar la complejidad de su trabajo, se debe construir una cultura de profesionalización en las escuelas. Lo que parece evidente es que la complejidad de la labor docente es un elemento clave para la profesionalización, y además constituye la clave para prolongar el período de preparación profesional. Queda por determinar si el incremento de tareas complejas (tareas de gestión de clase, resolución de problemas, trabajo cooperativo, etc.) va en detrimento de otras áreas del trabajo docente más morales y comprometidas con valores (como el contenido y propósito del currículo y su relevancia para la vida de los alumnos) y que parecen escapar del control de los profesores.

También parece interesante preguntarse si la creciente complejidad del trabajo docente, si le añadimos el fenómeno de la intensificación (Montero, 1999), es un estímulo hacia la profesionalización docente, o por el contrario todas estas demandas hacia el profesorado se realizan a costa de su salud, vidas y mantenimiento del estatus. La opción de quedarse encerrado en el aula, o *cerrar la puerta*, como nos recuerda Contreras (1997) y que otros agentes se preocupen del contacto con la comunidad, reduciendo el rol de toma de decisiones del docente, no parece muy acertada en un mundo en transformación tecnológica y con cambios culturales importantes que provocan retos en la escuela; una opción que no ayudaría a mejorar el camino hacia la profesionalización.

El Desarrollo Profesional

En el campo de la formación de profesores, varios términos se han usado como sinónimos de desarrollo profesional del docente. Por una parte tenemos las definiciones próximas al concepto de formación (reciclaje de profesores, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua, formación en servicio,...), y de otro aquellas acepciones que integran el término desarrollo (desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, desarrollo del staff, crecimiento profesional...). Estas acepciones traídas directamente del ámbito anglosajón, en el que ha alcanzado una tremenda popularidad, han propiciado su utilización en nuestro contexto a veces con poca rigurosidad y ayudando a la confusión inherente al propio término. La pluralidad de significados y significantes que contiene, atravesados por diferentes concepciones, puntos de vista y valores hacen difícil su delimitación. Como señala García Gómez (1999) esta falta de [...] *un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica educativa*, contribuye a resaltar la complejidad del mismo y dificulta la tarea de mostrar una definición. Esta perspectiva es compartida, entre otros, por Imbernón (1999) cuando sostiene que:

“Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como “desarrollo profesional colectivo”. La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (otra parte importante es el modelo retributivo, de carrera docente, de clima laboral...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional” (191)

Nos parece importante la matización sostenida por Montero (2004) y con la que coincidimos, al diferenciar aspectos incluidos por Imbernón en la cita anterior (modelo retributivo, carrera docente y clima laboral) más como contenidos propios del constructo profesionalización, que como aspectos ligados a la formación. No obstante, cada circunstancia particular, cada historia de vida de todo



profesor contiene elementos entrelazados de cada categoría, y que contribuyen –o no- a su desarrollo profesional.

En la misma línea argumental Day (1998:33) manifiesta que *es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida.*

Ahora bien, esta problemática de diversidad de acepciones y la relación entre formación y desarrollo profesional no debemos considerarla una anomalía que deba corregirse, sino como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos, especialmente si tenemos en cuenta el juego de tradiciones y culturas distintas implícito en las mismas.

La mayor parte de los estudios en educación se desarrollan bajo los distintos paradigmas enfocados a la investigación sobre la efectividad de los profesores. Todos ellos tienen en común el estudiar al profesor desde el punto de vista de la productividad de su trabajo, obviando a las personas. Frente a este planteamiento eficientista, surge la línea de investigación centrada en el estudio del profesor como persona y el influjo del ejercicio profesional en la personalidad del profesor, el denominado paradigma personal (Esteve, 1999). Se trabaja sobre las dificultades que el profesor encuentra en la práctica real de la enseñanza, estudiando como le afectan a él como persona y a la calidad del trabajo que desarrolla. Apoyándose en el enfoque multidimensional de la eficacia docente, se considera la personalidad del docente como un todo. Así, deja de tener importancia la falta de dominio de una técnica concreta, siempre que el profesor sepa sustituirla con otros recursos de actuación adecuados, sin perder por ello un alto nivel de calidad en su labor profesional. El problema está en si se hunde la base de sustentación, la personalidad del profesor, pues así el dominio de las técnicas de enseñanza o la acumulación de recursos expresivos dejan de tener el menor significado y no podrá hablarse de calidad de la educación. Desde el enfoque del paradigma personal se subraya la inconsistencia de una búsqueda obsesiva de la eficacia docente, planteando la importancia de profundizar en la comprensión de los problemas que debe afrontar la persona real y concreta del profesor y la profesora.

Se presentan sin embargo dos aspectos contradictorios, por un lado una visión positiva del ejercicio profesional de la docencia, como una actividad de relación interpersonal, que si se desarrolla satisfactoriamente puede constituir una fuente innegable de autorealización personal, pudiendo llenar de sentido una vida. Por otra parte, desde una visión negativa, puede transformar en muy pocos años al principiante ilusionado en una persona amargada, desconcertada respecto al papel que debe jugar y abatida ante la incertidumbre de sus esfuerzos. Puede convertir en un espacio corto de tiempo a personas inteligentes, dinámicas y activas en seres vacíos, lentos, cansados, gastados por la desilusión de los días¹.

El ejercicio de la docencia encierra en sí unas fuentes de tensión de presencia prácticamente permanente, a las que el profesor debe enfrentarse de forma coherente, aceptándolas y superándolas para conseguir que el trabajo docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor. No se trata de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas a superar, con la idea de que la mejor forma de superarlos es conocerlos y afrontarlos.

En esta línea argumental Ferry (1991) no habla de tres tipos de discursos cuando trabajamos sobre el DP de los profesores, si bien utiliza para hacerlo el término de formación, más acorde con su origen

¹ Distinguimos entre dos tipos de análisis a la hora de valorar el abandono de la profesión docente. A nivel macro, son numerosos los estudios que señalan la falta de profesores en los países occidentales (Buchberger et al., 2000; Hoyle, 1989; Montero, 2002)..... A nivel micro, también existen detalladas descripciones de experiencias docentes que conducen al abandono de la enseñanza (Macdonald, 1995; Vez, 1996)



francés. El primero, centrado en las adquisiciones se fundamenta en el supuesto de, en primer lugar, se deben aprender los conocimientos y modelos de razonamiento propios de las disciplinas que el profesor tendrá que enseñar. Más tarde, se deben reorganizar estos conocimientos y modos de razonamiento desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica. Por lo tanto son necesarios los conocimientos de la materia a enseñar, de la pedagogía, así como de las habilidades de enseñanza y del saber hacer profesional. En el transcurso de su práctica podrá apreciar lagunas en su formación o intuir que no está preparado para determinadas tareas, por lo que será necesario complementar su formación inicial con actividades de reciclaje o perfeccionamiento. Es el modelo clásico en que se fundamentan las estructuras de formación de profesores, tanto inicial como continua.

Un segundo modelo, centrado en el proceso, se apoya en que lo importante para prepararse para el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier tipo, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades. Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros. Lo que realmente forma es el cumplimiento de una actividad en función de una meta, sorteando las dificultades que surgen en el camino. Es imposible anticipar todos los problemas específicos que se presentarán en la práctica docente, dado su carácter contextual, por lo que lo importante es ser capaz de afrontarlos. La participación en diferentes experiencias le permitirán romper con la rutina, ampliar sus horizontes, enriquecer sus percepciones y sus modelos de acción. El poder resolver estas situaciones implícitamente capacita al futuro profesor para enfrentarse al reto de la enseñanza.

El tercer modelo, reconociendo que no existe una conducta tipo que sirva para todo, que ninguna clase se asemeja a otra, que los alumnos son imprevisibles, sitúa lo esencial es la presencia frente a situaciones siempre singulares y estar atento a lo que surge. Las técnicas y métodos no brindan gran auxilio, ya que de lo que se trata es de ajustarse a cada caso. Lo que debe desarrollarse es la capacidad de observar y analizar situaciones por todos los medios posibles: estudio de casos, análisis de experiencias, observación de clases, reuniones pedagógicas, simulaciones, juegos de rol, etc. Hay que adquirir conocimientos, métodos, técnicas y realizar diferentes experiencias, pero aprender a hacer alguna cosa solo será formativo cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos. Esta tercera perspectiva integra y acomoda a su manera las preocupaciones dominantes de las otras dos; el análisis integra los saberes, el saber-hacer y las experiencias vividas, tratando de darles sentido. Es lo que se conoce como modelo centrado en el análisis.

Este tercer modelo centrado en el análisis, recoge la idea que perseguimos de lo que debe ser el DP de los profesores. Ferry (1991), al incluir las preocupaciones por las adquisiciones y los procesos y centrarse en el análisis nos ofrece la idea de que

el que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su vida un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de "deestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad" (77)

Este saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en cada momento, es aprender a decidir qué es lo que conviene aprender-enseñar. Cuando esto se produce de forma interactiva, es decir, sobre las decisiones que toma el profesor hacia sus alumnos, así como las propias decisiones sobre sus propias necesidades de formación y posibilidades de desarrollo profesional, en ese momento hablamos de desarrollo profesional ligado al desarrollo personal.

Esta situación nos permite introducir los trabajos centrados en las narrativas personales y los relatos de vida de los profesores que han realizado Carter y Doyle (1996), Elbaz-Luwisch (1997), que parten del interés inicial de considerar al profesor como persona. Es interesante destacar un cambio metodológico importante, al apoyarse en los relatos biográficos y las narrativas de los docentes como fórmulas para acceder a su conocimiento. (Bolívar et al. (1998); Bolívar (1999); Bolívar et al. (2001)



partiendo de planteamientos iniciales semejantes -la preocupación del profesor como persona-, se adentran en el terreno biográfico narrativo, entendiendo esta perspectiva como un nuevo paradigma dentro de la investigación educativa.

El desarrollo profesional en un sentido amplio se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Más específicamente, el desarrollo profesional de los profesores, en palabras de Glatthorn, (1995, 41), *...se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente*. Incluye entre sus componentes experiencias formales, como la asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias. Debe tenerse en cuenta el contenido de estas experiencias, el contexto en que se producen, así como los elementos facilitadores y entorpecedores del mismo.

Esta perspectiva, más allá de la idea de formación permanente y de promoción profesional hacia la dirección de los centros, se presenta como una cierta novedad en la profesión. Es relativamente reciente la idea de desarrollo profesional como un proceso de largo alcance en el que se incluyan oportunidades y experiencias planificadas que promuevan el crecimiento y el desarrollo en la profesión docente. Algunas de las evidencias que prueban este interés y apoyo al desarrollo profesional de los profesores son, en palabras de Villegas-Remser (2003), la gran cantidad de literatura sobre el tema publicada recientemente, que incluye documentos, ensayos e informes de investigaciones. El interés de agencias nacionales e internacionales de educación en reconocer la importancia del desarrollo profesional de los docentes, y apoyar iniciativas eficaces para su consecución, y por último, la aparición en la mayoría de las reformas educativas del componente del desarrollo profesional de los docentes como un elemento clave en los procesos de cambio. En este sentido, parece obligado recordar el capítulo III de la reciente aprobada LOE (2006) dedicado al ineludible protagonismo del profesorado y su desarrollo profesional.



La propia Villegas-Reimser (2003) señala como características del desarrollo profesional el hecho de que esté basado más en un modelo constructivista que en un modelo transmisor de conocimiento, lo que implica la consideración de los profesores como aprendices activos implicados en la preparación, observación y reflexión sobre su tarea docente. Lo considera como un proceso a largo plazo, reconociendo el hecho de que los profesores aprenden con el tiempo. Por lo tanto, el seguimiento del proceso por el que se relacionan nuevas experiencias con los conocimientos ya adquiridos por los docentes, se presentan como un catalizador indispensable del proceso de cambio. También estima importante la consideración del contexto en el que tiene lugar el proceso, así las mejores experiencias de desarrollo profesional tienen que ver con los contextos concretos de las escuelas y están relacionadas con las actividades diarias de los profesores, convirtiendo las escuelas en comunidades de aprendizaje.

También incide en la relación íntima entre el desarrollo profesional con el de cambio educativo, al utilizar el primero como un proceso de construcción de una nueva cultura profesional, más allá de la idea clásica de adquisición de nuevas habilidades. Así, se concibe al profesor como un práctico reflexivo, alguien que entra en la profesión con una formación inicial y que adquiere nuevos conocimientos y experiencias apoyadas en sus conocimientos previos. En este proceso, el desarrollo profesional ayuda a los profesores a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas al tiempo que les ayuda a mejorar su pericia docente. Este desarrollo profesional se concibe como un proceso colaborativo que sin suprimir espacio para el trabajo y la reflexión personal, consigue los mayores beneficios en las interacciones significativas no sólo entre profesores, sino entre estos y otros miembros de la comunidad.

La relación formación, profesionalización, desarrollo profesional.

Montero (2001) estudia la relación entre formación y profesionalización, presentándolos como dos fenómenos enormemente ricos y complejos, mientras que su estrecha vinculación se presenta como enormemente fragmentada y sin construir. Partiendo de que [...] *la formación específica es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que una determinada ocupación sea considerada como una profesión, y sus miembros como profesionales*. (59). Considera la profesionalización como referente ineludible en los discursos de la formación (inicial y permanente) de profesores. La meta de la formación la constituye su contribución a la continua profesionalización del profesorado, entendiendo como tal el favorecimiento y desarrollo de capacidades para enfrentarse a situaciones (inciertas, complejas, singulares, conflictivas...) que caracterizan la práctica profesional y afrontar sus desafíos y presiones.

Este fenómeno profesionalizador, entendido como [...] *la acción y el proceso de convertir a alguien en profesional* (61) no termina entre los márgenes estrictos de un período formativo determinado, sino que podemos entenderlo como sinónimo de un continuo aprendizaje y desarrollo profesional a lo largo de la vida. Es en este punto donde confluyen los términos profesionalización docente y desarrollo profesional. Esta coincidencia de metas o fines no nos puede hacer olvidar, al abordar la problemática de la profesionalización y de sus relaciones con la formación, la necesidad de examinar los significados idiosincráticos, fragmentados, implícitos, que están funcionando como supuestos básicos en las actuaciones de la formación. En la medida que todo esto emerge al ámbito de lo evidente y explícito, mejora nuestra comprensión del fenómeno.

Montero (1999) señala como características específicas propias de la actividad profesional de la enseñanza la escasa autonomía profesional (con los problemas asociados de descualificación, indefinición e intensificación), el aislamiento en que se desarrolla la actividad profesional, el fenómeno de la feminización – asociada a la pérdida de valoración social hacia una profesión-, la existencia de una carrera profesional plana, sin incentivos hacia los mejores profesionales; y por último la existencia de riesgos psicológicos que acompañan a la profesión.

Concretando en el ámbito de las relaciones entre formación y profesionalización, respecto a la formación inicial, señala como problemático la existencia de dos redes de formación de profesores, una para el profesorado de Educación Infantil y Primaria, y otra red completamente distinta para el



profesorado de Secundaria. Curiosamente, esta distinción no se produce en la formación en servicio. También señala como mejorable el período de prácticas escolares que realizan los futuros profesores, precisando de una mayor colaboración entre las distintas instituciones que intervienen (Universidad, Administración Educativa, profesionales en activo). La necesidad de introducir mecanismos correctores de la enorme divergencia entre la teoría y la práctica. La oportunidad de introducir la figura del mentor y la fase de iniciación a la enseñanza, una mayor diferenciación a los distintos niveles y necesidades del profesorado, la exigencia de un mayor compromiso por parte de la Administración Educativa al ser la principal gestora de la formación, se concretan en una escasa evaluación de la formación permanente.

La profesionalización tiene un significado bastante heterogéneo con diferentes matices en los distintos contextos europeos. Bourdoncle (1994) distingue entre el concepto desarrollado en los países anglosajones, centrado en la autonomía de los profesores, y el concepto de autonomía pedagógica relacionado con la necesidad de fundamentar la enseñanza en el conocimiento científico, más cercano a la tradición de los países nórdicos y germanos. Los aspectos comunes a ambos planteamientos, sociológico en el primer caso y con una vertiente pedagógica en el segundo, son su fundamento en un conocimiento de la enseñanza basado en la investigación, la necesidad de un amplio repertorio de prácticas de enseñanza validadas empíricamente, lo que requiere de profesionales autónomos y competentes que actúan como intelectuales críticos; el interés en la mejora de sus clientes (estudiantes), con responsabilidad en la organización autónoma de la profesión y su código ético. En definitiva, los profesores como profesionales altamente cualificados deberían adoptar coherentes y justificables transformaciones del conocimiento basado en la investigación y validado en las prácticas educativas sobre casos determinados, considerando como fin último los intereses y necesidades de los alumnos.

El movimiento por la profesionalización de la enseñanza y la formación de profesores se fundamenta en varias razones. La primera está en la percepción de severas deficiencias dentro de los modelos tradicionales de formación de profesores, tanto el modelo de Escuela Normal para formar a los profesores de enseñanza primaria, como el modelo subyacente a la tradición académica en el caso de los profesores de secundaria. La segunda razón se apoya en la fuerte necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir con los nuevos retos que debe enfrentar la educación en una sociedad en constante cambio. En tercer lugar presenta la creencia en los beneficios de la modernidad (la potencialidad del conocimiento científico y las prácticas educativas validadas científicamente como formula para mejorar la educación, así como la formación de profesores como condición necesaria para la mejora de educación). Por último, diversos factores sociológicos presionan en la línea de transformar la profesión educativa- mediante la educación superior- hacia el modelo de las profesiones liberales.

Existen distintas consideraciones sociales de la profesión docente en los distintos países de la UE, y también algunas coincidencias. En la mayoría de los estados los profesores tienen el estatus de funcionarios públicos, aunque esta tendencia parece cambiar debido a las políticas de reducción de déficit público y ajuste presupuestario. Tradicionalmente se entendía la enseñanza como una ocupación a tiempo completo, para toda la vida. Actualmente, se producen cambios en la dirección de entender la profesión a tiempo parcial o en una fase concreta de la vida laboral de las personas. Como problemas más habituales destacamos la consideración de la profesión docente como una estructura de carrera plana, la feminización, así como la falta de profesores en algunos países (Inglaterra y Gales, Suecia), mientras otros (Austria, Grecia, Italia, Irlanda, España) se enfrentan al problema de exceso de profesores, unido a una edad media muy baja en la fuerza laboral docente actual. Además estos países se enfrentan con el problema de que las nuevas reformas y exigencias de la escuela deben ser puestas en marcha por "unos profesionales grises", desmotivados, lo que significa hacer un esfuerzo extra en la formación en servicio y el desarrollo profesional. Esta falta de docentes en unos países y el exceso en otros trae consigo el debate de la movilidad de profesores y la validez de los programas de formación de profesores en los distintos países.

Más allá de estas consideraciones descriptivas, está el debate sobre la redefinición de la profesión. Este provoca que el concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como



profesión artesana quede obsoleto. Existen sólidos argumentos para pensar que estas concepciones deben ser reemplazadas por otras concepciones más dinámicas, orientadas a un nuevo profesionalismo en general y un profesionalismo pedagógico en particular. La organización escolar, los métodos y las destrezas de enseñanza deben ser revisadas periódicamente debido por un lado a que la información se hace más accesible gracias a las TCI, y por otro, los alumnos son menos sumisos y complacientes, lo que hace que la enseñanza sea una tarea con mas retos. El mantenimiento de una enseñanza de calidad demanda que los profesores revisen regularmente la forma en que aplican los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad. También necesitan establecer un equilibrio entre el qué y el cómo de su enseñanza y revisar sus propósitos morales. Ser un profesional de la educación hoy en día significa elevar a un compromiso de vida la investigación de la práctica. Más allá del desarrollo de rutinas profesionales, habituales y deseables en todas las profesiones, los docentes necesitan implicarse en las diferentes clases de reflexión necesarias para aprender y cambiar. De entre las razones para propiciar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional, queremos señalar que el compromiso de los profesores con su trabajo incrementa a su vez el compromiso de los alumnos. Así, los profesores con entusiasmo por la labor docente trabajan más para hacer el aprendizaje significativo a sus alumnos, especialmente para los que tienen más dificultades o falta de motivación. Este entusiasmo se ve reforzado por la autopercepción de los profesores como educadores con amplios propósitos, que a su vez se retroalimenta por unas buenas posibilidades de desarrollo profesional continuo.

Desafortunadamente la inversión en el desarrollo profesional dentro del contexto del desarrollo institucional, está lejos de realizarse. La mayoría de los profesores aún trabaja de forma aislada la mayor parte del tiempo. Las oportunidades para el desarrollo de la práctica basado en la observación y crítica de esa práctica son muy limitadas. A pesar de los esfuerzos por promover la cultura colegial, normalmente se limitan al nivel de la planificación o de la enseñanza, en vez de examinar la práctica en sí misma. En este contexto, la observación de Barth (citado por Day (2001) sobre el "lugar peligroso" de la escuela en el aprendizaje en la vida de los profesores no es sorprendente:

...los aprendices voraces son los principiantes; el primer año los profesores intentan desesperadamente aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje permanece alta durante tres o cuatro años hasta que la vida comienza a ser rutinaria y repetitiva, donde la curva se hace plana. El próximo septiembre, igual que el septiembre pasado. Después de-¿quizá diez años?-, se habla de que los profesores, ahora sitiados, acorralados, cercados, y reducidos, son reacios a aprender. La curva de aprendizaje descende; con 25 de años en la escuela, muchos profesores se definen como quemados...parece que la vida en las escuelas es tóxica para el aprendizaje de los adultos. Cuanto mas tiempo se está en ella, menos se aprende. Sorprendente.

(Barth, 1996)

Aunque muchos profesores comienzan sus carreras con un sentimiento de que su trabajo es socialmente significativo y que podrá deparar grandes satisfacciones, este sentimiento se pierde en las inevitables dificultades de la enseñanza, entremezclando temas personales, presiones sociales y valores contrapuestos, para engendrar un sentimiento de frustración y forzar una recapacitación de las posibilidades del trabajo y la inversión que uno quiere hacer en él. Así, el desarrollo de la carrera normalmente se acompaña por un sentimiento de insustancialidad e intrascendencia. Muchos profesores a partir de la mitad de su vida profesional están desencantados y marginalizados del aprendizaje, olvidándose de que su mayor prioridad es el bienestar de sus alumnos. La baja autoestima, la vergüenza, lástima, pena, están directamente relacionados con la menor variedad de estímulos de enseñanza y con las nulas conexiones con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, muchas de las oportunidades de formación de corto alcance que se ofrecen a los docentes, no colman las expectativas motivacionales e intelectuales de los profesores. No conectan



con los propósitos esencialmente morales y sociales que están en el corazón de su profesionalismo, ni con el compromiso emocional de los profesores que buscan una mejora de la calidad del aprendizaje de los alumnos en circunstancias cambiantes. No tienen en cuenta que el compromiso emotivo de los profesores y su conexión con los estudiantes, positiva y negativamente, activa y articula todo lo que hacen. La enseñanza implica una inmensa labor emocional, y esta clase de tarea necesita una coordinación de mente y sentimientos, que a veces surge de nuestra propia identidad de forma tan valiosa y profunda como nuestra personalidad. Este compromiso emocional forma parte de la identidad sustantiva profesional de los profesores y conforman aspectos esenciales de sus vidas. El desarrollo profesional debe, por tanto, tenerlos en cuenta, así como los contextos psicológicos y sociales que pueden animar o desanimar al aprendizaje -por ejemplo, las propias historias de vida de los profesores, sus experiencias de aprendizaje y la cultura profesional que proporciona el contexto diario de su trabajo. Si realmente nos queremos unir al juego del aprendizaje para profesores y alumnos, las intervenciones en sus vidas profesionales deben basarse en una comprensión de la variedad de necesidades a lo largo de su carrera, apoyándose en el aprendizaje en el lugar de trabajo, mostrándonos recelosos del uso exclusivo de las competencias para juzgar el valor de la labor docente, complementando el aprendizaje en el lugar de trabajo con formación específica y el desarrollo de oportunidades en las fases claves de las carreras de los profesores.

El papel de la formación pedagógica.

Son varios los autores que consideran el conocimiento pedagógico y la competencia didáctica como un rasgo fundamental en la profesionalización de los docentes (Buchberger et al. 2000; Englund, 1996; Eraut, 1994; Montero, 2001). Queremos ahora señalar sus relaciones inmediatas con la profesionalización puesto que, como nos señala el citado Englund, la competencia didáctica enfatiza el contenido educativo como "patrimonio" de la profesión (en la línea de la definición de Shulman (1987) de Conocimiento Didáctico del Contenido). Eraut, (1994:14) nos recuerda que...*el poder y estatus de los profesionales depende en gran medida de su conocimiento, de su pericia profesional, no compartida con otros profesionales, y del valor otorgado a ese conocimiento.*

Englund (1996) señala la competencia didáctica como el eje sobre el que giran el profesionalismo y la profesionalización docente. Alejados del modelo técnico de profesor,

[...] insensible al contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, el profesor competente didácticamente contextualiza y tiene en cuenta las posibles secuelas de lo que debe enseñarse, está abierto a diferentes soluciones y atento a las consecuencias de las diferentes opciones de contenidos y métodos.(83)

Montero (2001) nos recuerda que el argumento del ataque a la docencia como profesión viene de la constatación de la excesiva dependencia de la experiencia, del escaso consenso respecto al conocimiento básico -a pesar del aumento de la investigación-, la constante separación de la teoría y la práctica, y el fracaso de los profesores a la hora de interiorizar la teoría y la investigación disponible.

Frente a estos argumentos se propone la necesidad de ayudar a los profesores a obtener un mayor conocimiento del conocimiento de que disponen y a hacer un mayor uso de su capacidad de construcción de conocimiento a partir del análisis de la práctica. Se señala la necesidad de articular dos tipos de conocimiento, el conocimiento de la disciplina, y el conocimiento pedagógico, que aunque se reflejan en el espejo de la formación de docentes, no por ello deja de continuar latente e incierta la necesidad del conocimiento pedagógico para determinados tipos de profesores. En este sentido, continuamos siendo testigos de la tozuda creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura. Como nos señala la propia Montero (2001:94),

[...]necesitamos recordar que la consideración del profesor como profesional está basada en su dedicación al proceso de enseñanza aprendizaje, no en



su dominio de una disciplina, aunque este conocimiento sea esencial en su proceso de profesionalización.

Buchberger et al. (2000), como conclusiones a su detallado informe sobre la situación de la formación de profesores en el contexto de la Unión Europea, nos dicen que la redefinición de la profesión trae consigo que el concepto tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimiento o como profesión artesana quede obsoleto. La necesidad de mejorar y desarrollar los recursos humanos y la formación de los ciudadanos como requisito para mantener y mejorar la prosperidad de unas sociedades –como la nuestra- basadas en la información y el conocimiento, hace que el desarrollo de una sociedad está intimamente ligada al capital humano de sus ciudadanos, que solo se puede mejorar con la educación. Si tenemos en cuenta las necesidades de formación de nuestros alumnos, futuros ciudadanos, caracterizadas por:

- La necesidad de trabajar con habilidades y destrezas metacognitivas, aprendiendo a pensar y aprendiendo a aprender.
- La necesidad de manejar, acceder, seleccionar y valorar el conocimiento en un mundo inundado de información.
- El ser capaces de desarrollar y aplicar distintas formas de inteligencia, trabajando en equipo, en situaciones ambiguas, impredecibles y cambiantes.
- Con la habilidad necesaria para poder elegir y rediseñar sus carreras personales y profesionales, resituándose en el mercado laboral y eligiendo la formación pertinente.

Resulta ineludible el situar los procesos de enseñanza-aprendizaje como un elemento clave en este engranaje. La exigencia de un conocimiento didáctico para todos los profesores, como condición necesaria para la profesionalización de la enseñanza; la urgencia de hacer desaparecer los conflictos de identidad profesional derivados de la existencia de formación inicial diferenciada en el caso de profesores de Primaria y Secundaria; la idea de abandonar los currículos como explicables desde el sentido común y el sentido histórico-, tanto escolares como de formación de profesores-; la fragmentación de los currículos escolares en distintas asignaturas como respuesta a patrones organizativos de los modos industriales de producción (Taylorismo, post-Fordismo, etc...), que deben cambiar de la misma forma que lo han hecho las fundamentaciones que los justifican. Desde nuestro punto de vista, sería muy bienvenida la idea de un currículo de formación de profesores-inicial y permanente- fundamentado en la investigación educativa como el eje en torno al que giren sus intenciones.

La docencia como aspecto central del proceso de enseñanza-aprendizaje debe propiciar las mejores situaciones para que se puedan desarrollar las estructuras de significado, conocimiento y actuación de los alumnos. Al tener lugar en determinados contextos, son acciones intencionadas de varios actores que se dirigen a unas metas, en las que interviene un contenido y distintos medios. Es preciso reconocer la diferencia entre este proceso y la transmisión de conocimiento explicativos de ciertas disciplinas académicas. El argumento de la explosión y fragmentación del conocimiento científico, paralelo al incremento del desconocimiento de otras áreas, hace necesaria la didáctica como proceso de transformación del conocimiento, en la línea del Conocimiento Didáctico del Contenido propuesto por Shulman (1987).



Conclusiones

A modo de conclusión, queremos indicar que a lo largo de este apartado venimos revisando distintas interpretaciones a un término -profesionalización- con multitud de matices, variantes y significados a veces contrapuestos. Lo que a nuestro juicio actúa como argumento común a todos ellos es su intencionalidad hacia la búsqueda de un incremento de la mejora educativa y el desarrollo profesional de los profesores. La concepción del desarrollo profesional de forma holística, más allá de los conceptos de reciclaje, formación permanente, formación en servicio, etc., implica una concepción abierta y amplia de la profesionalización de los profesores.

Así, entendemos y definimos la profesionalización de los profesores como los cambios en las apreciaciones, los afectos y las acciones que hacen aumentar la efectividad de su trabajo. Mas allá del conocimiento necesario y el aprendizaje de las habilidades necesarias para enseñar, derivadas de los acercamientos técnicos, nuestra idea está en centrarse más en los procesos cognitivos y emocionales que en los comportamientos, en el uso de imágenes de crecimiento en vez de cambios en el comportamiento, en la búsqueda de la introspección, destacando la interacción de personas con contextos y enfatizando el control del profesor sobre su propio desarrollo profesional.

No podemos olvidar que el desarrollo profesional debe considerarse un proceso continuo y dilatado en el tiempo, que comienza en la formación inicial y finaliza cuando el profesor se jubila. Por tanto, las políticas educativas que lo contemplan deben considerar estas circunstancias, y en muchos casos repensar la formación de profesores, el trabajo que realizan y la evolución de su labor. En este sentido, puede tener un impacto importante en la implementación de las reformas educativas y el aprendizaje de los alumnos o, por el contrario, actuar como sistema de contención.

En nuestra opinión y como colofón final de este artículo, nos atrevemos a señalar algunas ideas que pueden ayudar al desarrollo profesional de los docentes:

- Los profesores deben considerarse como aprendices activos que construyen sus propios significados de la participación activa de procesos de desarrollo profesional. Por tanto, aquellos acercamientos que los consideran receptores pasivos de ideas e instrucciones presentan escasa posibilidades de éxito. Debería contemplarse un rol mas activo de los profesores en el diseño y la implementación de iniciativas orientadas a su desarrollo profesional.
- Los profesores deben ser tratados como profesionales y animados a ejercer su liderazgo en los procesos educativos. Por tanto, deben tener un papel significativo en los procesos de cambio que se producen en la escuela, para lo que precisan de un clima que reconozca sus aportaciones, puntos de vista y se estimule su participación.
- Es importante que el desarrollo profesional se sitúe en la práctica docente cotidiana, más que en alejadas teorías sobre contextos lejanos. Es interesante pensar en abstracto pero actuar localmente, en la realidad próxima y el contexto de cada uno. También es interesante contemplar las fases y ciclos vitales de los profesores en aras a optimizar las opciones de cambio y mejora en las escuelas.
- En la línea apuntada en el párrafo anterior, es importante centrarse en el conocimiento profesional directo que los profesores tienen, y a partir de ahí, profundizar en nuevas estrategias de organización curricular.
- El seguimiento de las mejoras e innovaciones introducidas debería ser sostenido y duradero en el tiempo para que la mejora y el cambio tuviese lugar. En este sentido, la propia dinámica de la organización escolar no permite demasiados encuentros de observación, colaboración y apoyo entre profesores.



Bibliografía

- Barth, R. (1996). Building a Community of Learners: California School Leadership Centre, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: Mensajero
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada y Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdoncle, R. (1994). Le professionalisation des enseignants. *European Journal of Teacher Education* (17), 13-23.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., y Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: NTTEE Editorial Office.
- Carter, K., y Doyle, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. 120-142
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: Teachers College Press.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. y Bensford J. (Eds.) (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación* (317), 31-44.
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En Aspin, Chapman, Hatton y Sawano (Eds.), *International Handbook Of Lifelong Learning*. (Vol. II). Dordrecht. Boston. London.: Kluwer Academic. 473-501
- Eirín Nemiña, R. (2005): El desarrollo profesional de los docentes. Estudio de caso con profesores experimentados de Educación Física. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? En I.F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press. 75-87
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and Discourse: The Evolution of Research on Teacher Thinking. En Day y Denicolo (Eds.) *Insights into teachers thinking and practice*. London. The Falmer Press.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 75-83.



- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Esteve, J. M. (1999). El Paradigma Personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.131-165.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization*. New York: Free Press.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education* (20), 3-56.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- García Gómez, S. (1999). El Desarrollo Profesional: Análisis de un Concepto Complejo. *Revista de Educación* 318, 175-187.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. En L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teacher and teaching education*. London. Pergamon Press.
- Goodson, I. y Hardgreaves, A. (Eds.) (1996). Teachers' professional Lives: Aspirations and Actualities. En I. Goodson y A. Hardgreaves, (Eds.). *Teacher's Professional Lives*. London. Falmer Press.
- Hardgreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hoyle, E. (1989). Role, status and professionalism in European Primary Teachers. En M. Galton y A. Biyth (Eds.). *Handbook of Primary Education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Eds), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal. 181-207.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- Montero, L. (1996). Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas. En Gonzalez y Requejo (Eds.). *Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia. 59-89.
- Montero, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis. 97-129.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy para mañana. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla/ Secretariado de Publicaciones, 158-170.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.



- Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Mas allá de la formación continúa: El Desarrollo Profesional Docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1) 1-22
- Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. En V. Elmore (Ed.), *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational reform*. San Francisco: Jossey Bass. 14-28
- Villegas-Remser, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. www.unesco.org/iiep.
- Zeichner, K. M., y Noffke, S. E. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan. 298-330.



LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD. PROBLEMAS Y RETOS DE UNA RECOMPOSICIÓN IDENTITARIA

Francesc Calvo Ortega

Universitat de Barcelona

Palabras clave

Profesionalidad de la enseñanza, competencias, identidad docente, formación para la ciudadanía, ética aplicada.

Resumen

El proceso de profesionalización de la tarea docente puesto en marcha en el ámbito de la formación inicial trae consigo una serie de tensiones que inciden directamente en los conceptos y percepciones con los que el docente está recomponiendo su identidad profesional. Dependiendo del estatus en la organización del sistema educativo se privilegian un tipo u otro de transmisión de conocimientos; por un lado, los conocimientos centrados en el principio regulador de la sociedad democrática que fundamenta la escuela pública (la emancipación) y, por otro, los conocimientos ligados a la adquisición de competencias centrados en una pedagogía por objetivos (uso cognitivo). En este sentido, la voluntad por parte del gobierno de introducir la asignatura de Educación para la Ciudadanía en la escuela refleja el debate que se desarrolla dentro de la comunidad educativa acerca de la especificidad de su profesión.

La evolución de los modelos formativos del profesorado están caracterizados fundamentalmente por los siguientes aspectos: por un lado, y durante los primeros años de su formación, los docentes padecen una cierta presión que proviene de una lógica marcada por el modelo de transmisión de conocimientos y, por otro, la presión derivada del modelo de aprendizaje-formación en los años sucesivos. En el caso preciso de los profesores universitarios del ámbito de las ciencias sociales, la falta de experiencia pedagógica se une a las condiciones especialmente precarias y problemáticas las cuales los futuros candidatos a profesionales de la enseñanza superior han de sobrellevar en el largo proceso que ha de conducirlos ulteriormente a la habilitación como tales. Desde siempre, los docentes-investigadores que vienen ejerciendo en la universidad como profesores titulares se dividen fundamentalmente en dos grupos. Los que se dedican a la enseñanza, los profesores como tales, y los que consagran la mayor parte de sus tareas profesionales dentro del campo de la investigación. Pero en la actualidad el acceso de los profesionales a la universidad se realiza por la vía del concurso después de haber superado previamente una habilitación, o un título equivalente, que lo acredita como candidato al mismo. Desde un punto de vista general, los postulantes al puesto de profesor en las funciones que le son requeridas suelen ser unos profesionales inexpertos en el sentido académico del término, en la enseñanza y en la investigación. Previamente, existe una preparación muy débil por parte del candidato que debe ser llenada con una serie de requisitos que impone la administración a través de agencias de certificación de la calidad universitaria. Estos requisitos la mayor parte de las veces no poseen la sustancia mínima equivalente a la experiencia del profesor titular pues se centran tales requisitos en unas exigencias que de entrada funcionan la mayor parte de las veces casi exclusivamente para alcanzar gradualmente la deseada habilitación (estos requisitos son fundamentalmente: doctorado, congresos internacionales, artículos en revistas de impacto, la participación en grupos de investigación consolidados, etc.). La obtención del estatus que habilita al postulante como profesor se convierte en la baliza a partir de la cual arranca un camino individual con el objetivo de, una vez obtenida la promoción, acceder al sistema universitario y, finalmente, a la



consolidación de una carrera profesional. De esta forma, la habilitación acredita únicamente unos “pre-requisitos” de acceso o de promoción de grados (profesor colaborador, lector, agregado...) pero *no* acredita específicamente unas condiciones de profesionalidad que en última instancia se le supone de facto al candidato que supera la habilitación.

Esta problemática incide directamente en el significado que hoy posee la cuestión de la *profesionalización* del cuerpo de profesores. Los novicios cualificados por las agencias de calidad en los primeros grados quedan encuadrados en una especie de círculo formativo diferenciado del perteneciente a la enseñanza primaria y secundaria: las experiencias pedagógicas no son las mismas pues los profesores universitarios deben a falta de una dilatada experiencia docente e investigadora llenarla con el sistema de formación para la docencia.

Las investigaciones recientes, especialmente, en sociología del trabajo, indican claramente un uso diferenciado del concepto de profesionalización al menos en cuatro niveles:

- *designa una especialización funcional*, que en el caso de la enseñanza secundaria se desmarca de un tipo de formación académica, nivel abstracto de cualificación, y se inscribe en una racionalidad de tipo instrumental;
- *se establece como el reconocimiento simbólico* de un grupo profesional, en cuanto a la confianza y prestigio social que merecen;
- *supone el reposicionamiento del grupo* dentro de la división social de trabajo, en la obtención de un estatus más favorable en las tareas a desarrollar dentro del campo educativo;
- *es un tipo de movilización*, en una dinámica colectiva en vías de profesionalización, que preforma la calidad relacional dentro de la organización y redefine las competencias del grupo, con la emergencia de nuevos objetivos y la aparición de nuevas formas de retribución.

Sin duda alguna, y esta es la finalidad de nuestro trabajo, el proceso de profesionalización en la actualidad tiende hacia una labor de reconstrucción identitaria del colectivo docente en general en cuanto a la adquisición de nuevas competencias y a una reflexión ética en relación a los educandos impuesta por la dificultad de conseguir consensos ideológicos y certidumbres morales compartidas de forma homogénea, dificultad, también, para transmitir valores y poner en relación no conflictiva la ética personal del profesor, los objetivos de la institución educativa y el proyecto vital del alumno y la cultura de su entorno más cercano. La irrupción en el medio escolar de la asignatura de la Educación para la Ciudadanía es un ejemplo al respecto (del que hablaremos detalladamente).

Y esta reconstrucción apunta directamente a la formación docente en todos sus niveles como el núcleo dinámico a partir del cual el profesor puede reconocerse como profesional de la docencia. Si la experiencia del experto en prácticas de formación docente es reconocida como constitutiva de la identidad del formador ésta llegará a establecerse como un reconocimiento para los demás docentes a partir de una identidad que posee varios polos de conocimiento movilizable. En primer lugar, los conocimientos en ciencias humanas y sociales. Psicología del alumno y del aprendizaje, sociología de la educación a nivel micro y macro, gestión de grupos, ingeniería de la formación, construcción de dispositivos pedagógicos, evaluación, etc. En segundo lugar, el conocimiento acerca de la relación de apoyo, las técnicas de tutoría y explicación y del trabajo en grupo. Y en tercer lugar, el conocimiento de la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pedagógicas y didácticas con el fin de analizar las prácticas docentes, los conocimientos útiles para transformar en inteligibles el funcionamiento de las situaciones pedagógicas y encuadrar situaciones a veces singulares.

Respecto a la transformación de las tareas, los objetivos no son nada equívocos aunque requieren un esfuerzo colectivo: se trata de desarrollar una cultura escolar de cooperación entre docentes, de construcción de identidades plurales en el sentido de que mediante éstas cada cual sea capaz de precisar su lugar, su responsabilidad, su rol y el de los demás (docentes, alumnos, administradores) en el seno del centro y del sistema educativo.



En la actualidad el proceso de profesionalización de la tarea docente adquiere dos sentidos diferenciados:

1. Una profesionalización de la función de “formador” en el sentido de una *transformación de la función en profesión*. En este caso es el ejercicio de la función de formador la que construye una serie de características específicas de la profesionalidad que se debe alcanzar y la puesta en práctica de una estrategia sistemática de formación de formadores, con la constitución de conocimientos profesionales propios a esta función que deben de favorecer la profesionalización.
2. Una profesionalización de la función de “formador” en el sentido de la *evolución de la profesionalidad*. Aquí se trata del surgimiento de la función de “formadores profesionales” que se desarrolla en las empresas a través de la ingeniería de formación y que se propaga dentro del campo de la formación de profesores. Asimismo, se desarrollan otras funciones como vienen a ser la de coordinador, consejero, tutor pedagógico, etc., que tienen muchas veces la función de “guía” en la construcción de competencias creando así las condiciones de apropiación por parte del formador de las diferentes facetas que deben integrar la tarea de enseñar.

Fundamentalmente, se define la *profesionalidad* de los profesores a partir de siete *competencias* profesionales: saber planificar la acción pedagógica, desarrollar una situación de aprendizaje, regular y evaluar la misma, generar fenómenos relacionales, aportar una ayuda metodológica a los estudiantes, facilitar la puesta en marcha en los alumnos de proyectos positivos y trabajar en grupo. Estas competencias son por encima de todo *competencias técnicas de gestión de los aprendizajes*. La formación docente en todas las disciplinas y en todos los niveles de la enseñanza no tiene otro objetivo que la adquisición de tales competencias a partir de la articulación de la teoría (según los polos de conocimiento aludidos) con la práctica (según los factores de profesionalización también aludidos). Esta idea rompe con la tónica generalizada de que es suficiente para enseñar el encuadramiento de los saberes disciplinares y que la pedagogía no es otra cosa que una cuestión de vocación y experiencia. A partir de ahí, la adquisición de competencias como dispositivo retiene únicamente aquello que se considera útil y necesario con tal de hacer operatoria y eficaz la enseñanza. Se defiende aquí una lógica utilitaria de la racionalidad instrumental: la formación de los docentes adquiere sentido no tanto como una educación sino más bien como una producción de cara al futuro de enseñanza de competencias, de “saber hacer”, en sí misma concebida como un saber-producir los aprendizajes de los alumnos.

Los sistemas de *formación docente* y la búsqueda de nuevos elementos de profesionalización están dirigidos hacia un modelo profesor-profesional teniendo en cuenta la complejidad de las situaciones y la pluridimensionalidad de la actividad docente con el esfuerzo añadido de evitar la tecnificación profesional que en su momento representó el “Informe Bancel” en Francia. Según Altet, el docente-profesional debe caracterizarse como un sujeto autónomo dotado de competencias específicas, especializadas sobre la base de unos saberes racionales, reconocidos científicamente y legitimados por la universidad pudiendo ser contextualizados en la práctica y, por tanto, autonomizados y explicados de forma racional. El docente-profesional es ante todo un profesional que articula procesos de enseñanza-aprendizaje en una situación dada, es decir, un profesional de la interacción de las significaciones ramificadas.

Así, pues, uno de los retos fundamentales a los que se enfrenta el docente es el saber discernir cual es la *especificidad* de su profesión en relación al proceso enseñanza. Llevando a cabo un recentramiento de los saberes disciplinares, las pedagogías de la enseñanza-aprendizaje solventan la deriva de ciertas tendencias educativas sin volver al esquema de la “pedagogía tradicional” de exposición de contenidos. El aprendizaje en tanto que relaciona internamente la didáctica y la pedagogía hace posible el poder tener en cuenta, de una parte, los conocimientos y, de otra, los alumnos como aprendices-educandos, muy particularmente los alumnos con dificultades, con lo cual



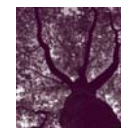
la escuela se democratiza pues ésta funciona como una apertura del sistema educativo obteniendo a partir de ahí su fundamento teórico, siempre y cuando, no habría que olvidarlo, el aprendizaje le sirva al docente y al investigador como un instrumento de racionalización de la tarea docente y de producción de conocimientos sobre las circunstancias y prácticas de enseñanza: el binomio enseñar-aprender hoy va *más allá* de la instrucción y la educación que estructuralmente ha prevalecido en los debates de los dos últimos siglos acerca del modelo de escuela que ha de prevalecer.

Democratización y racionalización pero también extensión de la lógica utilitaria en dirección a una dimensión política emancipadora de la institución escolar ya que la noción funcional de aprendizaje no puede sustituir de facto a los ideales de instrucción y educación. Una práctica educativa en el aula, en la que interaccionan enseñanza y aprendizaje, adquiere todo su sentido a partir de su relación con las finalidades de la escuela. Práctica educativa que, por otro lado, en tanto que objetivo pedagógico de los docentes no se limita únicamente a la pura enseñanza. Enseñar no es tan sólo una práctica profesional sino una acción de orden ético-político a partir de la que se manifiesta una racionalidad que sobrepasa el saber práctico y enlaza con las finalidades de la escuela, la *educación cívica*.

Por ejemplo, los conceptos de instrucción y de aprendizaje *no* son del mismo orden. La *instrucción* hace referencia a la formación de la razón para la comprensión de la verdad de los conocimientos, de los valores universalmente compartidos y el sentido final de lo que denominamos genéricamente con el nombre de cultura. No se trata ni mucho menos de una simple transmisión de conocimientos, o de información, sino que más bien es en sí misma una formación que afecta a todos por igual pues se basa en un principio regulador de la sociedad democrática: la escuela educa para la libertad y la autonomía de los individuos. En cuanto a la noción de *aprendizaje* ésta va ligada a la adquisición de competencias. Una ojeada a los programas recientes en los diversos niveles de la enseñanza nos indica la existencia de un tránsito de los conocimientos a las competencias que deben adquirir los educandos mediante la fórmula de una “pedagogía por objetivos”. Aquí, enseñar significa que los alumnos lleguen a obtener unos conocimientos que puedan serles útiles en situaciones diversas. Es decir, que lleguen a ser *competentes*. Hablar de competencias significa hablar de “inteligencia” en un sentido extenso del término pues se trata de una inteligencia operativa de “saber cómo” y no tanto de un “saber qué”. Si de un lado, la instrucción es una enseñanza para la *emancipación*, por otro, el aprendizaje como formación tiene en la actualidad fundamentalmente un *uso cognitivo*.

A partir de esta diferenciación, el docente se encuentra muchas veces con que no hay una *continuidad* entre la instrucción y el aprendizaje tal y como se desarrollan en algunos de los programas educativos en los que participa. El docente se enfrenta pues a una contradicción de método que *limita* la profesionalización de su tarea. La profesionalidad del docente tiene como condición la existencia de un saber racional, autónomo y que se transmite públicamente. Esto quiere decir que para él no es difícil especificar la naturaleza de su actividad educativa en cuanto que está obligado a reconocer que está instruyendo en el marco institucional de la escuela pública. Pero si recentra su tarea en los aprendizajes pierde algo de aquello que lo identifica con el sentido de la institución y las dimensiones ético-morales y políticas de la acción de enseñar ya que la gestión de los aprendizajes tiene como objetivo, por parte del alumno, la adquisición de la autonomía como competencia transversal (aptitudes para elaborar proyectos, adaptarse a la toma de iniciativas, aprender a aprender, etc.). Una educación que tiene como finalidad la *emancipación* difícilmente puede situarse en condiciones de continuidad con la noción de *autonomía*. Ésta es esencialmente cognitiva y está directamente relacionada con el comportamiento; en cambio, la emancipación es de orden ético-moral y de ciudadanía política y no tiene que ver exclusivamente con el individuo visto tan solo como un actor social.

El proceso de profesionalización de los docentes en la medida en que está centrado en los aprendizajes, contribuye en cierta forma, a la difuminación del rol político de la escuela y a la fragilización de las relaciones entre escuela, laicidad y Estado. El concepto mismo de instrucción posee una significación claramente política en el sentido de que forma parte de la “filosofía” de la escuela de acuerdo con una centralidad de la dimensión política de la escuela (aunque esto debería



excluir de entrada su politización) en relación con el Estado. Y, a la inversa, el concepto de aprendizaje en su sentido más próximo ocupa en el panorama escolar el lugar que la dimensión política abandona. Existe de hecho en la actualidad una convergencia entre el ascenso progresivo del concepto de aprendizaje y el concepto de sociedad en un momento histórico en que el Estado ya no es concebido sino como un actor social entre otros como la familia o la empresa. Aprendizaje y socialización van ligados, siendo esta última la condición y efecto del aprendizaje escolar. Instrucción y aprendizaje no son sustituibles en este orden de cosas pues no pueden entenderse en un mismo plano: el binomio educación-instrucción hace referencia en un mismo movimiento a la libertad y la ciudadanía política (cuestión necesaria e irremplazable todavía hoy) y el aprendizaje posee como motivo esencial las competencias de autonomía y socialización desde el punto de vista del educando como futuro actor social y no tanto de ciudadanía.

Asimismo, la distinción entre lo político y lo social tiende a desaparecer y los conceptos de ciudadano y ciudadanía vienen a ser utilizados tanto en el ámbito social y económico como en el político tanto en lo que hace referencia a la infancia como a los adultos. Según Audigier y Láguele, la evolución dentro del espacio de la educación estatal de la instrucción y la educación para la ciudadanía lleva a una cierta confusión al difuminarse la diferencia entre la socialización y la ciudadanía, la “diferencia entre el vivir en sociedad y el vivir libre en la ciudad”. De ahí la necesidad de fundamentar el sentido jurídico-político en el interior del concepto de ciudadano: la ciudadanía está relacionada directamente con lo político y por tanto reducirla a un estatuto puramente económico, como actor social, es reducir al ciudadano a un simple sujeto de derecho.

Las tensiones provocadas por la voluntad del gobierno español de incorporar la asignatura de Educación para la Ciudadanía refleja este estado de *crisis* en la profesión docente lo que obliga muchas veces a pensar si la profesionalización de los educadores es un *proceso específico* desde un punto de vista ético, diferente de otras profesiones, y si se trata o no de una confusión en cuanto al desarrollo de una ética de la profesión. La resistencia docente a la aplicación de la ley en cuanto a una formación ética de los estudiantes bascula fundamentalmente entre los diversos grados de desconfianza explícita que provoca y una declarada hostilidad previa a introducir la asignatura en el currículo y a la que se han incorporado diversas organizaciones de padres y madres. Pero el objetivo de crítica es unánime: inmersión en la esfera privada de las familias, adoctrinamiento ideológico y adecuación docente a un modelo ideal de profesor que, contradictoriamente, dan a entender la posibilidad de que el enseñante se convierta en un guía para la desresponsabilización de los actores que han de someterse a las normas éticas que marca la nueva asignatura. Parece, pues, que la imagen que se da de la formación ética no es más que la traslación de un concepto normativo adoctrinador a la educación para la ciudadanía cuya base preformativa es percibida como el elemento de apoyo para inculcar reglas prescriptivas, promocionar actitudes y comportamientos aceptables, es decir, un sistema de coerción que moralizaría las conductas y en el que desaparecería cualquier relación ética válida entre los alumnos y el maestro.

Este revuelo en el tratamiento de la educación cívica refleja sin duda alguna las tensiones que se dan en la sociedad entre, por un lado, el desarrollo del individualismo democrático y, por otro, la necesidad de la existencia de un espacio social y político común. Desde luego no se trata de sustentar unilateralmente cualquier de los dos polos: ni la vuelta a la escuela-doctrina ni la autonomización social del medio educativo. Si la comunidad no puede subsistir socialmente sin la participación de los ciudadanos en la vida civil está claro que en la escuela lo importante radica en dar importancia por encima de otra consideración al ejercicio de la libertad política como condición y garantía de la libertad individual. Es fundamental, pues, la *reconstrucción* de un nuevo compromiso y una nueva síntesis que lleve al docente profesional al centro de estas tensiones a partir de la educación cívica, lugar desde el cual podrá construir esa síntesis necesaria. Aquí, la distinción entre identidad y ciudadanía como lazo aglutinador del programa de la educación cívica es fundamental teniendo siempre en cuenta que la noción de identidad está ligada a la idea de filiación a una colectividad particular de pertenencia al tiempo que la ciudadanía introduce la idea de elección y de contrato de asociación.



Por esta razón, algunos investigadores, a partir de una idea elaborada por M. Martínez, creen que el *nudo identitario* a partir de el cual el profesor debe encontrar su lugar en el medio educativo está en la relación que se establece entre el alumno y él, relación que reside en un “contrato” de naturaleza ética y cívica: los profesores apoyándose en los conocimientos de que disponen han de estimular a los alumnos hacia la consecución de la autonomía con el objetivo de que se conviertan en ciudadanos libres y responsables y, por lo tanto, no debería haber ningún tipo de “ingeniería educativa” que pueda sustituir tanto la voluntad de unos como la de los otros. La dimensión ética de la profesión educadora en general, argumentan Echebarría, Martínez y Tey, va más allá del código deontológico al que todo profesor debe suscribirse y afecta profundamente a la identidad profesional del docente, en la forma en que se relaciona e interactúa con los educandos, la manera que tiene de defender sus posiciones, su forma de pensar y concebir el mundo y sus valores.

Del mismo modo, J. Lang, Tójar, Matas y J. Carreras, entre otros, han propuesto ciertos argumentos interesantes a favor de una profesionalización de la docencia mediante una *formación ética de los educadores*, es decir, una “ética aplicada” que permita la actividad profesional de los mismos, desde el cuestionamiento de la moral teórica orientado hacia los problemas reales (y no de ejemplos hipotéticos), fundamentalmente aquellos que partiendo de casos particulares son genéricos. Así, de esta forma, y más allá de los contextos particulares, una ética aplicada puede abstraerse de las orientaciones políticas de la institución educativa al mismo tiempo que la educación no queda establecida como un subsistema de la vida social que gozaría de una autonomía funcional: el funcionamiento de la educación no estará diferenciado del de la sociedad en general y su dominio de acción permanecerá permeable a la influencia exterior de las normas éticas. En reciprocidad, el educador conserva su estatus de actor social y clarifica su ejercicio profesional a partir de una *perspectiva reflexiva* en cuanto a la significación colectiva de su práctica.

El cambio a que está expuesta hoy la profesionalización del docente no puede ceñirse a un único sentido: tanto por las modalidades de acceso que han cambiado como por la diversificación a la que se enfrenta el formador docente, el concepto de “profesionalización” designa menos un contenido preciso que unas estrategias socialmente diferenciadas de afirmación identitaria de un cuerpo docente por las cuales diversos grupos de profesionales van en busca de la valorización de sus conocimientos y sus prácticas o, como mínimo, van a poner freno a la desvalorización social y económica de su profesión. Asimismo, debe tenerse en cuenta, si se desea prolongar la investigación de todas estas problemáticas, el *desajuste* que existe entre la adquisición de un buen dominio de los conocimientos disciplinares y un relativo déficit de las competencias necesarias para transmitirlos en un contexto educativo-escolar. Esta distinción no debería hacernos creer que los conocimientos disciplinares pueden existir independientemente de las condiciones pedagógicas, y asimismo sociales, que tutelan su transmisión.

Al igual que el hecho de diferenciar la competencia disciplinar de las capacidades pedagógicas que deben tenerse en clase, debe ponerse sobre la mesa la cuestión de cual ha de ser la definición más apropiada y legítima de la figura del docente. Aquí lo fundamental no radica tanto en que la transmisión de un mensaje pedagógico está influenciada por las condiciones sociales de su recepción como en que esta cuestión se problematice y sea explícitamente formulada a partir de un esquema interpretativo que no ponga en crisis, como suele ocurrir siempre, la figura del docente que va perdiendo la autonomía en relación a los conocimientos. En definitiva, sería importante, especialmente para la buena evolución de la profesionalización del docente y de toda la problemática que alrededor de ella hace referencia a la recomposición de su identidad, tener en cuenta que precisamente la formación del docente no trata de una acumulación de “saber” y de “saber hacer” sino que debe ser comprendida en términos de *proceso* en el curso del cual los aspirantes a tener un buen dominio de la práctica educativa están llamados a transformarse en el mismo sentido o del mismo modo en el que lo hacen los valores que la escuela debe transmitir.



Bibliografía

- ALTAREJOS, F., IBÁÑEZ, J. A. JORDÁN, J. A. Y JOVER, G. *Ética docente*. Barcelona : Ariel, 1998.
- ALTET, M. «les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schémas d'action et d'adaptation: le savoir a analyser» en ALTET, M., PAQUAY, L. Y PERRENOUD, PH. *Formateur(s) d'Enseignants : Quelle professionnalisation ?* Bruselas : De Boeck, 2000, pp. 29-31.
- AUDIGIER, F. Y LÁGUELE, G. *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*. París : INRP, 1996.
- BANCEL, D. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres : rapport au ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des sports.-* París : MEN, 1989, 19p.
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/894185300/index.shtml>
- CANO, E. "Competencias de los docentes" Barcelona : *Graó educación*, nº 152 (Junio 2006), p. 67-71
- CARRERAS BARNÉS, J. I PERRENOUD, P. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Col·lecció Quaderns de Docència Universitària (núm. 5). Barcelona : ICE-UB, 2005.
- CARRERAS, J., ESCOFET, A. GROS, B. IMBERNON, F. MATEO, J. MEDINA, J.L., PARCERISA, A., MARTÍNEZ, M., CARRASCO, S. *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona : Octaedro-ICE-UB, 2006.
- ECHEBARRÍA, I., MARTÍNEZ, M. Y TEY, A. "L'assessorament : reflexió sobre la pràctica del professorat i la seva ètica", *Temps d'Educació* nº 30, 2006, pp. 127-148.
- CASTILLO ARREDANDO, S. Y CABRERIZO DIAGO, J. *Formación del profesorado en educación superior*. Aravaca : McGraw-Hill/Interamericana de España, 2006.
- FERRÁNDIZ, C. [ET AL.]. "Desarrollo cognitivo y tecnologías de la educación" *Revista española de pedagogía*, Madrid : CSIC, núm. 233 (enero-abril 2006).
- LANG, V. *La professionnalisation des enseignants*. París : PUF, 1999.
- MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbo. Desclee de Brouwer. 1998.
- SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Paidós, 1992.
- TÓJAR HURTADO, J. C. Y MATAS TERRÓN, A. "El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso" *Revista Española de Pedagogía*, LXIII, 232, 2005, pp. 529-552.



CONSTRUCCIÓN DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE DE UNA ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LAS ESCUELAS INDÍGENAS VENEZOLANAS

Marcela Magro Ramírez. marcela@cantv.net

Universidad Pedagógica Experimental Libertado

María Fernández de Caraballo. merycaraballo@intercable.net.ve

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Palabras claves

Formación docente, lenguas indígenas, educación intercultural bilingüe.

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito la construcción de una estrategia para la formación del docente en Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela, que responda al logro del perfil explícito en el diseño curricular de la Universidad Pedagógica, a los postulados teóricos relativos a la interculturalidad, multiculturalidad y a los lineamientos que orientan la formación docente en Venezuela. Es una investigación etnográfica que se desarrolla en el contexto de la práctica profesional. Para el registro y análisis de la información se utilizó la Escalera de la Inferencia (Argyris y Shön, 1978). Entre los referentes teóricos están la teoría explícita del Estado venezolano (1979, 2001), el perfil teórico del programa (1989), la Constitución (1999), teorías sobre las lenguas minoritarias (Simpson 1981; y Sichra, 2003); el comportamiento de los pueblos indígenas en relación al uso de sus lenguas autóctonas (Stuzhi, 1994); y una teoría de acción humana (Argyris y Schön, 1978, 1999). Resultados: la administración del programa no responde a los referentes teóricos. El uso de la lengua materna se restringe al contexto familiar con marcada reducción en el ámbito social comunitario y, en la escuela y la Universidad, se limita a su administración como asignatura pero no como lengua de aprendizaje.

Desarrollo

OBJETIVOS

I. Presentación de una acción de formación docente

En este artículo se reporta una experiencia de investigación realizada en el contexto del curso FASE II. Ejecución de Proyectos del Componente de Práctica Profesional del diseño curricular para la Formación Docente Indígena. Especialidad: Educación Intercultural Bilingüe que administra la UPEL. La intención indagativa surge del interés por conocer si la administración de los cursos se orienta al logro del perfil explícito en el diseño curricular; a los cambios en la normativa vigente, en materia de pueblos y culturas indígenas; a los postulados, así como a los lineamientos que orientan la formación docente en Venezuela.



Es importante señalar también que el citado programa se administra en cinco entidades del país, a saber: Amazonas, Apure, Bolívar, Delta Amacuro y Zulia. La información que sirve de base a este trabajo proviene de una muestra de treinta y tres docentes que cursaban para el momento del estudio, el sexto semestre y, que forman parte de la matrícula que atiende el Centro de Atención ubicado en San Fernando de Apure.

Se trata de una investigación etnográfica apoyada en las técnicas de la observación y la entrevista. En la relación de la información se utilizaron registros narrativos a partir de preguntas directrices; grabaciones, guión de entrevistas y hojas de reflexión. Se utilizó la reflexión permanente sobre los contenidos de las lecturas y, sobre los resultados que emergían de las observaciones y entrevistas, como estrategias para propiciar estados motivacionales positivos hacia la realidad indígena se siguieron los pasos de la escalera de la Inferencia (Argyris y Schön 1978), como instrumento de análisis y búsqueda de categorías explícitas de la congruencia existente entre perfil del egresado; el enfoque que orienta la administración de los cursos; la realidad educativa y normativa vigente y; la situación sociolingüística de las comunidades, factores asociados de una estrategia de educación intercultural bilingüe acorde a una sociedad pluricultural y multiétnica como la venezolana.

Desde esta compleja realidad se plantearon como objetivos de la investigación los siguientes:

Objetivo General.

Construir una estrategia para formación del docente en Educación Intercultural Bilingüe a partir de los postulados teóricos referentes a multiculturalidad e interculturalidad; la fundamentación legal sobre la educación para los pueblos indígenas y desde la visión de los actores involucrados en el proceso de formación.

Objetivos Específicos.

1. Describir el perfil real de los docentes participantes del programa, a la luz del perfil teórico explícito en la normativa vigente en materia de educación intercultural bilingüe en Venezuela.
2. Diagnosticar la situación sociolingüística de las comunidades indígenas donde prestan sus servicios los participantes del programa en término del número de hablantes activos, identificación del idioma de prestigio, los medios de comunicación reforzadores de la lengua indígena y la difusión de las lenguas indígenas.
3. Diseñar desde la formación docente una estrategia que aproxime a los docentes indígenas en formación, a la realidad teórica empírica de la educación intercultural. Bilingüe.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

II. Ruta Metodológica.

El proceso empírico se desarrolla en el contexto de la administración de la Fase II de la práctica profesional: Ejecución de Proyectos y tuvo una duración de dos semestres académicos.

Este curso tiene carácter obligatorio y está incluido en el Componente Prácticas Profesionales, correspondiente al diseño curricular para la formación del docente indígena en la especialidad de



Educación Intercultural Bilingüe que administra la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Teóricamente, los egresados de este programa, además de las competencias generales exigidas a todos los docentes, deben ser hablantes de la lengua autóctona del pueblo para el cual laboran; a la vez que conoce y practica sus valores culturales; reside, permanentemente, en la comunidad y se autoidentifica como indígena.

Se trata de una investigación etnográfica apoyada en las técnicas de la observación y la entrevista. En la recolección de la información se utilizaron registros narrativos a partir de preguntas directrices; grabaciones, guión de entrevista y reportes de reflexión. Se utilizó la reflexión permanente sobre los contenidos de lecturas y, sobre los resultados que emergían de las observaciones y entrevistas, como estrategias para propiciar estados motivacionales hacia la realidad indígena y como instrumentos de análisis en la búsqueda de categorías explicativas de la congruencia existente entre perfil teórico y perfil real, normativa vigente y la situación sociolingüística de las comunidades. Se identificaron factores asociados al desarrollo de una estrategia de educación intercultural bilingüe acorde a una sociedad pluricultural y multiétnica como la venezolana y sobre su base se construyó y aplicó una estrategia de formación docente.

En éste trabajo describe conjuntamente la metodología investigativa seguida, presentada en momentos de desarrollo y los resultados encontrados en cada uno de ellos, lo que conforma la propuesta de mejorar para la formación docente que representa

III Propuesta de mejora

La realidad sociolingüística en comunidades indígenas del territorio venezolano, es concebida como compleja, dinámica y en constante transformación frente a la incertidumbre generada por los múltiples factores que la condicionan. Motivo por el cual, el proceso investigativo, responde a los seis (6) momentos o estaciones de búsqueda y reflexión seguidos para administrar el curso y se fundamentó en paradigmas emergentes donde la asunción del enfoque etnográfico permitió ir describiendo elementos de interés para el estudio que con la adopción de la investigación acción-participante, favoreció la planificación y ejecución de las acciones y de los momentos de reflexión a partir de los hallazgos que la etnografía fue aportando. El análisis e interpretación de la información se realizó desde un enfoque educacional-crítico.

Momento 1: Aproximación a la población objeto de estudio.

El primer momento consistió en la construcción del perfil real del grupo y se orientó a partir de la siguiente interrogante. ¿Cuál es el perfil del docente-participante del programa en términos de pertinencia al grupo indígena con el cual trabaja, dominio del idioma autóctono; conocimiento y práctica de la cultura ancestral y residencia habitual del maestro?

La información reportada por cada uno de los participantes permitió construir el perfil real del grupo, el cual está conformado por catorce (14) mujeres y diecinueve (19) hombres para un total de treinta y tres (33) participantes inscritos en el lapso académico A-2005.

En cuanto al ethos grupal, se encontró que la mayoría, 76 %, se autoidentifica como criollo y sólo un 24 % se autoreconoce indígena o descendiente directo de éstos. También se clarificó la habitualidad de dos grupos indígenas en el estado apure; ellos son: Pumé, generalmente conocido como Yaruro y, el pueblo Jivi también llamado Amorrúa y Cuiba.

En relación al dominio de la lengua indígena, sólo ocho (8) participantes reconocieron tener un dominio del idioma que va de medio a bajo. Señalaron, además, no poseer estrategias para el aprendizaje del mismo.



En cuanto a la interacción de los docentes con sus comunidades, se encontró que la mayoría de ellos tiene fijada su residencia en la capital del estado Apure (San Fernando de Apure), o en poblaciones intermedias y sólo una minoría vive permanentemente en las comunidades donde trabaja.

Buscando algunas explicaciones sobre la presencia en el programa de docentes no indígenas, que no hablan su lengua y divorciados de la realidad de las culturas indígenas, se formuló una segunda pregunta: ¿Cuáles son los factores que explican la presencia de participantes con este perfil en el programa?

Un hallazgo significativo en este momento de la investigación tiene que ver con la existencia de un perfil teórico distanciado del perfil real del docente participante en el programa. También se develó la falta de convivencia de los docentes participantes con las comunidades indígenas, circunstancia que limita la posibilidad de que conozcan las prácticas y tradiciones culturales, económicas y religiosas de las mismas. Igualmente, se encontró también que la desviación del propósito del programa, tiene que ver con la presencia de una acción formadora centrada en un conjunto de cursos que se administran, en la mayoría de los casos, desconectados del perfil teórico. Esta oferta académica muy poco o nada se diferencia de la correspondiente a los demás programas de formación que desarrolla la misma UPEL.

Además de la falta de congruencia entre el perfil real y teórico en él también se identificó la ausencia de una concepción de educación intercultural bilingüe que oriente y le de sentido a la práctica de estos docentes en formación. Tampoco se cuenta con escuelas que sirvan de espacio para el aprendizaje y la formación del docente indígena. Estas carencias tienen como consecuencia el desarrollo teórico de las Fases de Práctica Profesional limitando el contacto con las comunidades, a visitas de campo o a una tarea muy específica sobre la cual el participante no reflexiona ni establece conexiones con su perfil futuro.

En conclusión, se refiere que la administración del programa en Apure no responde a criterios teóricos ni prácticos claros que orienten la formación de los docentes indígenas. De esta realidad surge entonces, la necesidad de estimular en los participantes, sus expectativas de crecimiento personal y profesional y des ahí, profundizar en una investigación para el mantenimiento o reconstrucción de los elementos fundamentales de éstos pueblos como son su lengua; cultura-creencias, mitos, prácticas, formas de trabajo tradicional, elemento que le dan fuerza al desarrollo de los mismos dentro de sus propios territorios y evitarían que continuaran deambulando por las calles de las principales ciudades del país.

Momento 2: Reflexión para la acción.

A partir del perfil real construido se promovieron procesos de reflexión en los participantes orientados por lecturas sobre la interculturalidad, multiculturalidad y la praxis del docente indígena en el contexto de sus comunidades. Como estrategia se utiliza la lectura guiada por preguntas ¿Qué elementos concientizó sobre la lectura? ¿Cómo aplicarían lo leído a su práctica pedagógica? ¿Qué sentimientos les generó la lectura? ¿Cómo es su proceso de aproximación a la lengua indígena?

Las reflexiones de los momentos uno y dos conducen al grupo de participantes a formularse como pregunta de investigación la siguiente: *¿Cómo realizar una investigación que ofrezca información que oriente su formación como docente a la luz de los postulados que sostienen a la educación intercultural bilingüe y de la realidad sociocultural de los pueblos indígenas?*

La acción investigativa no fue fácil de asumir por los participantes; por cuanto, la tradición pedagógica vivenciada durante los semestres anteriores les había formado algunos comportamientos obstaculizadores o barreras defensivas, las cuales necesariamente hubo que ayudar a superar para darle la orientación normativa que teóricamente fundamenta la formación del docente indígena y la práctica pedagógica en el contexto de estos pueblos.



Entre los argumentos que esgrimen para no realzar el proyecto en las comunidades indígenas citamos: *nosotros no trabajamos en esas comunidades; nosotros tenemos nuestros grupos de trabajo formados desde hace mucho tiempo.*

Frente a esos argumentos la investigadora repreguntó ¿En el momento de su ingreso ustedes fueron informados sobre el perfil del docente indígena en educación intercultural bilingüe egresado del programa?; ¿Ustedes están estudiando esta especialidad para garantizar su permanencia en el cargo?; las cuales generaron nuevos procesos reflexivos que facilitaron el acuerdo de ir a las comunidades bajo el convencimiento de que si habían seleccionado esta especialidad tenían que comenzar por conocer la realidad de los pueblos indígenas.

Momento 3: Preparándolos para la acción.

En este momento se discute sobre el método de la observación y sus distintas técnicas, con la intención de identificar las habilidades de los participantes para relacionar el propósito del curso con el proceso de observación.

Momento 4: Acercamiento al mundo empírico.

Este momento se realizó en tres (3) instancias: una observación libre, otra focalizada en el uso del idioma autóctono y una de entrevistas, lo que permite identificar los niveles de comprensión lectora y las habilidades de escritura de los participantes, así como su identificación hacia lo indígena. Igualmente, permitió construir categorías referidas a origen y migración, tipo de vivienda, propiedad de la tierra, entre otras.

Origen y migración de la población

En este aspecto se observaron algunas diferencias en cuanto a origen y migración entre las comunidades donde el 80% de los entrevistados nacieron y permanecen en ellas. Algunos han vivido en comunidades aledañas pero han regresado a sus comunidades de origen o en otras como Caño La Guardia donde la mayoría de la población proviene de comunidades lejanas. Igualmente, llama la atención el hecho de que la mayoría de sus pobladores declaran una residencia de siete (7) años en la comunidad. Dato que conduce a indagar qué pasó hace siete (7) años en esa comunidad que la convierte en un punto de atracción poblacional.

La mayoría de los entrevistados conocen la capital del país Caracas y ciudades cercanas como San Fernando, Achaguas, Puerto Ayacucho, Calabozo, Guachara y otras del centro del país como Valencia y Maracay. Algunos conocen a Colombia y unos de ellos han viajado a Cuba, en el marco del Programa Barrio Adentro, que en la actualidad desarrolla el gobierno nacional.

Estos datos corroboran el espíritu de libre tránsito que rige la vida de la población indígena como el sentido gregario de estos pueblos ya que la entrevista reveló que la mayoría de estas familias comparten los mismos territorios. El porcentaje de hijos viviendo lejos de los padres es muy bajo y la expectativa de que sus hijos continúen viviendo en sus comunidades es alta.

En cuanto a los datos poblacionales se encontró que no existen estadísticas confiables, ni a nivel nacional ni regional; circunstancia que exija la elaboración de un censo en las comunidades.



Formación y Oficio.

Estos factores muestran también tendencias diferenciadas entre los Pumé y los Jivi, a pesar de que mantiene la práctica de las actividades tradicionales. En el caso de los Pumé se conserva la siembra y el tejido de alpargatas sin embargo, la tendencia es a incorporarse al modelo de empleo nacional, desempeñándose como docentes, enfermeras, obreros en el sector educación y en salud, coordinadores culturales, madres cuidadoras, tractorista, entre otros. En contraste con la comunidad Caño La Guardia donde se mantienen tareas tradicionales como agricultura, recolección, casería y pesca con presencia de algunos docentes. En cuanto a las tareas que les gustaría que realizaran sus hijos, las expectativas se colocaron en las profesiones que tradicionalmente se supone que dan prestigio y sueldo fijo tales como: médicos, abogados, maestros, enfermeros, peritos, guardias nacionales. Y la minoría aspira a que sus hijos sean agricultores o artesanos (talla, tejido)

Vivienda y Propiedad de la Tierra

El indicador vivienda establece semejanzas entre las comunidades investigadas por cuanto la totalidad de los entrevistados habita en una vivienda de su propiedad o con algún familiar,

En cuanto a la extensión de las tierras utilizadas para el cultivo, la información permite deducir que no hay claridad en cuanto a los tamaños reales a excepción de los que identificaron como pequeños y lo reducen a la parte trasera de sus viviendas. En conclusión se tiene que la forma predominante de explotación agrícola es el minifundio, consecuencia del nomadismo y de la presencia en la región de grandes latifundios destinados a la cría de ganado.

Destino de la Producción Agrícola

Este factor establece un comportamiento diferenciado entre las comunidades Pumé, donde más del 90% de la producción está destinada al consumo interno mientras que en Caño La Guardia el comportamiento se invierte y el 90% se destina a la venta y un 10% al consumo comunitario. Entre las razones que explican esta tendencia está la ubicación de esta última comunidad a orillas de la carretera nacional Puerto Páez – San Fernando, con gran movimiento vehicular.

Actitud hacia la lengua materna

En todas las comunidades de la muestra se confirmó el uso de la lengua materna en el contexto íntimo familiar, con marcada presencia de vergüenza étnica que limita su uso social comunitario. En el ámbito familiar a pesar de que se reconoce su uso también se identificó una ruptura generacional inhibidora del uso de la misma por parte de jóvenes y niños, es el caso de algunas madres intermedias que se niegan a que sus hijos hablen la lengua indígena. Este comportamiento constituye y la limitante a la educación intercultural bilingüe y a las políticas actuales del Estado, para la educación en los pueblos indígenas, como lo es el uso de estas lenguas como oficiales y de aprendizaje en el proceso escolar. Las incongruencias en las respuestas de los entrevistados evidencian la presencia de un doble discurso en ellos, en otras palabras dicen lo que la gente y las autoridades quieren oír y hablan en la lengua que según sus vivencias le facilita su actuación en la comunidad nacional.

Actitud hacia la radio



Se identificó en los entrevistados una actitud favorable hacia los programas radiales desarrollados por las comunidades indígenas; sin embargo, ninguna de las dos emisoras más sintonizadas – La voz de Apure y la FM 1070-, no desarrollan programas en lenguas autóctonas.

Momento 5: Aproximando lo empírico a lo teórico.

En este momento se contrastaron los hallazgos empíricos con la literatura vigente sobre la realidad indígena venezolana. Se comienza con el perfil real el cual se expresa en un autoreconocimiento de la mayoría como criollos frente a una minoría indígena o descendiente directo de éstos. Así mismo, reconocieron que sus características como docentes indígenas, contradice el espíritu y letra del Decreto 283 (20-09-1979) en lo referente a ser miembro del grupo indígena para el cual trabajan, vivir en la comunidad, utilizar el idioma indígena como instrumento de enseñanza y aprendizaje y por excluir a los ancianos y sabios del proceso educativo desarrollado desde la escuela. Seguidamente se contrasta el perfil teórico con los fundamentos legales que orientan la educación de los pueblos indígenas.

Por otra parte, la ausencia de materiales educativos, en lenguas indígenas, contradice la Resolución N° 83, emanada del Ministerio de Educación (1982) que autoriza el uso de estas lenguas, con sus respectivos alfabetos experimentales como instrumentos de enseñanza y aprendizaje en la escuela intercultural.

Del mismo modo, se registró el predominio del castellano en las actividades comunitarias y educativas, actuación que contradice el mandato constitucional vigente, que en su Art. 9, destaca: Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la nación y la humanidad”.

Vale destacar que la presencia, en las comunidades, de un docente con las características de los participantes objeto de este estudio representa un obstáculo a la concreción del Art. 12 de la precitada constitución donde se reconoce:

...los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad, sus cultos y lugares sagrados...los pueblos indígenas tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural bilingüe, que atienda a sus particularidades socioculturales, lingüísticas y tradiciones.

El perfil real de los participantes del programa también es incongruente con las condiciones

De ingreso establecidas en el diseño curricular (1987) para la formación docente. En éste documento se puntualiza como el deber ser: pertenecer a un grupo indígena o demostrar compromiso hacia la problemática social y educativa de estas poblaciones; ser bilingüe; conocer las creencias, cultos y formar parte de la comunidad donde trabaja, actuando como promotor de la cultura y como investigador. Condiciones éstas ausentes en la mayoría de los participantes los cuales son identificados como docentes viajeros que, en el mejor de los casos, llegan tarde y se van temprano.

La aplicación celosa de estos requisitos es una decisión que debe asumir la Coordinación del Programa para poder formar a un docente cuyo perfil real se aproxime al teórico, establecido por el Ministerio de Educación (2001), el cual describe como un profesional capaz de resolver problemas pedagógicos, producto de las especificaciones lingüísticas, culturales y sociales ; creador de materiales didácticos; capaz de planificar, gestionar y administrar la educación con los diversos actores de las comunidades indígenas; portador de la identidad etnolingüística; con actitud para



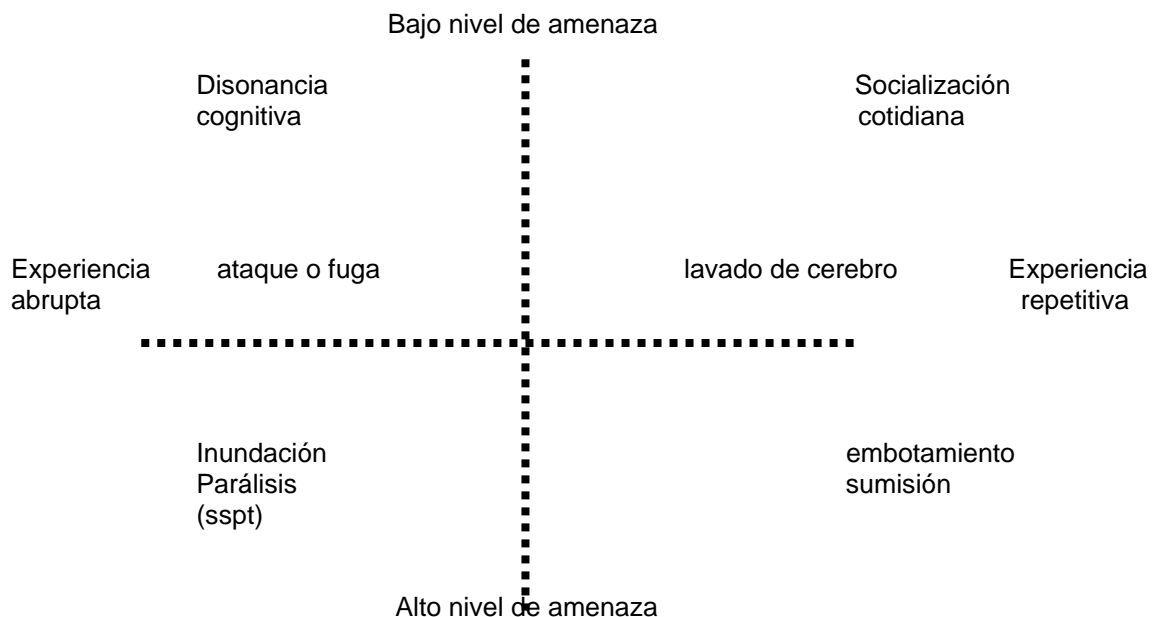
aprender su propia cultura y la de los demás, así como para reconocer, sistematizar y aplicar medios de comunicación al servicio del uso y difusión de las lenguas indígenas.

Por otra parte, el uso restringido de las lenguas autóctonas al ámbito familiar y el predominio del castellano en los contextos sociales y educativos valida algunas de las características propias de las lenguas minoritarias establecidas por Simpson (1981), entre estas: *“Las lenguas Indígenas llevan una existencia opacada en comparación con las lenguas culturalmente dominantes, las lenguas minoritarias están expuestas al peligro de extinción, por la acción tanto de agentes adversos como por los propios hablantes”* (p. 235)

En opinión de Sichra (2003), *“las modificaciones lingüísticas operadas a partir de esos elementos pueden ser consideradas también como fenómenos generalmente válidos para todas las lenguas minoritarias”* (p.29)

Del mismo modo, la condición de lenguas minoritarias a estar expuestas al peligro de extinción, por la acción de agentes adversos tanto externos como por los propios hablantes, se evidencia en el comportamiento de algunas madres pumé y jivi que rechazan el hecho de que sus hijos hablen la lengua materna por considerarla poco utilitaria en el ámbito nacional. Comportamiento que valida el hallazgo de Magro (1996) en un grupo de madres kariñas, quienes defendían el uso del castellano al expresar que: *“hablar castellano ayuda a encontrar trabajo en las ciudades vecinas”* (p.117).

La asunción de este comportamiento de negación a su propia lengua tiene sentido en el marco de los procesos de violencia política y familiar planteadas por Stuzhi (1994) quien construye una cartografía sobre la naturaleza y frecuencia de la naturaleza. (Ver gráfico 1)



Fuente Stuzchi (1994)



Aquí centramos el análisis, por su pertinencia con esta investigación, en el cuadrante medio referido a la experiencia repetitiva o lavado de cerebro o reforma de pensamiento. Para este autor y por efecto de la distorsión *“los valores de los opresores que en nuestro caso suelen ser madres o maestros, son incorporados progresivamente de manera acrítica por sus víctimas – niños, jóvenes... y, las evidencias contrarias a esos valores son negadas o encartadas y todo pensamiento crítico es autocontrolado”* (p. 363).

El planteamiento anterior explica, en parte, la vergüenza étnica que afecta el comportamiento lingüístico y cultural de los jóvenes indígenas cuando se niegan a comunicarse

en su lengua materna porque, según los adultos significativos, no les favorece para el acceso a los estudios universitarios o al mundo laboral, generándose una nueva teoría de acción (Argyris y Schön, 1978, 1999) en relación al uso y mantenimiento de las lenguas indígenas. Por ello, resulta importante destacar el efecto igualmente negativo que pudiera tener la violencia política que intenta convertir, a través de instrumentos legales, realidades sociales con atributos no existentes en los contextos reales. Circunstancia, que pudiera estar ocurriendo en algunas comunidades indígenas a cuyos pobladores se les impone la obligatoriedad de una lengua y de una cultura sin haber participado en dicha decisión. Esto además violenta el derecho que todo el mundo el mundo tiene de aprender cualquier lengua (Asamblea General de Naciones Unidas, Art. 23, 1989)

Momento 6: Trazando rutas de acercamiento entre los pueblos indígenas y la universidad.

En este momento se seleccionó uno de los problemas develados y se plantean alternativas para darle solución a los mismos de manera concertada entre los problemas develados y se plantean alternativas para darle solución a los mismos de manera concertada entre los pueblos indígenas y la universidad. Para lograrlo, cada estudiante explora los intereses y expectativas de los maestros, estudiantes, padres y ancianos en relación al uso de sus idiomas; identifican situaciones problemáticas; seleccionan uno de los problemas identificados e intentan construir para lo cual juntamente con las comunidades, planifican y desarrollan un plan de acción.

Con este fin se desarrollaron entre otros los siguientes proyectos de acción: El cuento una danza entre la oralidad, La escritura de materiales impresos una aventura para aprender, construir y reconstruir las lenguas y culturas indígenas, La biblioteca escolar: un espacio para el reconocimiento ciudadano y cultural de los pueblos indígenas. Un software educativo para la iniciación de la lectura y la escritura en el idioma jivi, Los proyectos pedagógicos productivos como estrategia para el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones indígenas, La Capacitación docente indígena , en servicio , desde sus creencias, necesidades personales y pedagógicas.

Conclusiones

En la actualidad, después de dos años de formación docente desde la acción investigativa se destacan las conclusiones siguientes;

El uso de la lengua materna se restringe al contexto familiar con marcada reducción en el ámbito social comunitario. En la escuela y la universidad, se administra como asignatura pero no como lengua de enseñanza y aprendizaje.

El Ministerio de Educación y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, reconocen como urgente la revisión y actualización del currículo que orienta la formación del docente indígena con el propósito de adecuarlo a los lineamientos actuales que rigen al sistema educativo, a la formación docente y a la educación intercultural bilingüe en Venezuela.



Se concibe el componente de práctica profesional como eje transversal del currículo que bajo el enfoque de educación educacional crítica conduce la formación del docente indígena en la dirección del perfil teórico acordado.

Desde la perspectiva de la educación permanente y continua, se hace necesario elaborar una matriz curricular que atienda la formación de las competencias generales y particulares básicas para el ejercicio de la docencia en contextos interculturales.

La administración del programa requiere de los medios de comunicación masiva (radio, televisión e Internet) para fortalecer y mantener el uso de las lenguas indígenas mediante programas atractivos.

La reflexión permanente sobre los resultados de sus acciones actúo en los alumnos, como agente motivador del cambio actitud frente a la realidad indígena, parafraseando a Elliot (1986) "*la reflexión actuaba como una tensión creativa*" (p.30). En este sentido, la práctica profesional es interpretada como una red de intercambio, reflexión. Transformación y creación de significados.

La interacción formador- docente en formación requiere ser orientada desde la cotidianidad de las culturas de los pueblos indígenas hacia la concreción del perfil deseado para los egresados.

La organización de programas radiales con frecuencia semanal, en las comunidades indígenas, fortalece el uso y mantenimiento de los idiomas nativos.

Bibliografía

Argyris Ch, y Schön D. (1989). Participación Action Research and Action Science Compared. A Comentary, American Behavioral Scientist. Vol 32 Nª 5. May-June, 612-623.

Argyris Ch, y Schön D (1978) Organizational Learning: A theory of Action Perspective. USA. Addison Wesley.

Argyris, Ch. (1999). Conocimientos para la acción. Barcelona. España.

Magro, M. (1996) El programa intercultural bilingüe y la identidad étnica de los Kariñas en Venezuela. Tesis Doctoral. UNESR. Caracas.

Ministerio de Educación. Dirección de Educación Indígena: Lineamientos sobre la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela. Caracas.



República Bolivariana de Venezuela (1999). Constitución Nacional. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453. Caracas.

República de Venezuela. Decreto Presidencial N° 283 del 20 de septiembre 1979. Caracas.

Sichra, I (2003). La vitalidad del Quechua. Lengua y sociedad de dos provincias de Cochabamba. La Paz. Bolivia.

Sichra, I (2004) Planificación linguopedagógica y modelos de Educación Intercultural Bilingüe. Módulo I. Formación de docentes indígenas de Zulía y Amazonas.

Sluzki, C (1994). Violencia familiar y violencia política. En Fred Schnitman (1994). Nuevos paradigmas, culturas y subjetividad compiladora.

Simpson, J. (1981). "The Challenge of Minority Language. En Sichra, I. (2003). La vitalidad del quechua. Pág. 28.

Tezanos, A. (1998). Una Etnografía de la Etnología. Edit. Antropos. Ltda. Bogotá.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1989). Diseño Curricular para la formación del docente en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe. Ediciones UPEL. Caracas.



TRABAJO COLABORATIVO CON DOCENTES. “UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INNOVADORA”

Pérez de Maldonado, Isabel. isabelpdm@cantv.net

Maldonado Pérez, Marisabel marisabelmp@gmail.com

Bustamante Uzcátegui, Suleima suleimabu@cantv.net

Núcleo de Investigación en Comportamiento Organizacional.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – IPB, Venezuela

Palabras clave

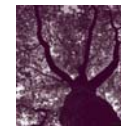
Trabajo colaborativo, coaching, innovación en educación.

Resumen

Se presenta una experiencia de trabajo colaborativo desarrollada en aulas de clase de posgrado. Se plantea la actividad colaborativa como un proceso conversacional centrado fundamentalmente en el diálogo, la negociación y la calidez de la palabra. La experiencia se propone desarrollar en los docentes-participantes habilidades para el trabajo colaborativo; incorporando el coaching como herramienta que permite hacer una intervención a través del uso del lenguaje. Las clases fueron multiestructuradas. Durante la experiencia, el profesor-coach observó el desempeño de los grupos participantes, estimuló las conversaciones y registró los testimonios conversacionales. Se reporta que la interacción permitió desarrollar en los participantes habilidades conversacionales, mejoraron su comprensión, tolerancia, confianza y humildad para aceptar cuando no se sabe, fortaleza para recibir y hacer críticas constructivas. Reportan los participantes, que al solventar las dificultades para conversar, pudieron diseñar acciones para el logro de las metas de aprendizaje en el curso. Se concluye que con la ayuda del coaching como estrategia, los docentes-participantes aprendieron a trabajar colaborativamente. Se presenta este trabajo como una experiencia educativa innovadora, por cuanto renovó ideas, concepciones y metodologías en los docentes-participantes, una vez que lograron conformar comunidades de aprendizaje.

Desarrollo

La complejidad del mundo actual, surgido de un entorno cambiante y cada vez más competitivo, profundiza la necesidad de un proceso educativo, donde tenga cabida el conjunto de transformaciones sociales, que establecen un modo distinto en las relaciones sociales. Este proceso deberá reconocer el carácter social del aprender, donde ya el esquema que imponía al profesor como *el que enseña* y al estudiante como *el que aprende* de forma exclusiva, no tiene cabida. En su lugar se presenta el aprendizaje como un proceso social que se construye en la interacción, no sólo con el profesor, sino también con los compañeros, con el contexto y con el significado que se le asigna a lo que se aprende. Es por lo tanto un proceso en el cual las actitudes humanas intersubjetivas juegan un papel fundamental, donde se precisa que el docente, como gestor del trabajo en el aula, posea la preparación necesaria para generar la interacción apropiada entre los estudiantes y que promueva el logro de la meta común que es aprender.



Relacionado con esto se presenta el trabajo colaborativo como estrategia, para ser empleada en el aula o en entornos virtuales; la cual resulta de gran utilidad para potenciar el aprendizaje, empleando para ello grupos pequeños. Trabajar en grupo es indispensable, dada la necesidad de generar nuevas ideas de forma más rápida, lo que ha facilitado que el valor de la información y del conocimiento, sea apreciado en alto grado. El trabajo colaborativo es una estrategia que se emplea en el aula, pero que no siempre el docente puede decir que obtuvo resultados de calidad; pues, para tener éxito, el docente tendrá que atender y promover la interacción en los grupos, que demanda el intercambio de ideas y conocimientos entre los miembros, sabiendo que de la calidad de la interacción, dependerá que el proceso grupal sea exitoso; al mismo tiempo es necesario que, además de una participación activa, los miembros del grupo vivan el proceso y se apropien de él. Pues como lo expresa Maldonado (2007), el trabajo colaborativo constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente. De allí que el docente tiene una gran responsabilidad en alentar, promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento.

En este sentido, resulta de utilidad emprender cualquier experiencia, que contribuya a identificar elementos constitutivos de la aplicación del trabajo colaborativo y así contribuir a mejorar la aplicación de la estrategia para el trabajo en el aula. Se acepta que la actividad colaborativa sólo se logra cuando es asumida por los actores como un discurso, que surge de la interrelación y por lo tanto es un proceso conversacional centrado fundamentalmente en el diálogo, la negociación y en la calidez de la palabra. Desde esta concepción, nos preguntamos, ¿qué podemos hacer para contribuir a que los docentes en ejercicio mejoren sus habilidades para aplicar en sus clases el trabajo colaborativo?. Una respuesta que nos surge inmediatamente es: formarlos-capacitarlos; a la cual agregamos que existen varias propuestas en la literatura para la formación y desarrollo de aprendizaje en adultos, entre las cuales se encuentra el coaching como una estrategia de intervención a través del lenguaje y de la conversación que estimula el aprendizaje de segundo orden, es decir, un aprendizaje, que logra un proceso de transformación del individuo y los grupos.

El coaching como una estrategia de intervención que promueve el aprendizaje transformacional, ha sido documentado como eficaz para intervenir en los procesos de aprendizaje individual y organizacional, con resultados altamente exitosos. El coaching se define como un proceso de intervención que realiza el coach en el coache (cliente o el grupo) para generar en este último aprendizaje de segundo orden, entendido éste como el aprendizaje a través del cual el coache transforma su manera de observar (a sí mismo y al mundo). El Coaching se presenta como un proceso conversacional que se apoya en un conjunto de competencias conversacionales genéricas. Es un tipo de conversación que sostiene un aprendiz con un coach ontológico a partir de un pedido expreso del primero que considera que hay ciertos resultados que le importan y no está pudiendo encontrar los recursos para lograrlos, que le posibilita desafiar respetuosamente sus formas de pensar, actuar y relacionarse con las personas con quienes interactúa a diario (clientes, colaboradores, estudiantes, empleados, proveedores, etc.) con el fin de facilitarles el acceso a resultados extraordinarios. (León, 1997; Echeverría, 1998; Olalla, 1998; Chirinos, 2.000; Cook, 2000; Pérez de M, 2001 y 2002; Pérez de M y otros, 2007a).

El Coaching trabajado en grupos es una dimensión muy especial del Coaching. En este espacio el coach no actúa como líder del grupo, sino que ayuda al grupo a definir sus metas, su plan de acción y lo acompaña en su desarrollo. En este sentido, el coach puede hacer Coaching semanalmente al grupo en su conjunto o al portavoz designado en el mismo.

Dos experiencias desarrolladas por Pérez de M y otros (2007a y b), proporcionan evidencias de la utilidad en educación del coaching como una estrategia para coadyuvar el aprendizaje. En una de las experiencias se empleó esta estrategia para desarrollar aprendizaje en equipo; los participantes en la experiencia expandieron su capacidad de transformación personal y grupal y aprendieron a funcionar bajo los parámetros del aprendizaje en equipo. En la segunda experiencia se empleó el coaching como estrategia para develar el proceso conversacional y la calidad del trabajo colaborativo desarrollado por investigadores; el proceso investigativo realizado mediante el intercambio



conversacional entre el coach y los investigadores, contribuyó a que estos últimos concientizaran sus debilidades y sus fortalezas; al tiempo que emprendieron acciones efectivas para mejorar la actividad colaborativa.

Apoyándonos en los planteamientos anteriores, nos propusimos desarrollar una experiencia de trabajo en el aula, que nos permitiera mostrar una posibilidad para mejorar el trabajo colaborativo en docentes que estudian posgrado en educación, de modo que ellos mismos puedan aplicarlos en sus actividades de clase; para ello nos apoyamos en el coaching, dado que con la ayuda que proporciona la conversación de coaching ontológico, el grupo puede realizar acciones que antes no les estaban disponibles y que estas acciones no llegan como consecuencia de inducción, consejo y/o recomendación del coach, sino que surgen de la exploración e intervención realizada en conjunto. Dentro de este enfoque aceptamos la comunicación como la interacción en un contexto, y la conversación, la que hace que la comunicación se logre y avance por diferentes contextos, creando nuevas visiones, nuevas oportunidades sobre el mismo asunto.

Objetivos

Pretendemos con esta experiencia, desarrollar en docentes-participantes de posgrado en educación, habilidades para el trabajo colaborativo.

Descripción de la Experiencia.

La experiencia se realiza en el aula de clase. Los participantes son docentes inscritos en cursos de programas de posgrado en educación, conformando un total de 15 grupos. Es un trabajo de aula realizado durante dos años, en tres cursos, administrados en dos universidades diferentes. Las actividades de aprendizaje realizadas por los equipos tuvieron siempre el acompañamiento del profesor del curso, quien empleó herramientas del coaching, durante las diez sesiones de trabajo de 3 horas semanales previstas. Dado que todos los participantes en la experiencia se desempeñan como docentes en diversos niveles del sistema educativo formal venezolano, reconocieron la utilidad que pudiera tener el comprometerse con una actividad académica, que les permitiera desarrollar sus habilidades para trabajar en grupo.

Como punto de partida de la experiencia, asumimos que las personas no aprendemos solas, sino que estamos integradas en un contexto social, que da sentido a lo que aprendemos. Las estructuras de conocimiento se originan y aplican en contextos de experiencia concretos, que puede hacerle sentir a cada persona la necesidad de lo que falta por aprender y de lo que necesita ajustar en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, decidimos realizar en los cursos, actividades que privilegiaran la discusión, compartir tareas y contrastar puntos de vista. Para ello consideramos necesario que desde su inicio, la clase fuese un lugar en el que todos los participantes puedan aportar y así implementar el principio de complementariedad. Puesto que no es posible realizar todas las actividades de un curso en grupo, actualmente se plantea la realización de cursos mediante clases multiestructuradas, es decir, clases en las que la mayoría de las tareas se realizan en grupo y otras de forma individual. Las actividades grupales se desarrollaron en la clase y algunas de ellas, por su complejidad, ameritaron ser completadas fuera de la clase.

El docente del curso brindó acompañamiento permanente a los grupos de trabajo, durante las sesiones previstas, para lo cual empleó estrategias del coaching (observación, escucha activa y formulación de preguntas). Mediante el empleo de estas estrategias, el coach como facilitador de aprendizaje, promueve experiencias de aprendizaje que sus coaches no pueden desarrollar por sí mismos; de esta manera, el docente-coach observó a los grupos, con el propósito de mostrarles los obstáculos en su desempeño y de este modo llevarlos a emprender acciones que conduzcan al



resultado deseado. Es importante destacar, que mediante el coaching no se hacen sugerencias, pues se considera al coache como un ser autónomo, quien toma sus propias decisiones. En consecuencia, el docente-coach fue en todo momento un facilitador que ayudó a los grupos a remover obstáculos, a reenfocar su modo de abordar los problemas y las oportunidades para mejorar su capacidad de acción efectiva.

Resultados y Conclusiones de la Experiencia

Durante la experiencia, el docente-coach observó el desempeño de los grupos y registró los testimonios conversacionales obtenidos durante las entrevistas que sostuvo con los grupos después de cada actividad. La observación tanto del proceso o dinámica de trabajo, en las dimensiones lenguaje, emoción y cuerpo, evidenció una evolución en el desarrollo de la interacción en cada grupo. Al inicio del curso, el lenguaje era ambiguo, las conversaciones redundantes y cargadas de preguntas ansiosas (sin esperar respuesta), que dificultaban los intercambios con propósitos de llegar a acuerdos; la corporalidad reflejaba rigidez, tensión muscular; en la emocionalidad se observaron marcados niveles de angustia, sobre todo en las dos primeras sesiones de trabajo, cuando no lograban acordar alguna estrategia de trabajo o no manejaban las diferencias. El proceso de trabajo realizado, reveló claramente una evolución, no sólo en las tres dimensiones mencionadas sino también en el espíritu del grupo; esto hace pensar en la presencia de aprendizaje. Esto es coincidente con lo reportado en Pérez de M y otros (2007a)

La experiencia permitió tanto al docente-coach como a los docentes-participantes, mostrar que la interacción llevó a los docentes-participantes a desarrollar habilidades conversacionales, acompañadas del desarrollo de una mayor comprensión y tolerancia, confianza, humildad para aceptar cuando no se sabe, fortaleza para recibir y hacer críticas constructivas. Los docentes-participantes mostraron un compromiso real con la tarea, producto de la interacción necesaria con los otros que requiere conocer para participar; resolver a tiempo para discutir, presentar ideas y defenderlas con argumentos sólidos, negociar y hasta, en algunos casos, aceptar la propuesta de la mayoría.

Así mismo reportan haber descubierto potencialidades, haber desarrollado habilidades para llegar a acuerdos y para aprender a operar herramientas adicionales, que son útiles para realizar los trabajos con calidad, así como para apoyarse en aquellas fortalezas de cada miembro del grupo y hacer uso racional del tiempo. Todo esto les llevó a reconocer la utilidad de prestar atención a los procesos conversacionales como estimuladores de la acción y de la coordinación de acciones con otros. Así mismo, pudieron conscientizar a través de la interacción, que la conversación es clave para lograr que la comunicación avance por diferentes contextos, creando, de esta manera, nuevas visiones, nuevas oportunidades sobre el mismo asunto.

La interacción durante la experiencia promovió la reflexión por parte de los docentes-participantes, de quienes se registraron comentarios como los siguientes: *“Quizás una de las razones por las cuales se nos dificulta fomentar el trabajo colaborativo entre nuestros alumnos, se relaciona con la falta de habilidades para hacerlo nosotros mismos...”* ; *“Me queda muy claro que el proceso conversacional es clave en todo proceso de interacción humana y conscientizarlo es necesario si realmente deseamos lograr resultados de calidad en nuestro trabajo docente, sobre todo para desarrollar actividades colaborativas”* ; *“...si no prestamos atención a nuestro conversar, ¿cómo podremos orientar a nuestros estudiantes para que logren un aprendizaje generativo? ... y ¿cómo podremos coadyuvar para que aprendan a convivir?...”*.

Un aporte que consideramos relevante en esta experiencia es el reconocimiento que los docentes-participantes hacen a la posibilidad real de desarrollar la confianza mediante el trabajo colaborativo. Estos docentes-participantes expresan que *“la confianza es clave para trabajar juntos, construir conocimientos, desarrollar acciones con calidad y paz...”*; *“..una vez que construimos la confianza*



creamos la oportunidad que crear junto a otros nuevos mundos..”. Esto se corresponde con lo planteado por Echeverría (2000) y Maturana (1999), al señalar que la confianza define un modo particular de relacionarse con el mundo y de impulsarnos a la acción. La confianza constituye un aspecto esencial para transformarse en la convivencia y construir junto a otros y con otros, una visión generativa del mundo.

A partir de los resultados de la experiencia concluimos que los docentes-participantes desarrollaron habilidades para el trabajo colaborativo, cuando lograron comprender la importancia de los procesos conversacionales en el desarrollo del mismo; también reconocieron que el desarrollo de la confianza es una ganancia de la experiencia que les permitió activar conversaciones posibilitadoras de la acción. Esta experiencia evidencia la utilidad del coaching como estrategia educativa, en concordancia con lo reportado por Pérez de M y otros (2007a y b). Esta experiencia añade un conocimiento adicional a lo reportado en las experiencias previas, cuando los docentes-participantes reconocen en el desarrollo de la confianza un elemento de alta relevancia para conversar productivamente y, por lo tanto, realizar con alta calidad las actividades colaborativas.

La experiencia que presentamos en este trabajo la reconocemos como una experiencia educativa innovadora, por cuanto, renovó ideas, concepciones y metodologías en los docentes-participantes, una vez que lograron conformar comunidades de aprendizaje. Estas entendidas como una agrupación humana organizada que se construye y se involucra en un proyecto educativo que hace suyo, logrando desde sí mismos solidaridad, cooperación en busca de transformación del entorno. (Romero, 2004; Torres, 2001).

La experiencia nos conduce a sugerir la necesidad de promover en nuestros docentes, la adquisición de destrezas sociales colaborativas con el propósito de que las fomenten en sus estudiantes en las actividades y situaciones de aula. Al incluir el trabajo colaborativo en el aula se crean situaciones en las cuales se generen interacciones productivas entre los estudiantes, lo cual demanda de los estudiantes poner en juego estrategias y procesos cognitivos superiores, ya que deben evaluar situaciones contextualizadas, tomar decisiones, proponer soluciones, negociar ideas fundamentadas en conocimiento y construir en consensuadamente una propuesta.

Para finalizar señalamos que en la actividad colaborativa es esencial lograr la meta del grupo y una manera de conseguirlo es observando nuestros logros, a partir de las conversaciones. Es decir, si en lugar de generar confianza en el grupo, producimos tensiones y alarmas, que en vez de solucionar problemas, creamos otros nuevos; y si cuando es necesario lograr converger, conseguimos divergir, sabremos que nuestras conversaciones son obstaculizadoras de la acción efectiva.

En la experiencia observamos claras dificultades conversacionales, que entorpecían el trabajo colaborativo; que con la intervención del coach se lograron solventar. Por lo tanto, proponemos para la formación permanente de los docentes, el establecimiento de prácticas y rituales conversacionales que conduzcan a la acción efectiva, el cuidado y gradual mejoramiento de los estados de ánimo predominantes en los grupos así como el incremento permanente de las competencias conversacionales, siendo éstos aspectos claves para el logro efectivo de la actividad colaborativa.

Bibliografía

- Cook, M. (2.000). **Coaching Efectivo**. Colombia: McGraw-Hill Interamericana.
- Chirinos, E. (2.000). Coaching y Negocios. **Calidad Empresarial**. pp.32-34
- Echeverría, R. (1994). **Ontología del Lenguaje**. Chile: Ediciones DOLMEN



- Echeverría, R. (2000). **La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación**. Chile: Ediciones DOLMEN.
- León, E. (1997). El Coaching y la transformación organizacional. **Calidad Empresarial**. pp.61-62.
- Maldonado P., M. (2007). El Trabajo colaborativo en el aula universitaria. Revista Laurus, Caracas, UPEL Vicerrectorado de Docencia. Año 13, N°23. En imprenta.
- Maturana, H. (1999). **Transformación en la convivencia**. Chile: Ediciones DOLMEN.
- Olalla, (1998). El Coaching. Monografías. Santiago de Chile: Newfield.
- Pérez de M., I. (2001). Coaching en Equipos de Trabajo para organizaciones que Aprenden. Revista Educare, Barquisimeto, UPEL-IPB. Vol 5 (2).pp. 63-77.
- Pérez de M., I. (2002). El Observar del Educador. Revista Laurus, Caracas, UPEL Vicerrectorado de Docencia. Año 8, N°14, pp 10-17.
- Pérez de M, I.; Bustamante U, S y Maldonado, M. (2007a). Aprendizaje en Equipo y Coaching en Educación: Una experiencia Innovadora. Ponencia presentada y publicada en extenso en las memorias del VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la educación superior. Universidad Simón Bolívar. 9-13 de abril, 2007. Caracas. Venezuela.
- Pérez de M., I; Bustamante U., S. y Maldonado, M. (2007b). Conversaciones y Trabajo Colaborativo. Una experiencia con investigadores. Ponencia presentada y publicada en extenso en las memorias del Programa Iberoamericano de Desarrollo del Estudio de Casos, PIDECE 2007, (Adscrito a la Cátedra de Gestión Estratégica Internacional Walter-J.-Somers de HEC Montreal). Tecnológico de Monterrey, Campus de Guadalajara. 28-30 de Junio 2007. México
- Romero, C. (2004). La escuela media en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Noveduc
- Torres, R. (2001). Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6



ESCENARIS I PROTAGONISTES EN LA PRÀCTICA FORMATIVA: EL COS COM A CAS.

Meritxell Bonàs Solà. meritxell.bonas@uab.cat

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Corporal i Plàstica de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Xavier Gimeno Soria. xavier.gimeno@uab.cat

Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Paraules clau

Construcció de la identitat. Formació com a narrativa. Pràctica formativa com a experiència vital.

Resum

La comunicació que presentem descriu i planteja alguns interrogants sobre diferents escenaris i dramatúrgies en la formació del professorat que configuren oportunitats experiencials d'acció i reflexió. Els marcs d'acció han estat la Facultat d'Educació i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Els espais formatius presentats es configuren a partir de propostes d'instal·lacions espais/temporals en els que els protagonistes en formació interactuen amb els materials, l'espai, el temps i els altres; en un continu creixement de la proposta i de la pròpia identitat. Són *locus* narratius, espais històrics de cada persona individual i del grup en la seva totalitat, paràmetres de compromís amb el propi desenvolupament. Les evidències recollides en l'experiència presentada ens fan pensar en la complexitat del construir-se com a docent. Aspectes com la biografia, l'autopercepció, les sensacions, les creences, els vincles, les decisions, entre d'altres elements; teixeixen una trama pluridimensional que està estretament relacionada amb l'exercici de la professió i amb les conseqüents propostes i mirades vers l'ensenyar i l'aprendre.

Desenvolupament (10-15 pàgines):

1.Objectius:

- Analitzar un determinat tipus de pràctica formativa vinculada al cos i a les seves expressions.
- Fer visible aquells aspectes que emergeixen en uns determinats contextos formatius.
- Mostrar, a través d'alguns exemples, escenaris de formació permanent que tinguin a veure amb la pràctica i la narrativa corporal.
- Reflexionar sobre l'incidència d'aquests escenaris formatius en la pràctica professional dels educands.

2.Breu referència al context:

El context es concreta en la formació inicial i permanent del professorat d'Educació Infantil i Primària. En el cas de la formació inicial situant-se concretament a la Facultat de Ciències de l'Educació de la universitat Autònoma de Barcelona en la titulació de mestre d'Educació Infantil. En el cas de la



formació permanent l'experiència fa referència a diferents propostes formatives vinculades a l'Institut de Ciències de l'Educació també de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Totes dues situacions o propostes formatives tenen a veure amb grups de persones constituïts aleatòriament segons les seves tries, implicant doncs que la configuració de cada un dels grups parteix del desconeixement entre sí dels seus membres. En el cas de la formació inicial, els grups segueixen un procés formatiu de quatre mesos de durada implicant dues trobades setmanalment. A diferència del procés seguit pels grups de mestres en formació, els grups conformatos per persones ja experimentades i iniciades en la seva pràctica professional els grups en la majoria dels casos han treballat en una única trobada.

En totes les situacions i contextos les persones que han optat per formar-ne part ha estat fruit de la tria personal (ja que en el cas dels estudiants el context formatiu on s'ha desenvolupat l'experiència corresponia a uns crèdits optatius) i en tots ells els referents que sustenten cada una de les propostes han estat el treball corporal i l'expressivitat com a eixos vertebradors d'una formació personal vinculada a la professió.

3.Descripció del treball:

El treball descriu, exemplifica i proposa un conjunt de propostes formatives relacionades amb el concepte de formació com a experiència narrada. La formació entesa com a narrativa canvia la perspectiva d'una formació vinculada al dèficit per una formació entesa des de la construcció personal de cada participant en co-construcció amb la resta que també participen en ella. La narrativa doncs des d'aquesta dimensió, dóna veu a les persones que participen i configuren la formació. Així doncs, el grup de formació apareix com a entitat en construcció que s'articula des de la seva autopoiesis. Entenent la narrativa segons interpretacions de Ricoeur (1999) com a procés de formació de la identitat. Aquest procés es compromet en dos principis fonamentals que han orientat l'acció dels homes al llarg dels temps : la *reflexivitat*, com a capacitat de girar-nos cap al passat i alterar el present en funció d'ell o alterar el sentit del passat en funció del present, i per altra banda, la capacitat *d'imaginar alternatives*, per tal d'idear altres maneres de fer, d'actuar i de moure's en el món. Aquesta dialèctica entre reflexió i imaginació és la que ens permet pensar-nos incorporant les accions i les narracions dels altres. I és que parlem d'escenaris formatius relacionats estretament amb el canvi i la possibilitat. Pensem que la formació de mestres des de la narrativitat respon a una visió fenomenològica del creixement i la maduració de les persones en formació en totes les seves dimensions (moral, cognitiva, capacitat de judici reflexiu i d'enfoc de les preocupacions professionals) que es pot facilitar mitjançant processos intencionals de formació. Una formació que accentua la idea de desenvolupament professional per adaptar-se als canvis professionals. Des d'una perspectiva narrativa, el conjunt de relats sobre la formació ofereix una reconstrucció subjectiva que cada persona fa sobre allò que ha succeït. És doncs quan pren sentit la formació narrativa com a formació transformadora.

Ara bé, una formació que pretengui veritablement incidir en el desenvolupament professional i personal és aquella que aconsegueix que el mestre es comprometi vitalment en el seu propi procés de millora, i això només és possible des d'enfocs arrelats pròpiament a la seva vida, a la seva experiència prèvia i a la seva pràctica. La formació entesa com a narrativa implica també el propi cos del mestre en el sentit de Merleau-Ponty (1972) "el cos es construeix com a esfera primària on s'engendra el sentit de totes les significacions". I és des d'aquests postulats que el treball que presentem dibuixa i s'inscriu en propostes escenografiades que impliquen a les persones participants en la seva totalitat, en tant que individu i en tant que membre d'un grup de formació i exigexen en cada un d'ells una vivència corpòrea del context formatiu. El cos llavors, actua com a esquema de representació que facilita un pont entre l'espai real i l'espai imaginat. Fet que, en el nostre cas, ens ha portat a pensar en la formació com a recorregut que conté l'acció mateixa (l'acció del cos de les persones, els seus actes, es seus desplaçaments dins l'espai formatiu, les seves relacions,...), on l'espai apareix com a línia (com a objecte arquitectònic) i el relat, la història com a estructura



narrativa. L'espai de formació apareix com a un espai reflexiu poc definit on es possible investigar-se, repensar-se des de la seva invitació. Un lloc on es possible crear llenguatge i idioma, on és possible simbolitzar i projectar-se a partir d'un propi projecte de creació : inventar-se o reinventar-se com a mestre. Un projecte que adopta sentit en contrast amb l'altre. Implica doncs, pensar l'espai de formació com a lloc, i per tant implica pensar-lo des de la significació, des del que és. Això comporta pensar el lloc com a *món-de-vida* (concepte definit extensament per Martin Heidegger a *Ser y Tiempo*, 1989) i no com a lloc de trànsit. Un *món-de-vida* que es configura per la mateixa comunitat que l'habita. La creació d'una comunitat que es configura per una recerca pròpia de significats compartits.

Així doncs, també el disseny dels espais, les seves escenografies i posades en escena exigiran d'un grau de ritualització i esteticitat forta. Espais formatius mai innocents que són pensats des d'un diàleg de possibles. Però alhora espais pensats des d'una estructura oberta, flexible i poc definida que permet a les persones definir-los també des dels seus propis sentirs i fers. Els elements escenogràfics que vesteixen a cada un dels escenaris formatius amb els que hem treballat són pensats des d'un simbolisme universal, relacionats amb grans dramatúrgies de l'existència humana. Figures simbòliques que són valors i punts de referència i que donen sentit i significats a les accions socials. Estructures sovint ancestrals que ens connecten amb la vida, l'origen, la terra, el trajecte,...alhora que ens interroguen sobre l'absència, el silenci, la mort.

L'espai ideat i definit com a sistema alhora que l'experiència formativa com a fenomen o conjunt de fenòmens que articulen el propi sistema ens fa definir també els diferents espais formatius constituïts per diferents grups de persones com a organismes vius permeables entre el dins i el fora, llavors parlem de territori, en aquest cas formatiu, on els components de l'espai deixen de ser direccionals per devenir dimensionals, quan deixen de ser funcionals per esdevenir expressius, i és només llavors quan aquest sistema es nodreix del diàleg dels seus participants.

Aquests diàlegs són principalment els que ens han portat a mirar el sistema com a fenomen i a procurar extreure'n les característiques essencials de les experiències que d'ells se'n desprenen. No deixa de ser doncs una proposta sistèmica, d'allò que hi ha, d'allò que apareix, una proposta que ho explica i en la mesura que resulta explicable, ho fa també conscient. D'aquesta manera de fer-ho visible n'hem també volgut fer partícips els seus participants mitjançant els seus propis relats. Relats que es configuren a partir de les experiències formatives i que il·lustren "un mode de veure", i per ser una estructura fonamentada en l'experiència viscuda i per tenir una qualitat holística, la narrativa ocupa un lloc important en la formació que proposem. Així doncs la formació focalitza la seva mirada des de la perspectiva dels actors involucrats. Es tracta de aprehendre des de la perspectiva dels subjectes implicats el fenomen que es pretén estudiar: la formació que reben.

4.Exemplificacions de diferents escenaris creats en el marc de la formació permanent:

Des de cinc intervencions realitzades en el marc de la formació permanent de mestres ens proposem, a tall d'exemple, descriure l'acció formativa descrita en les pàgines anteriors. En totes elles uns rituals i unes accions es succeeixen i són coincidents en els cinc exemples: es parteix d'un context metafòric, d'un motiu construït pel mateix formador, es presenta la formació com un paisatge on es possible desenvolupar-se, narrar-se a través del cos i les seves expressions, hi ha un temps llarg, prolongat, no dirigit, un temps personal vinculat a la llibertat d'acció, de decisió...i després un temps de torbada, de diàleg, de paraules.

1. L'aigua com a metàfora de vida. Incerteses de l'educador i l'educadora en l'actualitat. VII Jornades d'Innovació en l'Etapa d'Educació Infantil. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, setembre de 2004.



En aquest context formatiu es va utilitzar l'aigua i el mar com a imatge metafòrica de la incertesa. Primer parlàvem de l'aigua com a element, després vam poder parlar de l'aigua com a metàfora de vida. Primer parlàvem del mar com a paisatge, un paisatge que convidava a l'acció, a la transformació, a descobrir petits tresors, a mirar, a veure,...i després parlàvem del mar com a metàfora del temps, del temps de la vida. El mar com a desconegut, com a misteri, com a incert, inclús pels mariners més experts, que requereix expectativa,...que provoca sorpresa i calma alhora. El mar que ens situa en una dimensió humana "petita" i vulnerable dins d'un tot impossible d'abastar, de controlar, de conèixer... I també parlàvem dels diferents estats del mar (la

tempesta, la calma, la marea,...) com els diferents estats emocionals o els diferents moments del viure...Què és el que va canviar?, només el nostre llenguatge o quelcom de més endins?

Abocant una mica, o potser molt, del nostre sentir de ser i del nostre sentir de fer...presentàvem aquesta acció formativa com la possibilitat de viure el paisatge com una forma de projectar-se, com un espai en el qual es construirà una història. Un paisatge on també des de l'estètica ens aportí elements per connectar amb el nostre món intern, potser també amb el nostre origen de vida. Però quina és la recerca del sentit, del sentit d'allò que veiem, d'allò que pensem? Potser s'acosta a la recerca de la comprensió d'allò que d'entrada ens és incompreensible, amb l'aggravant que és impossible comprendre-ho tot, abastar-ho tot.

La metàfora ens facilita connexions, pensem que la nostra motricitat i la nostra sensorialitat ens connecta en una dimensió diferent, una dimensió que té a veure amb l'inici, amb l'origen i només a partir d'aquí podem accedir a una vivència plena de la nostra experiència, de la realitat del nostre cos, de la nostra vida; de vegades passa que, potser de sobte, ens tornem uns desconeguts per nosaltres mateixos: faig coses i de cop no em conec, fins i tot em puc arribar a espantar. O bé miro i penso: com és que allò que fa l'altre jo no ho faig, no m'ho puc permetre?

Però aquesta comprensió només és possible des de la pròpia vivència. Prendre consciència de qui sóc i del que faig es deu a aquest retorn a les lleis fonamentals de la vida. La presa de decisions lliure i autònoma és la que ens permet traçar el propi viatge, la nostra presència i el nostre compromís dins del paisatge, una presència que en alguns moments pot ser subtil i discreta, en altres moments invasiva, provocadora...va més enllà i ens fa parlar de transformació, de transgressió, potser fins i tot de canvi.



El mar com a metàfora del temps, del temps de la vida. El mar mai no es deté, sempre està en moviment, fins i tot en la calma. Aquest espai formatiu procurava allunyar-se d'associar la incertesa amb sentiments d'inquietud, inseguretat...per poder-se situar en una altra vessant: poder-se sorprendre, estar a l'escolta de l'inesperat, gaudir del dubte, de la descoberta...és com si després de viure la inseguretat poguéssim donar un gir als sentiments. Els participants connectaven amb històries on el sentiment d'incertesa els havia qüestionat sobre el treball conjunt, les experiències personals i professionals, la relació ordre i desordre...però a més a més, dins d'aquest paisatge, dins d'aquest territori marcat i definit per un paper blanc enganxat al terra hi van passar més coses. Hi van passar trobades, fins i tot podríem parlar de topades amb l'altre, que ens



van fer parlar del mar com a connector d'espais, de territoris, de llocs llunyans, un mar connector de gent, d'intercanvi, de comerç...que embolcalla i des de l'aquí i l'ara ens fa somiar amb l'allà.

Durant l'acció formativa alguna cosa anava canviant; apareix la curiositat, l'interès, la significació i les persones que fins ara eren desconegudes esdevenen companyes de joc, d'experiments, algú a qui contemplar, algú amb qui riure...I llavors també parlem de sorpresa, aquesta capacitat de deixar-se sorprendre per l'altre, per cada gest, per cada acció, i això ens fa plantejar la nostra permeabilitat. Deixem entrar la sorpresa dins nostre?



Quina emoció ens provoca l'incert? Potser dubte, potser inseguretat, potser por. Hi ha també un altre discurs: quins desigs ens genera la incertesa, quines accions ens provoca? Aquest és un discurs des de la creació, des de la llibertat d'acció, des de la invenció d'històries i projectes que encara estan per escriure. Hi ha una llarga tradició de reivindicar llibertat, autonomia, descentralització, però, com gestionem la nostra llibertat? O és més, com vivim la pròpia llibertat? Caldria pensar que segurament tots dos discursos són necessaris; caldria potser pensar que el dubte ens porta a la inquietud de saber, de descobrir, i que la por de dubtar es mou en un marge d'emoció: el de tenir por i el de tenir ganes de tenir por. Caldria també pensar que el dubte només es resol amb l'acció, i que possiblement aquesta ens resol un dubte però ens en genera un de nou; aquesta és de fet la invitació que ens fa la vida. Pensem en la incertesa com a possibilitat i ens sembla que podem viure la incertesa quan pensem que hi ha alguna cosa que ens espera.

(aquesta proposta es va realitzar conjuntament amb la Lúdia Esteban, mestra actualment del CEIP El Martinet i també formadora de l'ICE de la UAB)

2. Les pells d'en Hunderwasser. II Jornades Psicomotricitat i Escola. UAB, març 2003

L'escenari és una proposta que pretén vincular diferents aspectes: l'estètica i l'art, el cos, l'acció, el moviment...i la visió de cada persona, així com la seva relació amb l'entorn utilitzant l'obra, la visió determinada d'un pintor i arquitecte austríac: Hundertwasser.



Hundertwasser utilitza l'espiral, el cercle, el mandala com a metàfora biològica que ens remet també a cèl·lula, per explicar la seva peculiar visió de l'home i la seva relació amb l'entorn. Per fer-ho construeix una teoria pròpia que ell mateix anomena "Les cinc pells". Aquesta relació es desenvolupa per osmosis, a partir de nivells de consciència successius i concèntrics respecte el jo profund. Així doncs, el mateix símbol pictòric il·lustra la metàfora biològica on la Primera Pell (la epidermis) apareix com la zona membranosa més propera al jo interior, és la que encarna la nuesa de l'home i del pintor. La Segona Pell (el vestit de l'home) com a reivindicació de l'home a l'individualisme, a l'orgull de portar una segona pell creativa, original i diferent als altres, que li permet mostrar-se. La Tercera Pell (la casa) és l'hàbitat, aquell que pot garantir viure en entorns dispensadors de felicitat, d'aquí la idea d'una arquitectura en funció de l'home i la natura. La Quarta Pell (la comunitat) com l'entorn proper, la família, la identitat social i col·lectiva d'un poble i per últim la Cinquena Pell (el planeta) com aquella mirada més ampla cap al món, l'acció de l'home des de la posició que cada un ocupem en el món.

Un aspecte fascinant d'aquest peculiar personatge i inspirador de l'escenari és el seu compromís envers tot allò que fa, un compromís que pretén transformar el món, per fer-lo una mica millor des de la pintura, l'arquitectura, el disseny,... Es defineix a ell mateix com a dispensador de felicitat des d'allò que sap fer: pintar, construir edificis,...L'obra d'en Hundertwasser va ser en aquest cas el motiu per crear un context estètic ple de metàfores a través dels objectes i els materials que el configuren, la creació d'un fragment de món, d'un paisatge que ens convida a ser part d'una història, la que en ell mateix esdevindrà.

Per tant, aquesta és de nou una proposta d'acció, de transformació i de reinterpretació on no hi ha res decidit, és senzillament una porta oberta, un taller amb els estris a punt, i serà la mateixa acció, l'acció de tots, qui li donarà sentit. Una vivència col·lectiva de la creació o l'espai es transforma a través de les històries que en ell s'hi viuen.





En aquesta seqüència d'espai i temps s'hi succeeixen o s'hi narren diferents històries: la que es produeix en el moment (en l'aquí i l'ara) i que té a veure amb les relacions, la interacció cos a cos, cos i espai, cos i matèria,.... La de cadascú dels qui participen en la formació, les biografies, entenent que un "espai" formatiu només té sentit si les persones hi posem en joc la nostra biografia, el nostre sentit de la realitat. Per últim, la que s'ha desenvolupat fins a arribar a la formació, que va lligada al procés de significació de cada element com a possibilitador o acollidor d'interrogants, cercar respostes conjuntes, el "sentir" del grup o el "pensar" del grup. Podem parlar de la biografia conjunta que descriu el contingut de la interacció i la narrativitat ens permet justament donar sentit (reinterpretar) la pròpia història i la de tots.



Dins d'aquest context formatiu parlem també de la vivència dins d'un marc de compromís i un sentit de compromís, basat en l'actitud i no tant en el plaer, recordant-nos que la identitat es construeix més enllà de la vivència, es construeix per la història. En el disseny de construir escenaris formatius que permetin construir història, l'estètica apareix per



nosaltres, com la manera d'entendre la pròpia història, la història col·lectiva i com a manera de comprendre el món. Una estètica vista des del compromís ètic i polític, com a símbol, com a metàfora,...on el compromís és aquí (pel mestre, pel formador,...) oferir una proposta de món, un model de món que contindrà el seu sentit de realitat. I en això l'art és un bon aliat en quan l'entendem com a testimoni del temps.

Les manifestacions artístiques construeixen també un model de societat, són respostes creatives a problemes o maneres d'entendre el món. Són maneres d'entendre i interpretar el relat ja que fusionen la globalitat, la complexitat,

el compromís a diferents nivells (envers un mateix, l'altre, l'entorn proper i el llunyà,...) la cooperació i la recerca.



3. Pedres i viatges. Jornades de Formació de formadors. La dimensió expressiva en la formació de mestres. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, maig de 2004.

Aquest va ser un taller experimental, basat en la vivència personal i del grup. En el seu inici era incert, no hi havia cap enigma ocult, cap pregunta a respondre, en tot cas només aquelles que cada un dels participants es volgués plantejar. No ens era possible parlar de la dimensió expressiva dins la formació sense plantejar-ho així, sense mirar, tocar, escoltar,... Així doncs, es presentava un PAISATGE, un paisatge que convidava a VIATJAR. Un viatge traçat a través de l'acció de cada persona, on era possible decidir quin camí agafar, a quina velocitat anar, quin era l'equipatge,... si viatjar sols o acompanyats,...



El paisatge es presentava amb una sèrie de materials i objectes : alguns d'ells estèrils, verges, mai tocats per ningú i que estaven a l'espera. Altres eren materials o objectes que ja havien viatjat (alguns molt, altres no tant), que ja venien d'un lloc i d'una experiència, i per tant, no eren anònims, darrera d'ells hi havia algú, alguna història, alguna aventura, potser fins i tot algun secret,...algú que des de l'anonimat, des de no saber inclús quin seria el seu ús, ens va fer un petit regal, ens va regalar un fragment del seu viatge. Era per aquest motiu que amb aquests materials es demanava cura i tendresa.

La resta es deixava a les mans dels participants, de fet, se'ls hi anunciava que seria la seva acció la que donaria sentit a aquest espai-paisatge, d'entrada era inert. També les paraules l'ompliren (per això es posava a l'abast dels participants retoladors i estris per escriure sobre diferents suports el terra, les pedres, sobre les cintes,...) també teníem les paraules de quatre persones que ens acompanyaven amb lectures de diferents fragments, alguns ens suggeriren alguna cosa, d'altres potser ens deixaven indiferents.

L'espai visual d'aquest paisatge quedava també envaït per imatges, imatges que es projectaven a l'aire, imatges que pretenien embolcallar l'aire, l'espai tridimensional i també als participants.



La convidada (la invitació) estava feta, es convidava a la transformació, a la transgressió, a viure la sorpresa, allò incert, a aventurar-se, a equipar-se bé avanç de començar (qui ho vulgues es podia envestir amb uns vestits blancs que podien ajudar a entrar-hi plenament, a fondre's) Tenien una hora per "caminar", però ja s'anunciava que aquest camí no començava ni acabava allí.

A què ens va portar parlar de la dimensió expressiva,...en la formació, a què ens va remetre?
(aspectes o continguts tractats en el diàleg final després de l'acció)

- INCERTESA
- CREATIVITAT
- TRANSGRESSIÓ
- AUTONOMIA
- COMPLEXITAT
- PRESA DE DECISIONS
- RESPONSABILITAT
- COMPROMÍS
- SORPRESA (PERMEABILITAT)
- LLIBERTAT
- FLEXIBILITAT
- IMPROVITZACIÓ
- ESCOLTA
- CONFIANÇA
- FORMACIÓ GLOBAL
- INTUICIÓ (connecta amb l'energia i el món dels altres)

Quins dels elements d'aquest paisatge ens feien pensar o remetre a alguns dels conceptes-idees recollits durant la conversa amb els participants?

- les PEDRES : amb una dimensió ecològica (en un origen, un material simple,...fins i tot vulgar) Ens va portar també a parlar de PES. Què agafem, de què ens despenem,...en els postres projectes?
- les MALETES : històries, viatges,biografies. Ens portava a parlar de trajectes de formació.
- La PILA DE PAPERS : recollits de diferents papereres d'escola, una escola llegida des de la seva paperera. Ens feia pensar en context, en comunitat. En professionalització, tots som part o hem estat part d'una escola. Això ens va fer trobar-nos aquí.
- les LECTURES : sabers diferents, sabers propers o llunyans, tots a partir de la paraula pedres, sabers de ciències, sabers de lletres, rituals, paraules de personatges,...lectures que ens han traçat un paisatge sonor únic.



- les IMATGES : que ens apropen obres d'artistes diferents, que ens sedueixen, o ens incomoden,...que ens fan viatjar cap a nous significats, nous entendres, nous horitzons,...
- els VESTITS: ens remet a la pell. La pell és la nostre empremta en el món. La pell i el mono com a embolcall que ens situa corporalment dins del paisatge, que ens fa més o menys permeables,....

La RECERCA DEL SENTIT sobre el nostre fer, el nostre pensar i el nostre estar, aquesta dimensió estètica i ètica de la formació ens porta a parlar de construcció de significats, creiem que això és possible si aquesta formació es dota de totes les formes d'expressió possibles, des de la dimensió comunicativa, biològica, sistèmica i expresiva.

4. Escultura i escultor. Un diàleg recíproc. Jornades de Formació de formadors. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, octubre 2002.

Aquesta acció formativa es dirigia als formadors de formadors, que sent coneixedors de mecanismes personals i professionals de comunicació, se'ls va proposar de jugar a sentir i a transformar la seva imatge i també la dels altres.

La primera part, centrada en sensacions de l'actitud corporal i en la capacitat de percebre-les, era un treball d'imaginació de la presència del cos deixant de banda la capacitat de seduir als altres, és a dir la capacitat de *con-vèncer* als demés, per fomentar, en un espai formatiu, la capacitat de saber estar sense *pre-tensió* ni expectativa. És a dir amb atenció amorosa cap a un mateix i cap els altres, tot permeten d'escoltar el que passa.

Tots sabem que els qui per ofici ens dediquem a comunicar tenim desenvolupada la capacitat de seduir. Aquest cop, però a la sala va haver silenci, molt silenci. La comunicació que sorgia: amb un mateix, amb els altres, naixia de l'escolta, de la descoberta, del plaer.

És per això que considerem que en aquesta primera presa de contacte del cos amb l'espai, es va crear un ambient de grup, una predisposició adequada cap a l'acció comunicativa, cap el diàleg i es va crear prou silenci com per estar alerta a observar les pròpies reactivitats i patrons corporals.

La situació doncs, anava girant al voltant del concepte de presència. Les impressions i expressions que d'aquesta paraula anàvem suggerint va facilitar el pas a la segona part.

En un moment, quan tots estàvem amb els ulls tancats es va canviar l'escenari, deixant per a cada petit grup, contenidors amb aigua i argila. Afegint dos conceptes més al treball d'estar presents i ho vàrem fer d'una manera una mica transgressora. A través de l'espai – mitjà i estructura essencial de tota comunicació- i la matèria, concretament l'aigua i la terra. Terra i espai van ser dos continguts que van ser el fil conductor des de l'inici. L'espai i els materials formaven part de l'ambient de la sala ja abans de començar, però no va ser fins aquest moment que van adquirir protagonisme.

En el concepte terra distingim dues apreciacions de gènere: la terra i el terra. El terra de la sala, cobert de paper negre, donava calidesa i suport a





les sensacions i a la consciència de la nostra presència en ell. El color negre del terra, com el dol a Occident permetia absorbir els colors, i també les energies. El dol a occident està pensat per aquell qui sent una pèrdua, pel qui es queda. El negre permet absorbir l'energia dels qui li donen el condol. A Orient el dol es vesteix de blanc i està centrat en el qui se'n va, en aquell o aquella que ha de fer un viatge sense equipatge. El blanc, ple de tots els colors, no absorbeix sinó que dóna llum, energia,...etc.

El terra era negre, perquè absorbís la nostra energia, perquè rebés i integrés, alhora, petjades, rastres, i tot el grup sencer. La calidesa del color que tot ho absorbeix integrava el treball i ens feia sentir-nos aollits. El negre no vol protagonisme i deixa que destaquí el que està en ell. Si amb el contacte amb el terra ens limitàvem a sentir i imaginar el lloc que ocupava la nostra presència en l'espai, la terra, arquetip de feminitat en el pensament xinès, va ser protagonista de la segona part d'aquesta acció formativa.

La terra, transformada en argila per la seva mescla amb l'aigua va esdevenir matèria plàstica de joc, de curiositat i potser de misteri si intentem llegir les cares d'alguns quan es van trobar una enorme rajola d'argila davant seu. Misteri també per nosaltres que no sabíem fins a on proposar i fins a on animar al grup a participar, crear i construir una proposta pel grup, una situació corporal i plàstica de Cos, art i obra creada.



Temàtiques que es van tractar en la preparació del guió de la proposta:

- La base corporal de la comunicació en la relació educativa.
- La globalitat de la informació que rebem de l'altre, que transmetem a través del cos, el gest, la postura i la paraula entesa en la seva vessant no lingüística : to, proximitat, presència i en tot cas so i qualitat de la veu.
- L'actitud corporal del comunicador i la seva capacitat de rebre informació, no verbal, d'ell mateix i dels altres.
- No ens basem en la capacitat de seduir del comunicador sinó en la seva capacitat d'escoltar els altres i a ell/ella. L'escolta com a actitud que en sí mateixa permet una acció comunicativa amb el públic.





La idea que es va proposar...

- Una activitat concreta que inclogui l'àmbit de la dimensió corporal, del moviment i de la matèria plàstica.
- Una activitat basada en la creació d'un espai, d'una situació suggerent que permeti recollir informació sobre la nostra presència i el que aquesta pot comunicar.
- Un comentari sobre la diferència entre actitud momentània i actituds més arrelades en patrons personals. La idea també és que cadascú pugui elaborar o debatre el que allà hagi passat.

Continguts amplis en els que s'emmarca el treball que es proposa:

- Presència.
- Actitud corporal: emocions més fàcilment identificables en el cos: to, postura i intenció.
- Espai i comunicació: frontera, límit entre nosaltres i nosaltres mateixos però també el límit entre l'altre i amb l'altre.
- El material i la relació que tenim amb aquest com una presa de contacte amb l'aproximació espacial i la comunicació amb aquest. Posteriorment el material com a mitjà de comunicació amb els altres, creant un entorn, un grup de comunicació.
- La lectura de la part final de l'acció ha de ser sobre els rastres i les petjades del material sobre el paper, sobre l'experiència viscuda.
- el material, l'argila, com a forma de concretar la capacitat d'atenció i d'energia. També com a suggeridor d'una acció-relació basada en la transformació en el canvi: l'argila es transforma i és transformadora.

5. Temps i primers moviments. Jornades Escola i psicomotricitat. UAB, març de 2006.

El taller pretenia oferir un espai de vivència no quotidiana per poder enlairar la percepció de nosaltres mateixos i de la cultura que orienta la nostra mirada. Una pràctica no gaire habitual. El moviment i el ritme vital en el que ens movem ve marcat pels temps d'una era planetària que ens demana una nova mirada, més complexa, de la nostra humanitat. (Morin, 2002; Morin, Roger, i Domingo, 2002). Els qui ens afrontem al temps quotidià, com adults responsables, intuïm que el ritme frenètic i exigent té afectes contraproductius sobre el dels infants. Sembla que en general, estaríem d'acord amb aquesta influència empàtica entre la manera com vivim i el ritme malgrat que no sabem el grau ni les conseqüències d'aquests. Deixem marges de temps, però no massa. Com adults som jutges del temps suficient de cada desenvolupament normal de cada infant. No podem perdre el tren, ni deixar que ningú el perdi. Sembla que vinculats per un sentit comú, entenem –sense paraules– que hi ha un temps per a cada cosa i un rellotge comú per a totes elles.

El moviment no es pot concebre sense les coordenades espacials i temporals. Racionalment, també ens fem càrrec d'això. El moviment sembla lineal i les principals característiques segueixen sent l'ordre i sobretot la durada. Malgrat que de vegades els moviments són fortuits i no hi trobem massa la lògica. En aquest cas parlem d'art, o de casualitat, o de descàrregues inconscients o infantils per no dir límbiques.



Partíem de diferents supòsits...

- Quan l'entorn esdevé estrany, sense referents coneguts, el cos busca els seus propis recursos.
- L'entorn expressa en l'ambient, una simbiosi d'espai i de temps. Aquestes coordenades de referència no poden aïllar-se del clima on s'està immers.
- L'experiència d'un temps lineal, marcat exteriorment (*Kronos*), facilita la proposta d'activitats, reptes i propostes exteriors, les quals s'han d'assumir primer i interioritzar després. En aquest cas l'exigència temporal és exògena i posa a prova la nostra capacitat d'adaptar-nos i identificar-nos amb allò donat.
- El temps vinculat als moviments primaris requereix l'obertura a una dimensió més subjectiva, íntima, silenciosa i, mai prou coneguda, del nostre moviment.
- No estem familiaritzats amb els nostres temps. Aquest és un indicador de que ens manca camí per esdevenir amos i mestresses del nostre JO, quotidià, íntim i quasi minimalista.
- El temps propi, sovint és un temps marcat per la vivència del *Kairos*.
- El mateix que la irrealitat dels somnis no els fa menys valuosos o emocionals (Hillman, 1999: 347), el moviment primal i les vivències del temps, malgrat la seva subjectivitat, obren les portes de la veritable relació entre el temps i la cadència de moviments que ens són propis.
- Els moviments primals, vinculats al centre de gravetat del cos i a l'eix troncal de l'estructura vertebral, requereixen de la supressió de l'exigència externa. La inèrcia, la cadència natural i espontània de cadascú, i el plaer de l'escolta atenta del propi moviment, allibera a l'infant i a tota persona la persona.

Estructura de l'acció formativa:

El trajecte narratiu del blanc (primera part de l'acció)



Es tracta d'un lloc blanc, per transmetre, minvar o crear l'absència d'excessius referents. Un lloc de parets i terra blancs, amb gent vestida de blanc, de cara blanca, ... Un espai sense cantonades on el dalt i el baix, l'esquerra o la dreta suggereixen direccions, però sense límits excessivament marcats.

El color blanc l'associem a l'exterior, a l'acció que és fàcilment percebuda i per tant, a moviments conscients explícits, els quals es poden reconèixer de manera visual.

Les sensacions exteriors, d'accions i moviments exterioritzables faciliten el control de l'exactitud, de la precisió. La netedat i la claredat del blanc ens hi ajuden.



Estem parlant del moviment objectiu, fàcilment avaluable, exacte. Sigui ràpid o lent el moviment és susceptible de ser controlat. Controlarem el temps d'execució exacte, amb silenci, amb la fredor del blanc. Percebrem si el moviment esdevé congelat, quiet, ... i intentarem esbrinar per quan temps i si és real aquesta quietud congelada i clara.

Ens interessa saber si el temps es pot eternitzar com la quietud del moviment que es vol congelar, fixar, parar.

La penombra. Descripció del temps de fosc (segona part de l'acció)



El control exterior dels cinc sentits, en la foscor, passa a un segon terme. L'espai esdevé sensorialment més subjectiu, el temps pot estar embolcallat de vivències que remoguin records o convidin a un nou diàleg entre les pròpies sensacions i el que passa a l'exterior. Aquest diàleg serà més subjectiu, llarg, permeten al moviment estar més vinculat al medi intern, a l'escolta. L'origen del moviment estarà relacionat amb el moviment curvilini i la intenció relacionada amb el moviment, pot esdevenir cercle o pot generar el moviment que identifiquem com a lineal. La penombra apareix doncs com un espai cap a l'interior, cap a allò íntim i allà on podem gaudir dels moviments primals.

El moviment cal que sigui percebut pels sensors propi i interoceptius. Sensors que utilitzem però que sovint costa de precisar els seus efectes. Hi ha moviments primals, el balanceig, la marxa, en són uns bons exemples, moviments que sobreviuen i neixen en una quasi inconsciència.

En aquesta acció formativa es pretenia:

Crear un context peculiar de vivència temporal.

- Situar-nos en una dimensió espacio-temporal exempta de referents quotidians.
- Utilitzar elements simbòlic i la metàfora per accedir a diferents visions de les nocions de temps, d'evolució i d'estructura temporal relacionada amb el moviment.
- Permetre'ns aflorar els recursos, que el cos té, davant de situacions amb referents espacials atemporals.





- Proposar una *performance* on els actors busquen els seus referents i esdevenen espectadors d'ells mateixos.

(les dues darreres propostes han estat realitzades conjuntament amb la Teresa Godall professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona).

5. Resultats i/o conclusions:

Després del treball realitzat en diferents grups i escenaris formatius podem arribar a establir línies recurrents així com a aproximar-nos en la racionalitat, l'ordre i les pautes sistèmiques al món descrit pels participants en la formació des de la seva experiència i narració sensible, definint doncs la realitat amb que s'enfronta l'individu qui, com a actor social immers en el continuo d'aquesta realitat, la viu com a algo ambigu, caòtic i imprevisible (Pujadas 1992). D'aquesta anàlisi se'n desprenen diferents temes emergents descrits i desenvolupats des de les diferents narratives de tots aquells participants en la formació. Aquestes narratives responen a l'intent i al desig d'esdevenir noves autoconstruccions individuals i grupals de les identitats professionals aportant elements de canvi d'actituds, canvis en la manera de percebre's, canvis en la pràctica professional,...entre d'altres. Es percep també un procés fortament vinculat entre els participants i la formació entenent-lo o definint-lo com a un canvi d'espectador a actor de la formació, aportant així majors compromisos i responsabilitats envers la formació així com en l'exercici professional.

El joc del cos en la percepció i l'expressió apareix en aquests escenaris formatius com a eina pròpia, assolint major consciència envers les pròpies accions així com també envers la presa de decisions, l'establiment de relacions, la gestió emocional,...fent-se palès un estil personal alhora de definir, dibuixar i construir la pròpia narrativa, com a relat de vida. Afavorint així reflexions acurades en l'espai de l'exercici professional en construcció constant. Una construcció que incideix amb força envers el component corpori de les actitud del professional en educació.

6. Propostes de millora:

Sentim la necessitat d'incorporar en la formació inicial i permanent la dimensió corpòria de la identitat del docent. Redirigir la mirada de les persones en formació cap a dimensions perceptives i intuïtives incorporant aspectes espacials i corporis relacionats amb els processos d'aprenentatge. Una formació que permeti construir-se i inventar-se com a mestra (en el cas de la formació inicial) així com reinventar-se i revisar-se (en el cas de la formació permanent).

Pensem que aquestes propostes les hem de documentar de manera més acurada amb les narratives orals i escrites de les persones participants (professorat en formació i formadors de formadors) així com amb imatges fixes o en moviment que posteriorment ens han de permetre analitzar i comprendre el fenomen de la formació des d'una perspectiva històrica i contextual i en definitiva sistèmica.



Bibliografía:

Heidegger, M; *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, Madrid 1989.

Hillman,J; *El Pensamiento del corazón; Anima mundi: el retorno del alma al mundo*. Siruela, Madrid 1999.

Merleau-Ponty, M.; *Fenomenologia de la percepció*n. Ediciones Península, Barcelona 1975.

Morin, E; *Introducción a una política del hombre*. Gedisa, México,2002

Morin, Roger i Domingo ; *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre*. Universidad de Valladolid, 2002

Pujadas,J.; *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS, Madrid 1992.

Ricoeur,P.; *Historia y narratividad*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1999.



ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA DEL TEXTO ACADÉMICO: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Francisca Morela Fumero Castillo. ffumerocastillo@yahoo.es

Instituto: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Núcleo Maracay. Venezuela.

Palabras clave

Didáctica de la escritura, prototipo de texto académico, investigación-acción.

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo evaluar un conjunto de estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura del texto académico escrito desde la diferenciación epistemológica y la comparación metodológica de su producción que oriente a la formación del docente universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Maracay, a divulgar sus conocimientos. Muchos de estos textos suponen un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la comunidad científica (Camps y Milian, 2000; Montolío y Santiago, 2000; Padrón, 1996, entre otros). Esta investigación abordó el paradigma cualitativo bajo el método Investigación-acción (Martínez, 1999). Para ello colaboraron doce informantes de la UPEL –Maracay, quienes espontáneamente quisieron participar en la puesta en marcha del trabajo. La única condición que se les exigió fue ser docente ordinario activo o jubilado. En este sentido, se evaluó el conjunto de estrategias de aprendizaje mediante la escritura de los textos destinados a ser utilizados como ponencia. En conclusión, se tomó en cuenta: a) La necesidad del docente en torno a la función pragmática del producto textual; y b) La construcción didáctica de un prototipo de texto académico.

Desarrollo

OBJETIVOS

General

Evaluar un conjunto de estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura del texto académico escrito desde la diferenciación epistemológica y la comparación metodológica de su producción que oriente a la formación del docente universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) a divulgar los conocimientos producto de su actividad académica.

Específicos

1. Diagnosticar los problemas escriturales de los docentes de la UPEL-Maracay para la producción del texto académico que permita su divulgación.
2. Diseñar un conjunto de estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura de textos académicos en la formación de los docentes de la UPEL-Maracay.
3. Desarrollar un conjunto de estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura de textos académicos en la formación de los docentes de la UPEL-Maracay.



4. Evaluar un conjunto de estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura de textos académicos en la formación de los docentes de la UPEL-Maracay.
5. Rediseñar aquellas estrategias de aprendizaje para la construcción didáctica de la escritura de textos académicos que permitan la reflexión-acción-reflexión en la formación del docente de la UPEL.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

El estudio del texto académico en cualquier ámbito universitario lleva consigo una carga de referentes reglamentarios. En otras palabras, una comunidad decide qué y cómo producir los textos sobre la base del consenso de sus miembros. Por ello, en el campo de la educación la universidad vive en una constante búsqueda de adhesión en torno a los requerimientos institucionales.

Visto así, los avances teóricos, pragmáticos y metodológicos han contribuido en gran medida a que desde la universidad se plantee el estudio del texto académico como objeto central de investigación. Consecuentemente, los textos académicos presumen el logro de un aprendizaje. De allí que, el análisis-interpretativo que gira en torno a los textos mencionados siempre ha sido incesante. Pareciera que el fin es acceder al descubrimiento de la *ideología* subyacente.

Ahora bien, se elige el tema texto académico por dos razones. La primera de ellas, se debe al tratamiento de su uso en el ámbito universitario, especialmente en la UPEL. La función del texto académico constituye un problema concreto y específico en el contexto mencionado. Desde hace algunos años se asiste a una oleada sin precedentes de interés y preocupación por la producción textual. Ello se ha reflejado, como es lógico, en los órganos de divulgación científica y en la presentación de trabajos de investigación en distintos Congresos, Jornada y Encuentros de carácter científico.

La segunda razón, estrictamente epistémica y metodológica en la escritura del texto, se refiere a que tal producción induce a resucitar la importancia de los *juegos de lenguaje*. En consecuencia, se considera que el texto académico no se cita simplemente a manera de *evocación erudita*, sino que tiene una finalidad específica en el contexto universitario de la UPEL.

Sin embargo, la intención del trabajo no ha sido predecir ni mucho menos generalizar el objeto de estudio. Más bien la finalidad se centra en dilucidar cómo se manifiestan las dimensiones epistemológica, metodológica y pragmática del texto académico en el ámbito universitario de la UPEL-Maracay. En especial, en docentes que laboran en el mencionado contexto. El texto académico que se estudia se afronta en términos descriptivos, interpretativos y metodológicos considerando la interacción docente-institución. Con ello no se pretende alcanzar la “evidencia” o la “certeza irrevocable” del objeto de estudio en tanto como portador de conocimiento, *per se*. Más bien, el estudio gira en la comprensión de las perspectivas y significados que asisten a los docentes universitarios involucrados, como expresión de una realidad sociocultural definida. Dicho esto, tres aspectos justifican el presente trabajo, a saber:

1. - Aspecto Epistemológico. Al abordar el estudio del texto académico se pudiera distinguir diferentes clases sobre la base del contexto situacional. Tal como lo propone Martínez (1991) “... en la praxis académica y en el campo metodológico, se transmiten muchos conocimientos y se practican muchas reglas y prescripciones que en su esencia carecen de una seria fundamentación teórica...” (p.37). En este sentido, el docente universitario posee un cúmulo de conocimientos que le permite verificar, comprobar y aplicarlo a la producción del texto académico. Consecuentemente, ningún conocimiento proviene sólo de la práctica, sino de la *reflexión* sobre tal práctica. Visto así, el conocimiento en torno a la producción escrita del texto académico resultaría ser la *expresión aproximada de lo real*. Los textos académicos entonces no son todos de un mismo perfil, sino que varían a partir del marco situacional que los origina. De allí su carácter prototípico. La importancia del estudio del texto académico que se produce en la UPEL se deriva no sólo por su valor instrumental, sino por el conocimiento *interactivo* (Martínez, 1991) que soterradamente se halla en la vida de cada



ser humano (el docente universitario) y de la comunidad de que forma parte (en este caso, UPEL-Maracay)

2. - Aspecto Pragmático. Desde el punto de vista de la hermenéutica, para interpretar cualquier acción humana y el mundo social conjeturante se necesita atender no sólo las reacciones y declaraciones del docente universitario de la UPEL –Maracay en su quehacer académico, sino también la *intencionalidad* y el *significado* de su actuación. A partir de esta proposición, se hace imperante discernir sobre la base de lo observado en el mundo de los significados, razones e intenciones con los que el docente de la UPEL-Maracay expresa e interpreta valores en torno a la producción escrita del texto académico.

3. - Aspecto Metodológico. La importancia de la investigación radica en relacionar los objetivos de la escritura de los docentes de la UPEL-Maracay con la teoría del texto académico como trabajo metalingüístico. Esto con el fin de acercarse al ámbito universitario por la necesidad de dar cuenta qué y cómo se genera la producción escrita. Es dar cuenta también sobre el texto académico que maneja el docente universitario cuando ofrece información relacionada con el conocimiento que le toca impartir. El conocimiento, (episteme) entonces, corresponde a aquellas creencias compartidas por un grupo.

Como quiera que se asuma, el texto académico siempre se escribe con una intención, casi obligatoria. La función del texto académico es para conceder a quien lo produce, un derecho al reconocimiento académico. En cualquier contexto científico, un docente universitario es reconocido por sus pares de acuerdo al *producto académico presentado*. No importa si este texto es para obtener un título, para ascender de escalafón académico o para mejorar las estrategias de enseñanza en sus alumnos, entre la multiplicidad de su uso. Lo más importante es “legitimar” la estadía del docente en el ámbito de la universidad.

Por otra parte, la credibilidad (extra-muros) del docente universitario se mide por la elección y decisión, no arbitraria, de pertenecer al contexto. Pero, una vez que se halle en tal ámbito, debe someterse a decisiones administrativas. Le corresponde “demostrar” qué tanto es capaz de producir textos académicos. Esta situación generará conflictos y competencias en el tiempo. Este texto académico debe someterse a una exteriorización con relación al evaluador y una alineación en sus usuarios (Lyotard, 2000). Pareciera, y así es admitido por quien suscribe, que el texto académico no es separable de su función metodológica ni mucho menos de la función epistémica. Ambas son condicionantes para la dimensión pragmática del prototipo de texto académico que se desea ofrecer.

Lejos de quedarnos en las bases teóricas propiamente dichas, los problemas contemporáneos de la Pedagogía y de la Educación tienen sus raíces en el hecho mismo de no consensuar lo aprendido en ámbitos formales con aquello que se aprende en otros ámbitos informales. En otras palabras, seguir el modelo de un prototipo de texto académico no es más que conocer qué, cuánto, cómo y cuándo recibir una información. Pero, el aprendizaje-enseñanza de un prototipo de texto académico no es gramático, sino que permite ofrecer las herramientas necesarias para que el interesado sea competente comunicativamente en la producción de textos divulgativos.

En consecuencia, pragmáticamente tal texto debe “saber demostrar” la valía de su contenido. Tal como lo expresa Lyotard (2000, p. 53): “La verdad del enunciado y la competencia de quien lo anuncia están, pues, sometidas al asentimiento de la colectividad de iguales en competencia”. Describir la intención del contexto académico y, a su vez, analizar la función social del texto demandado por tal contexto, es explorar para qué se produce ese texto.

Es evidente que en la producción de un texto académico su función social es determinante. La tarea es el modo cómo un sujeto, el docente universitario de la UPEL-Maracay, usa el texto. Es preciso constatar cómo él, a través de su acto de escritura, toma decisiones en el proceso mismo de la producción.



Curiosamente, el obstáculo de la escritura es una “excusa” para no producir. En este sentido, aún cuando se sabe que escribir es una tarea compleja, ésta no es impedimento para la decisión de producir un texto académico. Se sabe que hay muchas formas de resolver ese problema. Empezando por asistir a un curso de redacción hasta remunerar a alguien para la corrección del “estilo”. Cualquier estrategia es válida, siempre que se siga con las normas del uso de la lengua escrita (y científica, propiamente dicha).

En ese “espíritu académico” subyace el seguimiento de estatutos de funcionamiento del uso de la lengua. Por lo tanto, cualquier texto académico es producto de un consenso entre los expertos. Esas reglas son requeridas por ellos. La exigencia, en este sentido, es una modalidad de la prescripción:

si se les mide con los parámetros “pragmáticos”... que parecen gobernar el mundo académico [...] la literatura [por ejemplo] no sirve para construir tractores, no desarrolla teorías científicas ni tecnológicas ni proporciona herramientas para llevar mejor la contabilidad de una empresa. Sin embargo, la literatura es también una mercancía para la que hay un mercado. Varios mercados en realidad pues la industria editorial y los mercados masivos condicionan las características de una buena cantidad de libros de modo diferente a los condicionamientos de los libros de circulación restringida. (Elejalde F., 1998, p. 5)

Los textos académicos *son juegos* en que su pertinencia no se considera como verdaderos, justos o bellos. Por el contrario, un texto académico se hace por la *eficiencia en el producto*. En otras palabras, un texto académico representa una “jugada” técnica. Ésta es “buena” cuando funciona mejor y/o gasta menos esfuerzo para la comunidad universitaria o para quien lo produce. En todo caso, el “saber científico” no se mide por la calidad ni cantidad en la producción, sino por la prontitud en rebasar lo ilimitado en el tiempo. Por ejemplo, un profesor decide escribir una “ponencia” para enviarla a un congreso. Este es un texto “eficiente” por lo ilimitado de su uso en el tiempo. Éste es un texto académico que se hace porque se desea “divulgar” lo investigado y para el reconocimiento de la comunidad científica a la cual pertenece. Igualmente, un trabajo de ascenso, una tesis de grado o un trabajo para ser divulgado en prensa, por ejemplos, son textos que juegan una única función: reconocimiento académico ilimitado.

La imagen dogmática del conocimiento y del pensamiento oculta que el docente universitario toma la mayor parte de su tiempo para leer y escribir. Sin embargo, esa imagen es performativa. Es decir, el texto académico pasa por el juego del control del lenguaje, donde lo que se ventila no es la verdad, sino la *legitimación del producto*. En este sentido, el texto académico se usa para justificar el objetivo de su producción: el reconocimiento. No se producen textos para saber la verdad, sino para incrementar el reconocimiento.

De cualquier manera, el principio de la performatividad del texto académico tiene por consecuencia el derecho al docente en examinarse, *per se*. En fin, a partir del momento en que el texto académico ya no tiene su fin en sí mismo, como el deseo de “crear una idea”, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de quienes leen el producto:

Las “autonomías” reconocidas a las universidades después de la crisis a finales de los años 60 tienen poco peso en comparación con el hecho masivo de que los consejos de enseñantes [docentes universitarios] carecen de casi cualquier poder para decidir qué volumen de inversiones revierte a su institución; no disponen más que del poder de distribuir el volumen que se les atribuye, y hasta eso sólo de modo limitado (Lyotard, 2000, p. 93)

Entonces, ¿Para qué sirve el texto académico? En el contexto universitario de la UPEL-Maracay, el saber es sólo el *resultado vendible en las condiciones de la comunidad de evaluadores*. Los *conservadores* de este tipo de saber son y serán objeto de la reglamentación institucional. La ventaja pertenece a quien sabe razonar y discutir a través del discurso escrito. De allí la necesidad de saber que todo texto académico es argumentativo.



Actualmente, estudiar la argumentación es estudiar cómo, por qué, para qué se realizan actos de habla bajo el concepto de convencer al lector oyente. Pero, los actos de habla se verifican desde la perspectiva del emisor. De allí que, estudiar la argumentación en la lengua no debe centrarse solamente en quien emite el acto de habla, sino también en quien interpreta los mensajes. De manera que el presente trabajo pretende incursionar en las múltiples maneras de argumentar en la producción del prototipo de texto académico que se desea ofrecer.

Desde el punto de vista del discurso, la argumentación “consiste en aportar razones para defender una opinión” (Álvarez, 1997:25). Tales razones permiten descubrir las relaciones y condiciones de efectividad al usar *la palabra*. De allí que la argumentación se utiliza para desarrollar temas que se prestan a la controversia. Una forma de hacerlo es a través de la Retórica. Ésta, en el contexto aristotélico, es el arte de persuadir. Como tal, el orador hacía uso de la lengua con la intención de anteponer razones válidas desde la experiencia del oyente. Se dice que los sofistas fueron los primeros en argumentar dialécticamente para *someter a la efectividad de una supuesta verdad en ascuas*; pues, quien aducía dar razones para convencer a otro, sólo lo hacía desde su punto de vista y no desde el otro sujeto.

Sin embargo, lejos de acusar o re-inventar la retórica, la idea de formar un prototipo de texto académico nace desde la perspectiva de la argumentación. En este sentido, ¿Cuál es el papel de estudio de la lengua desde el punto de vista social? Desde esa perspectiva la lengua existe por su función comunicadora. Como tal debe entender que la comunicación no sólo tiene lugar a través de recursos lingüísticos (la gramática como sistema formal), sino también de medios extra-lingüísticos (gestos). Asimismo, el aprendizaje de una lengua tiene dos fases: (a) una labor previa de “traducción” de la realidad exterior que todo sujeto cognoscente percibe a través de los sentidos e imágenes acústicas y (b) el aprendizaje es un proceso que tiene lugar durante la recepción y producción del lenguaje (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992.).

Pero, ¿qué se entiende por argumentar? Para Dolz (1993, p. 68) argumentar “puede asimilarse a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar su opinión”. Visto así, el discurso argumentativo comporta argumentos y contra-argumentos. Es decir, quien desea disentir sobre un tema particular debe apoyar o refutar sus ideas o contra-argumentar lo sostenido. Por su parte, Sánchez (1990) sostiene que la argumentación, como tipo de discurso, se presenta en formas muy variadas. Por ejemplo, en conferencias, ensayos, informes, ponencias, libros didácticos, artículos de opinión etc. Para Perelman (1997):

Existe una tendencia entre los lógicos formalistas a reducir todo razonamiento deductivo a una demostración, que será correcta, si las operaciones son conformes a un esquema preestablecido, e incorrectas en el caso contrario. Toda demostración que se efectúa en el seno de un sistema en el cual se prueba o presupone su coherencia, y cuyos axiomas son presumiblemente verdaderos, la verdad demostrada de conclusión, o por lo menos su probabilidad calculable, se impone sin discusión. (p. 75)

En este sentido, la argumentación se refiere a la formulación de tesis en la cual ciertos auditorios variados se adhieren con una intensidad variable. Pero, los razonamientos que intervienen en una argumentación no pueden ser fijos, como puede darse en textos académicos. Es por ello que para Ducrot (2000) “entre el locutor y los enunciadores existe una relación discursiva que va del locutor hacia los enunciadores. El locutor puede adoptar diferentes actitudes lingüísticas con respecto a los enunciadores: asumir, acordar, adherir, oponerse” (p.15). De allí que se hable de la *Teoría de la Polifonía Enunciativa*. Tal teoría nos ofrece las figuras discursivas del locutor y del enunciador. Igualmente, permite dar cuenta de sus combinaciones enunciativas que dan lugar a dinámicas discursivas complejas como la interrogación, la negación, la refutación, la reformulación, la causa, la conclusión, la concesión, la hipótesis, entre otros aspectos.

En fin, para argumentar es necesario conocer la competencia comunicativa de la lengua. En este sentido, quien argumente debe conocer la Competencia Comunicativa del hablante. Tal competencia



abarca conocimiento lingüístico (saber el uso adecuado de las estructuras sintácticas, ortografía, morfología); conocimiento pragmático (saber para qué producir tal o cual texto); conocimiento discursivo (saber narrar, describir, instruir, explicar, argumentar, dialogar de acuerdo al contexto vivido); conocimiento cultural (saber a quién se dirige de acuerdo a las necesidades e intereses sociales); conocimiento interpersonal (saber cómo, cuándo y dónde dirigirse en la interacción con otros); conocimiento psicológico (saber organizar las ideas para producir un texto aceptable para otros y, por supuesto, de acuerdo a las intenciones que se propone el texto escrito u oral); y conocimiento estratégico (saber cómo se lleva a cabo ciertos pasos para elaborar una tarea).

Visto así, el texto académico resulta de una conjunción de compleja de competencias y secuencias que lo hace “híbrido” por las formas múltiples de abordarlo. Es decir, el texto académico resulta ser *un prototipo* de otros textos. Por lo tanto el texto académico (ensayo, ponencia, informe, tesis de grado, etc.) como texto argumentativo es una unidad compleja y profundamente heterogénea, compuesta de momentos argumentativos, narrativos y descriptivos. Todo ello, según Adam y Ubaldina Lorda (1999) se denomina secuencias. Al respecto, ambos autores explican que:

Este modelo se inscribe en el marco de las teorías del PROTOTIPO, que permiten reorientar la reflexión sobre las clasificaciones y las tipologías. De la búsqueda de criterios en términos de condiciones necesarias y suficientes, se pasa, desde esta perspectiva, a la identificación de configuraciones de atributos cuya importancia varía. Al entrar en esa lógica se comprende mejor que un texto puede considerarse un relato, una descripción, una argumentación de índole más o menos típica, según su menor o mayor alejamiento de un prototipo de referencia. Dado que no se confundirían prototipo y texto realizado, se dirá que un texto (o una secuencia de un texto) es sólo una ejemplificación más o menos típica. (p. 35)

De modo que un texto académico parece a primera vista como una “unidad global”, es en realidad el resultado de una gran complejidad. De allí que se hace necesario distinguir diversos planos en la organización del contenido (textualidad). Sólo así es posible captar el carácter heterogéneo, a la vez complejo y coherente, de un objeto irreducible a un solo tipo o modo de organización.

El mundo creado mediante un complejo acto de argumentación puede tener diferentes anclajes enunciativos y ser *moldeado* muy diversamente. En el prototipo de texto académico que se desea validar, existe una referencialidad de carácter temporal. Es decir, el tema que se escoja para ser argumentado resulta de una redescrición del tema en un contexto determinado. Las unidades lingüísticas que conforman dichas dimensiones del texto (el tiempo del hecho, el modo en que se construye el *mundo argumentado* por el texto y la enunciación argumentativa) dependen del contexto situacional en que se produce la argumentación. Por lo tanto, tales unidades son esenciales para la finalidad pragmática del texto académico.

Pero la falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen otros colegas, da origen a problemas de comprensión. En este sentido, las dificultades de los profesores universitarios para entender lo que leen se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos. O bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen. Es decir, aún cuando conocen el tema, es inevitable que los textos tengan una “figura”, que destaca y desenvuelve algunos conceptos, y un “fondo” de nociones subsiguientes de manera argumentada.

Estos textos dan por supuestos muchos saberes que los lectores (jurado evaluador o árbitros de alguna revista especializada) no disponen, lo que acarrea incompreensión. Por ejemplo, se hace referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas. Así, los docentes universitarios leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas. Y también leen textos en los que su autor polemiza con otros. Sin embargo, en ambos casos, lo que el texto no explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión oral. Y estos textos escritos quizás no explican esas otras ideas de fondo, ya que éstas constituyen un marco conceptual dado por conocido.



Desde la perspectiva anterior, la acción de incluir citas parafraseadas de autores (la Inter-textualidad) se ha observado en los textos académicos. Hoy día ha adquirido un interés especial y se la considera como “condición esencial de todos los textos” (Hatim, B. & Mason, I., 1990). No debe entenderse entonces como la mera inclusión de una referencia ocasional a otro texto. Todo lo contrario, las citas, las referencias, por ejemplo, están presentes en un texto por alguna razón y han adquirido nuevos valores.

Por lo tanto el proceso intertextual no es simplemente una agrupación de ideas, subjetiva y arbitraria, sino un trabajo de **metamorfosis** y **razonamiento** de diversos textos. En este sentido, puede hablarse de relación entre dos textos, o de presencia de uno en otro, o de diálogo. Todo ello, se entiende como un proceso activo, viviente.

En la producción escrita del texto se presenta “una configuración regulada por diversos planos en constante interacción” (Adam y Ubaldina Lorda, 1999). En este sentido, para poder dar cuenta de la complejidad y heterogeneidad de la interacción entre los diferentes planos de la escritura se debe tomar en cuenta dos aspectos:

- *Las unidades inferiores a la frase* (uso de mayúscula, minúsculas, signos de puntuación) combinadas entre sí. Éstas inciden en el ritmo del discurso y producen determinados efectos de sentido. Desde el punto de vista de la composición del texto, la oración sintáctica constituye una de las unidades de base.
- *Las conexiones transfrásticas* de las que depende la articulación de los enunciados. El conjunto de tales unidades forma la unidad del texto. Éstas son la macrosegmentación del texto (capítulos o apartados, intertítulos, párrafos) y la microsegmentación (unidades textuales más pequeñas: las oraciones organizadas según las reglas gramaticales)

El primer aspecto se refiere al uso adecuado de la ortografía y sintaxis. Es decir, cuidar el uso de los signos de puntuación; uso de mayúsculas y minúsculas; uso de la tilde ortográfica. Estas unidades pueden combinarse entre sí y con la organización de los enunciados, incidir en el *ritmo del discurso escrito* y producir así determinados efectos de sentido. Es necesario, para ello, tomar en cuenta la oración sintáctica como una de las unidades de base en la construcción-composición escrita del texto.

El segundo aspecto se refiere cómo el conjunto de las unidades inferiores a la frase forman una unidad reconocible tanto en las interacciones como en la comunicación escrita. En consecuencia se debe considerar dos niveles de segmentación del texto: a) macrosegmentación y b) microsegmentación el texto. El primero se relaciona con la forma de subdividir el discurso escrito en títulos, subtítulos o capítulos y apartados. En los textos escritos en prosa, el párrafo constituye una microunidad significativa, perfectamente visible por el uso del punto y aparte (Montolío, y Santiago, 2000).

En la microsegmentación del texto, se distinguen unidades textuales más pequeñas: a) oraciones tipográficas; b) oraciones semántico-sintácticas. La primera unidad –*oraciones tipográficas*– se manifiesta por: 1) separación fuerte entre el par punto-mayúscula (se incluyen signos de interrogación y exclamación); 2) separación media entre el uso de punto y coma, guiones o corchetes; 3) separación débil por el uso de la coma. Con respecto a las *oraciones semántico-sintácticas*, las distintas unidades en el texto están enlazadas entre ellas por medios diferentes (conectores, elementos anafóricos (pronombres personales, demostrativos, etc.), sustitución léxica, relación semántica lógica) de forma tal que conforman unidades de rango superior.

En particular, se necesita tomar en cuenta cómo se unen progresivamente los enunciados para constituir un texto coherente y lógico. (Adam y Revaz, 1996; Adam y Ubaldina Lorda, 1999).

En conclusión, el prototipo de texto académico – como en cualquier otro texto- debe prevalecer los elementos frásticos y transfrásticos. Ambos elementos se sintetizan el componente pragmático



RESULTADOS

Los diversos actores universitarios, especialmente los docentes, coincidieron en señalar que cuando producen por escrito un texto, se hace porque hay una “ordenanza” reglamentaria. Sin embargo, se encuentra que el déficit más importante, es la dificultad al construir textos de corte académico para ser divulgados. En este sentido, algunos docentes manifestaban tener serias dificultades para organizar la información por escrito.

A este respecto se señalaba que es común que los profesores de la UPEL informen que suelen producir un texto académico con temor a que al jurado evaluador no le satisfaga el escrito. De allí que la experiencia habida como docente de la UPEL, Instituto Pedagógico de Maracay, en adelante UPEL-Maracay, muestra que los escritos de los homólogos suelen ser insuficientes para la demanda del mundo académico. Esta insuficiencia se refleja en el fenómeno de las publicaciones que son el inicio de la labor de investigación futura, más profunda, sobre un tema de interés particular. Igualmente, hay deficiencias en la producción escrita por la poca adecuación y coherencia de la escritura académica que produce el docente universitario.

Lo anterior hizo suponer que el docente upelista no tiene “tiempo” para producir textos. Salvo aquellos que son exigidos por el reglamento universitario. De hecho, en la escritura académica las ideas no “surgen de una vez”. Ésta es fruto de un proceso de lecturas y relecturas, de reescrituras sucesivas en torno de una idea, un concepto, una pregunta. Pero, ¿qué es el texto académico? Padrón (1996, p. 123) define el texto académico como cualquier producción, sea ésta “orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional”.

Dicho esto, se eligió el texto académico denominado *ponencia*. Su elección se debe a dos razones. La primera de ellas, debido a la diversidad del tratamiento de los temas que constituyen un problema concreto y específico para ser divulgado en un congreso o en una jornada de investigación, por ejemplo. En particular, merece la pena mencionar que desde hace algunos años se asiste a una congestión sin precedentes de interés y preocupación por el medio académico y ello se ha reflejado, como es lógico, en congresos o convenciones científicas. No se trata sólo de dar información sino de aportar al público (especialmente investigadores noveles e investigadores activos) a situar en un contexto manifiesto (social, cultural y/o educativo) las investigaciones y los temas que van a cambiar nuestro conocimiento del mundo o, probablemente, variar la vida académica del profesor universitario.

La segunda razón se refiere estrictamente al diálogo escrito “entre el autor y su posible lector”. En otras palabras, a través de la lectura de un variado número de ponencias, se ha podido constatar que el mencionado texto académico induce a reanimar el lenguaje escrito para reflejar quizás la propia cosmovisión del ponente. Para los efectos del aval metodológico propuesto, se escogieron de los doce textos, dos al azar. Los mismos autores re-escribieron sus ponencias para ser leídas siguiendo el instrumento que se señaló en párrafos siguientes.

Las Escrituras del texto “original”

Dentro de las citas o alusiones que los autores escriben en sus ponencias, han elegido alguna fuente original para problematizar un tema. No obstante, las ideas escritas son incoherentes. De allí que fueron confrontados y se les sugirió que se iniciaran con las teorías que sustentarían el texto académico. Por ejemplo, un ponente decidió basarse en la “Teoría de Vygotsky”. Otro ponente se basó en la “Teoría de Barroso”. Otro en varias fuentes originales referidas a la “Educación en Valores” y, finalmente, otro autor formaría su tema con base en “Estrategias de Enseñanza para incorporar a padres y representantes”, y así sucesivamente. En todas las ponencias leídas, se descubren algunos temas centrales (que en adelante se llamarán ejes temáticos). Tales ejes son los que más se repiten



a lo largo de la escritura original. A continuación se ilustra un ejemplo del esquema que siguieron dos de ellos. Las ideas son tomadas originalmente. A través de ellas, se logró confrontar conscientemente el uso de la lengua escrita. Para ello, se analiza uno de los textos desde la asignación de *eje temático* (es decir, qué teoría se aborda para la escritura). Luego, se extraen *parafraseos* que los autores han realizado sobre el tema. En este particular, los autores no pueden parafrasear el tema si éste no ha sido leído y releído. El parafraseo que se desea trabajar es sólo la representación que se extrae bajo la concepción de quien suscribe. Léase entonces el análisis:

Primer Eje Temático (Extraído del texto original)

- Niño impedido mental o físicamente-Derecho a la Educación- Ser social

Fuente original:

Lev Vygotsky (1997)

- “En el desarrollo de los niños deficientes actúan las mismas leyes generales que en el desarrollo del resto de los niños, explica la relación de la enseñanza y el desarrollo”
- “La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado”
- “...considera que si el niño deficiente es bien educado e integrado socialmente puede ser un ciudadano útil y plenamente ajustado a las exigencias de la sociedad...”

Parafraseo 1: “La Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente” (1998)

- “... los niños y adolescentes con necesidades especiales... requieren intervenciones particulares para su beneficio...”

Parafraseo 2: “Agustín un Niño Especial” de Cunto (1990)

- “Los párvulos con problemas motores... donde su desplazamiento físico y movimientos voluntarios, están alterados y ameritan de cuidados especiales, en actividades que impliquen desplazamientos rápidos de un lugar a otro. Posiblemente presentan problemas en el lenguaje expresivo...”

Parafraseo 3: “La Actividad Lúdica” de Bruno (1995)

- “La actividad lúdica es un medio de auto-expresión para el infante por cuanto le permite descargar tensión y dar salida a su necesidad de experimentar, explorar y probar ideas”.
- “El juego le da al niño la oportunidad de compartir, respetar reglas, esperar turnos, escuchar a los demás, tomar decisiones, superar dificultades, vivir en democracia. La importancia social y cultural del juego es universalmente admitida”

Podemos ver, por medio de este ejemplo, cómo la redacción es enrevesada. Sin embargo, cobra *vida* en los distintos parafraseos y adquieren un sentido válido solamente para quien escribe, mas no para el lector. Y así, las siguientes piezas léxicas nos indican que en nuestro contexto actual la escritura es una *obra sagrada*, una *catedral* que sólo tiene sentido para quien escribe.

Ahora bien, se había comentado que el concepto de Inter-textualidad implica **metamorfosis**, **razonamiento** de otras lecturas, pero también **crítica** o **postura tolerante** hacia los mismos. Para Kristeva, J. (1982, p. 85): “el texto... se inserta en el conjunto de los textos: es una escritura-réplica (función o negación) de otros textos”. Los textos incluidos en ejemplo, pretenden ese fin. Aunque no



se logra porque hay “desorden” en los rasgos textuales y contextuales de la escritura, propiamente dicha.

Se incluye a continuación el mismo ejemplo corregido por su propio autor. En tal texto se descubren posturas de negación, crítica o quizá alguna actitud tolerante hacia las fuentes originales mencionada en la ejemplificación anterior:

Confieso que me ha invadido una tremenda duda: ¿Por qué un hombre no puede dar clases en un preescolar? Tan tremenda duda se justifica plenamente, puesto que la persistente involución que este sistema educativo ha impuesto y continúa exponiendo al mundo, es tan condenable que el Estado debiera tomar conciencia plena de que habría cometido un grave error al excluir a la figura masculina en la educación preescolar. Toda vez que nos empeñamos en que nuestra sociedad es dirigida por mujeres. Pero, no se tome esta idea como un alzamiento de voz masculina reprimida contra las mujeres. Todo lo contrario, se respeta la función de la mujer en la sociedad. Su labor es loable, no cabe duda.

En este comentario, la pregunta “¿Por qué un hombre no puede dar clases en un preescolar?” Y las piezas léxicas *tremenda duda*, *Estado*, *grave error* y *figura masculina* son utilizadas por el autor para negar, criticar o ironizar el texto o fuente original de Barroso (ob.cit.), como manera de expresar – quizás – la sensación de duda o inseguridad por la realidad que vive el mundo, en especial Venezuela, ante la educación en el nivel de Preescolar. Sobre todo, porque el hablante (escritor de la ponencia) no ha hallado fuentes secundarias que “optimice” la función del docente masculino. De allí que el rasgo contextual que debe prevalecer es el comentario argumentativo del tema desde la perspectiva hipotética. El esquema que siguió el autor de este texto se adhirió al Tipo Hipotético (rasgo textual). Otro ejemplo es el siguiente:

Los padres y madres de hoy continuamente están tomando decisiones y enfrentados a situaciones completamente nuevas. De allí que resulta imposible, desde esa perspectiva, apoyarse en la memoria de la comunidad a la hora de tomar una decisión. Es así como la cualidad esencial para sobrevivir como padre y madre hoy día, es ser capaz de flexibilizar, adaptar posiciones y planteamientos de forma ajustada con los cambios sociales más o menos inmediatos. También implica actualización constante del papel como formadores, que ambos como representantes de sus hijos, poseen en la educación de la prole.

En este texto, se observa el tono de una premisa argumentada desde la lógica (“Los padres de hoy continuamente están tomando decisiones y enfrentados a situaciones completamente nuevas”) que permite una consecuencia (“resulta imposible apoyarse en la memoria de la comunidad a la hora de tomar una decisión”). Igualmente el rasgo contextual basado en el comentario argumentativo del tema sobre la perspectiva lógica se cumplen con afirmaciones tales como: “...sobrevivir como padre y madre hoy día”, “capaz de flexibilizar, adaptar posiciones y planteamientos de forma ajustada con los cambios sociales”, “actualización constante del papel como formadores”. Todas ellas referidas a cómo ayudar a los padres hoy día en la educación de sus hijos. A este autor se le sugirió trabajar con el Tipo Lógico (rasgo textual)

Rápidamente se ha tratado de mostrar, a través de algunos ejemplos significativos, cómo distintos textos académicos denominados ponencias están presentes en la actividad del profesor universitario. En estos textos académicos escritos originalmente se observan cómo el diálogo Inter-textual implica una metamorfosis y razonamiento de los distintos textos fuentes. A los autores de dichos textos se les sugirió leer sobre otras fuentes. Por supuesto, se les recomendó revisar “conscientemente” el uso de la lengua escrita. Para ello, se les encomendó usar “oraciones cortas”. Esto implicó la obligación de “hacer borradores” para lograr el producto acabado. Sin embargo, la escritura académica fue bastante compleja para quienes, por vez primera, asumieron el reto de presentar sus ponencias

En fin, el vínculo Inter-pares activa los sistemas de pensamiento y conocimiento que se extienden mucho más allá del texto. El docente universitario enfrentado a la producción escrita de textos



académicos en los que cobran vida temas vitales de fuentes originales, ya des-leídos y metamorfoseados, podrá aprender a conocer *su escritura* y a “dialogar virtualmente con el lector”. Pero tales acciones serán posibles cuando se cuestione, disienta o esté de acuerdo, sobre dichos temas que pertenecen a una determinada concepción del mundo y que adquieren valor real y actual.

A manera de colofón, se puede afirmar que la postura que asuma el docente ante la composición escrita depende, en gran manera, en cómo sigue un “modelo” para reconstruir un tema estudiado. La producción de un texto académico para ser divulgado, toma su relevancia en la forma de organizar argumentativamente las ideas.

PROPUESTA DE MEJORAS

En el contexto de la discusión del prototipo de texto académico “el discurso pedagógico dogmático, el que apropia del texto para la demostración de una tesis o para la imposición de una regla de acción, debe asegurar la univocidad del sentido y, para ello, debe “programar” de algún modo la actividad del lector”. (Larrosa, 1998, p.130). El dogma se establece en la misma medida de los intereses de una institución. Pero, también se concreta en el cómo “decir las cosas”. O lo mismo, el procedimiento para producir un texto. A esta sentencia habría que adicionar la *ablución cognitiva* que se deriva del uso continuo de procedimientos para la producción del texto académico. Es decir, en el marco de la producción del texto académico priva la rigurosidad, la sistematización y el encadenamiento lógico de la escritura. Es necesario enseñar contenidos o seguir un “modelo” metodológico que permita el acceso *aceptable* para la comunidad científica universitaria.

Este aspecto se refiere a la posibilidad de ofrecer un instrumento de orden metodológico para la producción escrita. En consecuencia, se busca reforzar la actividad académica del docente por medio de “una comunión” alrededor de ciertos valores que tienen como fin último despuntar la acción en el porvenir que resulta de *la práctica cotidiana del académico*.

Esa práctica se refleja en la selección de las lecturas en cuanto a los temas abordados en los programas, de la forma de administrar la enseñanza. En todo caso, el docente solo tiene que seguir instrucciones y evaluar sus acciones con base en lo dispuesto a las *reglas del juego lingüístico*.

Ante lo expuesto, las reglas constitutivas del contexto académico se derivan por la forma cómo se escribe lo deseado. De hecho, metodológicamente el prototipo de texto académico es un tipo de discurso que le exige al docente *evaluar* sus conocimientos. Sin embargo, también resulta de la *reinterpretación del mundo estudiado*. Es decir, el docente no debe ni puede dejar a “la mitad” su disertación. El texto académico – sin temor a equivocaciones- *no intenta ni siquiera aspira probar nada*. Por ello no presenta resultados científicos *per se*, sino temas que *se exponen a una demanda dialogal en que el lector es parte integral*. El deseo de sugerir puede ser leve e indirecto, aunque es el fin primordial de quien pretende escribir un texto académico. En otras palabras, **es una forma de pensar**. Pues, el texto académico responde a las contradicciones de aquello que se escribe. Asimismo, lo original del texto académico no reside en lo nuevo de los temas tratados, sino en el tratamiento del mismo. De allí que hay una exigencia en la **autenticidad en lo escrito**. En este sentido, el docente (doce en total) de la UPEL-Maracay escribe en un estilo personal con un valor *elocuente* único, aun cuando en ciertos casos no pareciera ser así.

Estos rasgos contextuales permiten comprender el significado del texto académico. En él se observa el carácter exigido en cuanto a las reflexiones y/o sugerencias de que se vale el escritor en la composición de los textos escritos. Su designación respondería a un prototipo de texto argumentativo. Este texto es definido de la siguiente manera: *Usa un discurso basado en reinterpretaciones donde el hablante (escritor) expone una visión de mundo sobre un tema en particular para argumentar e intenta convencer a su lector sobre su punto de vista*. Dicho esto, y de acuerdo con las expresiones de los docentes participantes, este texto se determina por la posesión de ciertos rasgos definitorios. Consecuentemente, la intención de ofrecer al docente upelista de Maracay “instrucciones metodológicas” resulta del trabajo metalingüístico que él debe adquirir para perder el miedo a escribir.



Sobre todo, escribir para publicar. De allí que se concretan los siguientes rasgos, todo ello enmarcado en un Proyecto Especial (en las fases de propuesta, ejecución y evaluación, propiamente dichas), a saber:

(A) Rasgos Textuales. Tal texto puede observarse desde dos aspectos: (a.1) Lógico; (a.2) Hipotético.

A.1. Lógico. Desde esta perspectiva, se espera que el docente *demuestre la validez o no del discurso argumentativo*: existen premisas que llegan a determinadas conclusiones. Es una “operación” que se apoya sobre la base de un enunciado aceptado (pero, también puede ser rechazado). Para ello, la estructura de este discurso se encamina a la relación del tema estudiado con la condición de validez del docente, porque éste parte de:

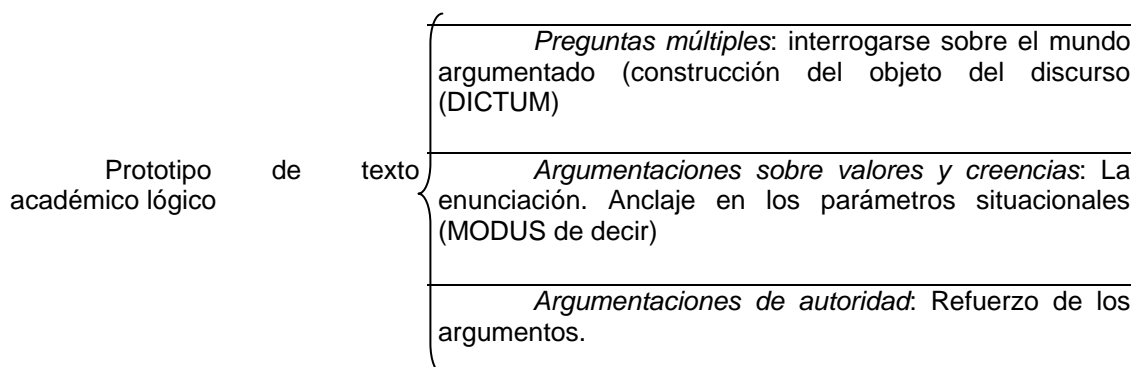
A.1.1. Preguntas múltiples. Las preguntas formuladas resultan del ejercicio “mental” del escritor. Pero, éstas serán respondidas de forma paulatina; descritas sustancialmente y abordadas con precisión “lingüística”. Desde esta perspectiva, implicaría una manera de introducir el tema cuestionado.

A.1.2. Argumentaciones sobre los valores y creencias. Por ejemplo, las preguntas son elementos previos para comenzar a validar o *creer* sobre una realidad experimentada. De allí que se agrupan las interrogantes bajo el nombre de *representaciones estandarizadas* de creencias y valores del quehacer humano sobre lo que es posible construir particularidades. El docente debe argumentar sobre los comportamientos para actuar sobre los intereses y valores de la persona a quien trata de convencer. La idea es, entonces, desarrollar lo problematizado.

A.1.3. Argumentaciones de Autoridad (mostrada y citadas). Si se opina o se cree es en razón de la experiencia. Es importante también concluir con la “demostración” de autores estudiados y de reconocida trayectoria académica e investigativa sobre el tema tratado.

Como se observa, las partes del prototipo de texto académico resultan de una forma de entender la forma de componerlo. Estos rasgos textuales son recursivos. No necesariamente señalan la tesis-argumento-conclusión. Sin embargo, se pueden organizar de esa forma, en una primera aproximación al discurso escrito. La idea se centra en usar cualesquiera rasgos, pero siguiendo un orden. En todo caso, todo dependerá de los aspectos frásticos y transfrásticos que se usen en la composición. El siguiente gráfico sintetiza cómo el docente puede asumir el prototipo de texto académico desde la perspectiva lógica.

Gráfico 1. Prototipo de texto académico lógico





A.2. Hipotético.

Desde esta perspectiva, el docente debe “meditar” o crear relatos descriptivos sobre el tema que se le demande: Se trata de un dilema como estrategia del discurso académico que exige la argumentación por analogía. Es decir, el docente suscribe una situación hipotética sobre un tema en particular, objeto de estudio, para deliberar sobre lo acertado o no del “montaje discursivo”. La idea del docente se centra en el punto de partida de unas ciertas presuposiciones que quiere imponer en la discusión escrita. Por lo general, el prototipo e texto académico se basa en los siguientes rasgos.

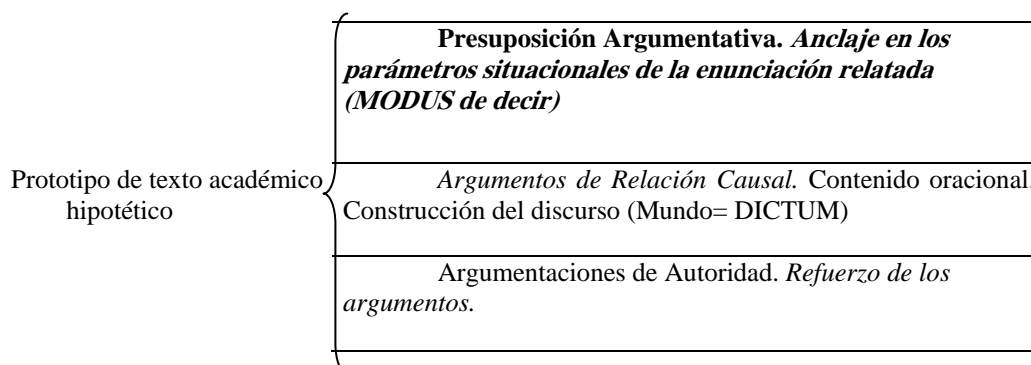
A.2.1. Presuposición Argumentativa. El docente puede iniciar su relato científico sobre la situación planteada. Es “tomar el lugar” del personaje o contexto descrito. Partirá de unas premisas “posibles” para comenzar a “resolver” el problema.

A.2.2. Argumentos de Relación Causal. Sobre el “montaje discursivo” propuesto, el docente debe establecer una relación causal entre dos acontecimientos: lo planteado en la situación hipotética y la “realidad virtual” del acontecimiento.

A.2.3. Argumentaciones de Autoridad. El docente debe basar sus conclusiones no solamente por la experiencia vivida en el asunto, sino también tomando en cuenta la validez de lo planteado sobre la base de autores, cuya autoridad “científica” es una garantía teórica que permite confirmar la resolución del problema.

En consecuencia, el prototipo de texto académico hipotético resulta de una situación narrativa que obliga a argumentar el tema. Sin embargo, no es un texto narrativo, *per se*. Todo lo contrario, se trata de una estrategia discursiva que supone el interés del autor para “atrapar” a su posible lector. Ahora bien, la forma de presentar los rasgos tampoco es indicadora de tesis-argumento-conclusión. Cualquier rasgo puede ser la tesis, la conclusión o el argumento. Lo importante, tal como se describió en párrafos anteriores, es procurar que el texto demuestre en forma coherente el argumento para convencer al lector. El siguiente gráfico resume lo dicho.

Gráfico 2. Prototipo de texto académico hipotético





(B) Rasgos Contextuales.

Este aspecto se refiere a la intención del prototipo de texto académico. En este sentido, según las estructuras descritas anteriormente, la intención es *reinterpretar*, según sea el caso. De allí que en la producción del prototipo de texto académico no basta sólo con opinar sobre un tema. La idea es reinterpretar el objeto de estudio. Entonces, el prototipo de texto académico suele escribirse desde dos aspectos, a saber:

B.1. Comentario Argumentativo de un Tema desde la perspectiva Lógica. En este sentido, la producción escrita, bajo la tendencia deductiva (construcción de un esquema general del discurso argumentado), es un discurso basado en reinterpretaciones. Tales reinterpretaciones tienen que poner en tela de juicio el tema – objeto de estudio- para ser problematizado.

B.2. Comentario Argumentativo de un Tema desde la perspectiva Hipotética. El escritor puede construir el mundo más allá de la reflexión a través de una situación hipotética o dilema. Igualmente, el método para resolver la situación hipotética se basa en la deducción.

En fin, la situación que se ha develado es producto de lo que comúnmente se conoce por texto académico. De allí que para Camps y Milian (2000), la comunicación escrita de un texto- en este caso, texto académico- obedecerá a la interacción entre el escritor y el lector. Por supuesto, es importante planificar la actividad que se desea ejecutar. En otras palabras, qué tarea metalingüística desea el docente hacer. Visto así, *perder el miedo a la producción escrita* supone que el docente debe organizar sus ideas. Debe también satisfacer las condiciones transfrásticas y frásticas del texto.

En todo caso, *quien tiene el conocimiento, tiene el poder* no sólo se demuestra en la oralidad, sino en la manera de expresar por escrito las ideas de manera “organizada”. La demostración de algunos ejemplos para la construcción didáctica de la escritura de textos académicos, permite considerar que la elaboración de un prototipo de texto académico no es baladí para quien decide producir por escrito un texto. Es más, tiene un sentido y una finalidad. En consecuencia, si el papel que cumple el docente universitario de la UPEL es “favorecer el espíritu crítico”, “poseer formación académica y experiencia en investigación en el área y “preferiblemente que esté adscrito a una línea de investigación o que esté realizando una investigación” (Reglamento de Investigación, 1989), se hace necesario transformar la práctica de la escritura de manera colectiva o en acompañamiento.

Bibliografía

- Adam, J.M y Revaz, F. (1996). (proto)Tipos : La estructura de la Composición en los Textos. **Textos**, 10, 9-22.
- Adam, J.M. Ulbadina Lorda, C (1999). *Lingüística de los Textos Narrativos*. Barcelona (España): Ariel Lingüística
- Álvarez,, M. (1997). *Tipos de escrito II: Exposición y Argumentación*. Madrid: Arcos Libros
- Beaugrande, R y Dressler, W. (2003). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Barcelona: Ariel.
- Bestard Monroig, M y Pérez Martín, J. (1992). *Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: Arco Libros.



- Camps, A. y Milian, M. (2000) la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En M. Milian y A. Camps (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-38) Argentina: Homo Sapiens.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. En *Cuadernos de pedagogía* (julio-agosto), No. 216, 68-70.
- Ducrot, O. (2000). La Elección de las descripciones en semántica argumentativa léxica en *Discurso y Sociedad, volumen 2, No. 4, diciembre de 2000*.
- Elejalde F, A. (1998). Discurso Literario y Discurso Académico. *Revista Apuntes Cultura Hispánica* [Revista en Línea] Disponible: <http://www.apuntes.org/index.html> [Consulta: 2002, julio]
- Hatim, B.; Mason, I. (1990) *Discourse And The Translator*. Language in Social Life Series. Longman. London, UK.
- Kristeva, J. (1982) *Semiótica I*. Madrid: Espiral
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra
- Martínez, M (1991). *El comportamiento humano*. México: Trillas
- Montolío, E y Santiago, M. (2000). Objetividad e implicación en el texto académico. En E. Montolío (coord.), *Manual Práctico de escritura académica* (pp. 153-180). (Volumen III). Barcelona: Ariel Practicum
- Padrón, J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario*. Caracas: Publicaciones del Decanato del Postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
- Perelman, Ch. (1997). *El imperio Retórico. Retórica y Argumentación*. Colombia: Norma.
- Reglamento de Investigación (Resolución N° 89-83-792, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario) (1989, noviembre). *Gaceta Universidad Pedagógica Experimental Libertadores noviembre 8, año 1989*
- Sánchez, I. (1990). ¿Por qué son incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?. *Tierra Nueva*, 1 (1), 87-93.



TENDENCIAS EN DESARROLLO PROFESIONAL DE MAESTROS EN BOSNIA Y HERZEGOVINA

Dr.sc.Mirzeta Hadžić-Suljić
Mr.sci. Ediba Pozderović

Resumen

Este trabajo, basándose en conocimientos pedagógico-psicológicos y didáctico-metódicos trataré de indicar la importancia de educación y desarrollo profesional de los que instruyen y los que aprenden en escuela.

Con este fin, una investigación amplia ha sido realizada y algunos de resultados están presentados en este trabajo.

Todos los resultados han indicado que es necesario desarrollar y capacitar maestros por crear modos de realización de sus objetivos educativos junto con contexto en que instrucciones se realizan y por hacer adaptaciones en su trabajo.

Desarrollo

1. INTRODUCCIÓN

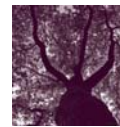
Transformación de escuela en sentido de su abrimiento hacia la sociedad y modernización a través de introducción de tecnologías contemporáneas a proceso de instrucción simultáneamente exigen transformación de función de maestro. Una escuela innovada en que trabajo educativo se realiza a través de instrucciones en grupas, escuelas sin clases, aulas electrónicas, materiales programados, comunicación interactiva etc. hace el papel de maestro cada vez más complicado.

En los años ochenta de siglo pasado unos futurólogos predecían que hacia el año 2000 escuelas no existirían y que las machinas podrían completamente sustituir maestros. Sin embargo, no tenían derecho. Sus vistas no fueron comprehensivas porque habían olvidado segmento formativo de escuela y de instrucciones. Entonces, habían olvidado papel de escuela en desarrollo y formación de personalidad y “es conexión de segmentos emocionales y cognitivos en ensañamiento lo que hace enseñanza en instituciones educativas importante.”¹ Sin duda, los maestros eran y todavía son los que tienen un papel decisivo en trabajo educativo- formativo. Con cada día su función se vuelve más complicada y más responsable, especialmente en el segmento formativo. “En escuela de porvenir maestro no va a ser “un presidente neutral” como imaginan algunos. Antes de todo, maestro va a ser un educador, un inspirador de aprendizaje y un que da diagnosis”². Entonces, son maestros los que pueden solicitar curiosidad de sus alumnos, fortalecer su intelecto y crear condiciones por su éxito en educación formal y permanente, ajustada a reales intereses y necesidades de índole humano.

En lugar de imponer materia educativa en forma de conclusiones anteriormente preparados, es muy importante facilitar alumnos de investigar, aprender de buscar informaciones y de usarlas, y también

¹ Gudjons, H., Pedagogia: conocimientos basicos, Eduka, Zagreb, 1994. pagina 183.

² Mitrović D., Modernos cursos de pedagogia comparativa, Svjetlost, Sarajevo1976, pagina 269.



de ampliar y profundizar conocimientos adquiridos. Así, es importante que los alumnos desarrollan actitud de activa adquisición de conocimientos, “alumno tiene que encontrarse permanentemente con directos contenidos y regularidades en instrucción y individualmente o en grupo resolver problemas en instrucción”³.

Todo eso indica que instrucción tradicional (que fue dominante en Bosnia y Herzegovina hasta el fin del siglo XX) tiene que ser sustituida por instrucción interactiva y actitud interactiva en las actividades formativas. Con eso, y maestro y alumno en el proceso educativo- formativo ganan espacio más amplio por sus actividades. Lugar de alumnos se cambia en una manera cualitativa así que de ellos se exige participación activa y responsable en trabajo educativo- formativo.

Tarea de contemporáneos maestros será de realizar currículum con uso de técnicas creativas con las cuales cada niño tendría la oportunidad de participar y de entender proceso de instrucciones. Obligaciones de maestros son mucho más amplias que solamente gobernar proceso de adquisición de conocimientos teóricos y prácticos y destrezas. Ellos tienen que ser en permanente contacto con alumnos, organizar sus actividades, contribuir a formación de sus hábitos, actitudes e intereses. Así, la comunicación interactiva hay que ser constantemente presenta.

Trabajo de un maestro es exigente: su trabajo hay que ser buen preparado y planeado, y finalmente buen realizado. Maestro tiene que prestar la atención a diversidad y riqueza de contenidos presentados a los alumnos, así como a diversidad en tratar cada individual alumno, teniendo en cuenta edad, nivel de educación y carácter personal de alumno. Adecuadamente seleccionados métodos pedagógicos, recursos, formas de trabajo pedagógico y adecuada representación de principios didácticos significativamente contribuyen a lograr mejores resultados en educación y formación de alumnos. En condiciones de hoy en día, papeles de maestro son varios y diversos. “Maestro es organizador de proceso instructivo, lector y educador, que con plan y organización introduce alumnos a ciencia, proyecta sistema de conocimientos, destrezas y hábitos y con seleccionados métodos, recursos y formas de trabajo instructivo influye a desarrollo de habilidades, punto de vista científico y costumbres de alumnos, realizando así tareas de formación intelectual, politécnica, moral, estética y corporal.”⁴

Complejidad de instrucción, su carácter dinámico y lugar de escuela en sociedad de hoy todos exponen maestros a numerosas tareas sociales y pedagógicas, haciendo su papel mas dificulte y responsable. Lo delicado es que errores hechos en este campo a largo plazo resultan con consecuencias sociales no deseadas. Papel de maestro y su trabajo llevan consigo más responsabilidad que otras actividades sociales. Por un maestro, además de importancia de destrezas instructivas como conocimiento de un sujeto particular, métodos pedagógicos y currículo, igualmente importante es conciencia de alumnos y sus necesidades emocionales y sociales.

Por todo eso, particularidad de profesión de maestro requiere, al lado de sujeto enseñado, profunda comprensión de psicología y pedagogía. Enseñanza de alumnos con graves problemas sociales y familiares supone también nuevas tareas por los cuales maestros raramente son preparados. Sin embargo, maestros tienen que ser no solo los que dan instrucciones, sino también los pedagogos. Pedagogos como expertos deben de contemplar cambios en formación y educación de punto de vista de ciencia.

Por todas esas razones maestros hay que disponer de un rico y diverso sistema de varias formas de educación y desarrollo permanente. La variedad debe reflejarse en contenido de programas, modos, duración y organización.

Sobre importancia de desarrollo permanente escribían Alibabić, Brkić, Dervišević, Filipović, Langran, Hadžić-Suljkić, Prodanović, Smilevski, Savičević, Zulfu, Žiga y otros.

³ Muminović, H., Clases de religion, aprendizaje e instruccion, Didaktički putokazi vol.20, Zenica, 2000. pagina 43

⁴ D., Mitrović, idem, pagina 264



2. METODOLOGÍA

Una amplia investigación de problema de desarrollo permanente de maestros ha sido realizada en territorio de Federación de Bosnia y Herzegovina. En este trabajo vamos a presentar resultados referidos a contenidos y formas de desarrollo permanente de maestros.

La investigación incluyó 32 maestros de 55 escuelas. Con fin de coleccionar los datos han sido realizadas encuestas con maestros, revisión y análisis de documentación pedagógica y entrevistas con expertos en educación y formación.

Los necesarios datos empíricos son cobrados a través de especialmente creados cuestionarios.

Por atestar hipótesis y sub-hipótesis hemos aplicado X^2 prueba y cuentas con porcentajes.

3. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN

3.1 Introducción

Junto con transformación de educación y formación se crean relaciones socio- económicas, y con esas también se establecen precondiciones socio- psicológicas en las cuales alumno aprende en vida por vida. Maestro tiene que ser preparado y listo para ayudarle en este aprendizaje. Tiene que aceptar actitud según que él no tiene monopolio sobre conocimiento e informaciones y hay que ser dispuesto de aceptar con apreciación alternativas fuentes de conocimientos con las cuales disponen los alumnos.

Por eso, si quiere andar al mismo paso que cambios hay que poner la atención a actualidad de su conocimiento, hay que ser capaz de hallar soluciones por complicados procesos sociales, hay que adaptarse con rapidez y creativamente a los cambios, incluyendo comunicación interactiva en instrucción y a través de todo esto tiene que adquirir base y costumbres por permanente adquisición de nuevos conocimientos y por entrenar los jóvenes para trabajo y educación constante. "Maestros sirven de modelos a alumnos, y eso incluye la educación permanente".⁵

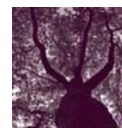
Pues, maestros deben aceptar constante desarrollo profesional y actualización de sus conocimientos científicos.

3.2 Contenidos y formas de desarrollo profesional permanente

Según legislación de Federación de Bosnia y Herzegovina formas de desarrollo profesional son desarrollo individual i desarrollo colectivo (en consultaciones/ seminarios, a través de trabajo en secciones de maestros). Es normal que dentro de esas formas de desarrollo profesional en escuelas se realizan varios contenidos pertenecientes a sujeto particular junto con contenidos pedagógico-psicológicos, didáctico- metódicos y contenidos de carácter general. Nos interesaba cuales de esas formas son las más presentes y cuales son contenidos que se realizan en esas ocasiones.

3.2.1 Formas de desarrollo permanente de maestros

⁵ Miler, B., Idem, 31.



Resultados de nuestra investigación demuestran que en programa de desarrollo permanente de maestros

- la forma mas presente es desarrollo individual (47,76% de los cuestionados declaró esto),
- la próxima forma mas presente es trabajo en secciones de maestros (38,46% cuestionados) y
- la forma menos presente en desarrollo de maestros son consultaciones/ seminarios (13,78% maestros declaró esto).

Para establecer actitudes de maestros sobre prioridades y presencia de formas de desarrollo en organización de desarrollo permanente, los cuestionados notaron de 1 a 5 las siguientes formas de desarrollo permanente a) seminarios y cursos cortos, b) lecturas, c) textos especiales y materiales programados, d) trabajo en grupos, e) actividad investigativa, f) cualquiera otra cosa.

Hemos pensado que maestros son los más competentes por ordenar propuestas formas de desarrollo permanente y por dar sus sugerencias.

Sus actitudes sobre orden de formas propuestas están en tabla 1.

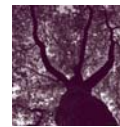
Tabla 1.: Actitud de maestros sobre orden de propuestas formas de desarrollo permanente

Orden	1.		2.		3.		4.		5.		
Formas		%	F	%	F	%	F	%	F	%	X ²
a)	86	27,56	43	13,78	95	30,45	71	22,76	17	5,45	66,20
b)	46	14,74	62	19,87	62	19,87	52	16,67	90	28,85	6
c)	74	23,72	25	8,01	2	0,64	100	32,05	111	35,58	143,54
d)	102	32,69	80	25,64	37	11,87	12	3,85	81	25,96	86,68
e)	149	47,75	80	25,64	29	9,29	53	16,99	2	0,64	284,85

De tabla 1 se puede ver que investigación es prioridad por maestros (47,75%), en segundo lugar está trabajo en grupos (32,69%), siguen cortos cursos (27,56%), textos especiales y materiales programados (23,72%), y finalmente 14,74% de maestros elegían lecturas.

Desarrollo tendría más éxito cuando se aplican combinaciones de más de varias formas de trabajo, como fue sugerido por unos maestros.

Es interesante que la mayoría de maestros pusieron investigación en primer lugar aunque esta forma de desarrollo casi no había existido antes, o mejor dicho, en la tradicional percepción de educación actividad investigativa fue dejada al lado.



Es un hecho muy positivo que trabajo científico- investigativo gana cada vez mas importancia en formación y educación. Preparación y desarrollo de varias categorías de maestros tiene que incluir y preparación por trabajo científico- investigativo porque “Investigación en formación, educación y desarrollo permanente de maestros es precondition por amplio, racional y relevante progreso de todo este campo.”⁶

En espacio por otros propuestos, unos maestros añadieron desarrollo en estudios postgraduados, pero como no habían notado lugar en orden entre las formas propuestas eso no es representado en la tabla aunque esta forma también tiene su lugar en desarrollo permanente.

A diferencia de otras profesiones maestros raramente tienen oportunidad de estudios postgraduados en su profesión.

3.2.2 Contenidos de desarrollo permanente de maestros

Nuestra investigación estableció que en realización de permanente desarrollo de maestros dominantes son contenidos estrechamente relacionados con sujeto particular /b)/. 54,81% de maestros declararon esto. En cuanto a otras respuestas a) contenidos didáctico-metódicos fue elegida por 16,67% de maestros, c) pedagógico-psicológicos por 12,82% y d) contenidos generales por 15,70% de maestros.

Entonces, nuestra investigación ha demostrado que, respecto a permanente desarrollo de maestros dominan contenidos estrechamente relacionados con sujeto, que significa que mayoría de programas de desarrollo están orientadas hacia ampliar conocimiento en sujetos particulares.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la profesión de maestro, además de conocer materia de sujeto particular exige profundo conocimiento de pedagogía, psicología y por supuesto, asuntos generales. Desarrollo permanente de maestros no debe ser limitado a contenidos estrechamente relacionados con sujeto como eso no sería suficiente porque desarrollo tiene que ser de carácter general. “Permanente desarrollo de pedagogos hay que ser integral y hay que contar con necesidades y puntos de vista complejas de tal desarrollo; pues, no es bastante solamente andar al mismo paso que ciencia o rama científica, lo que satisface es constante mejorar metodologías y tecnologías de trabajo formativo y educacional y constante contacto con progreso de sociedad y cultura”⁷

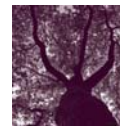
Educación permanente no puede y no debe ser contemplada exclusivamente como desarrollo profesional, como capacidad de realizar instrucciones de un modo mejor que antes. Para hacer un maestro capaz de cumplir todas sus tareas, programas de desarrollo permanente tienen que haber un carácter interdisciplinario. Tienen que incluir contenidos de diversas ciencias complementarias (pedagogía, andragogía, psicología i filosofía, pero también y economía de educación, informática y otras).

No hay dilema que contenidos de permanente desarrollo de maestros tienen que contener asuntos pedagógico- psicológicos, metódicos y los estrechamente relacionados con sujeto pero también segmentos de cultura general, organización de pasatiempo y otros.

Por eso, hemos investigado actitudes de maestros de contenidos que *deberían* ser dominantes en permanente desarrollo. Con este fin, ciertos contenidos habían sido ofrecidos a maestros, con

⁶ Pivac, J., Algunos principios en organiciacion de único sistema de formación, educación y desarrollo de maestros, Pedagogija vol 3. Beograd, 1984. Pág.320.

⁷ Valentić, J., Permanente desarrollo de maestros- ejemplo de micro-sistema de educación permanente, Zbornik II kongresa andragoga Y, Savez A.D. Y, Beograd 1973. Pág.435.



oportunidad de añadir otros, y les hemos pedido que notan de 1 a 4 los que deberían ser prioridades y presentes en permanente desarrollo.

Resultados de nuestra investigación de actitudes sobre contenidos de permanente desarrollo y prioridades (orden) entre ciertos contenidos les presentamos en tabla 2.

Tabla 2.: Actitud de maestros sobre contenidos de desarrollo permanente

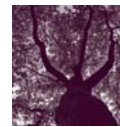
Orden	1.		2.		3.		4.		
Contenidos de desarrollo		%		%		%		%	X ²
Generales	77	24,68	86	27,56	103	33,01	46	14,74	20,19
Pedag-psico.	139	44,55	102	32,69	49	15,71	22	7,05	106,08
Especialistas	105	33,65	77	24,67	86	27,56	44	14,10	25,00
Electivos	43	13,78	34	10,90	68	21,79	167	53,53	143,36

Nuestra investigación ha revelado que, según maestros, prioridad en organización de desarrollo permanente tienen: contenidos de carácter pedagógico- psicológico (44,55% de maestros), contenidos de carácter especialista en un sujeto, con educación en metódica (33,66%), siguen contenidos de carácter general (24,75%), y 13,86% de maestros eligieron programas por educar maestros en organización de pasatiempo y otros, y eso es porque tales contenidos son incluidos en modelo propuesto en este trabajo.

El hecho que maestros eligieron contenidos de carácter pedagógico- psicológico como prioridad nos dice que maestros realmente tienen necesidad por este tipo de educación porque conocer solamente sujeto particular no basta. Como ya sabemos que “destrezas profesionales y clases prácticos no son suficientemente ofrecidas durante estudios en facultades pedagógicas y que durante estudios maestros no son preparados para reconocer diferencias en clases y usar metodología de aprendizaje activo en Bosnia y Herzegovina.”⁸ Maestros tienen que ser preparados por comunicación interactiva y también por entender emocionales, sociales y otras necesidades de alumnos.

Comparando resultados de nuestra investigación relacionados a contenidos y formas de desarrollo, se pueden ver ciertas diferencias entre contenidos que dominan en existente desarrollo de maestros y los reconocidos por maestros como prioridades o que deberían de ser realizados dentro de su desarrollo profesional para aprender cómo pasar conocimientos particulares a alumnos a través de procesos formativo- educativos.

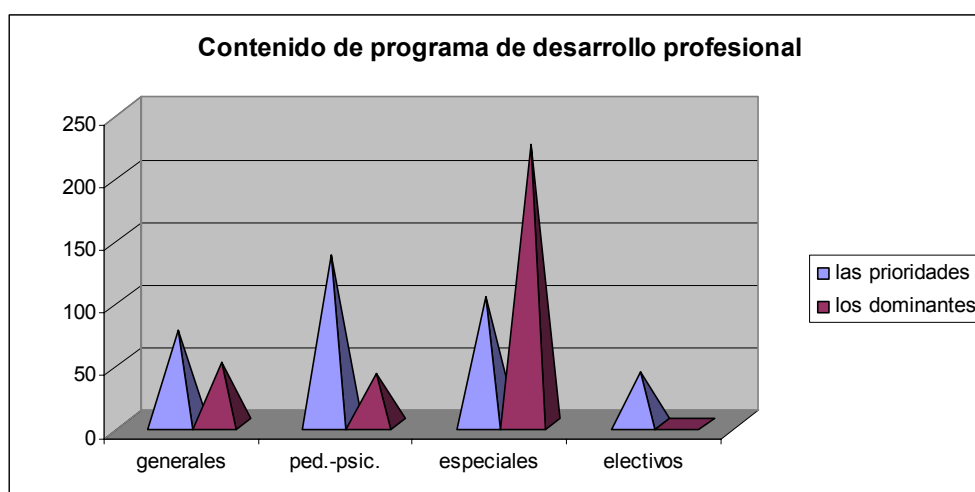
⁸ Documento de Proyecto “Modelo de cambios sistemáticos en educación secundaria”), FOD BiH, Sarajevo, 2001. Pág.14.



Esto es, en realización de programa de desarrollo profesional dominan contenidos especialistas, estrechamente relacionados con sujeto particular (54,81%), siguen los didáctico- metódicos (16,67%), contenidos generales (15,70%) y pedagógico- psicológicos (12,82%).

Hemos presentado gráficamente índices comparativos en cuanto a actitudes de maestros sobre contenidos dominantes en programa de desarrollo permanente /a)/ y contenidos reconocidos por maestros como prioridades /b)/, o contenidos que según maestros deberían ser representados en su desarrollo profesional (Gráfico 1.).

Gráfico 1.: Actitud de maestros sobre contenidos de programa de desarrollo profesional



Así expresada necesidad de maestros por educación en pedagogía y psicología es probablemente causada por esenciales cambios en campo de educación e instrucción y constante desarrollo, transformaciones y adaptaciones de conocimientos y tecnologías pedagógicas. Estas innovaciones en pedagogía son directamente enlazadas con cambios en alrededores de escuela, que demanda que alumnos sean creativos prácticos con sentido de investigar funcionales e innovados conocimientos. Además, alumno hay que poseer buenas destrezas comunicativas, capacidad de adaptarse a cambios, hay que ser un crítico etc. Todos estos requisitos que vienen de alrededores probablemente hacen presión en maestro, provocando un sentido de necesidad por nuevos contenidos de desarrollo profesional, más correspondientes a mencionados requisitos que vuelven cada día más numerosos.

Desarrollo permanente hay que satisfacer y necesidades de maestros en cuanto a requisitos educativos de su cambiante alrededor, mientras que cambios en educación incluyen enriquecimiento de cultura en general.

4. Conclusiones

Permanente desarrollo de maestros constituye un segmento esencial de moderno trabajo formativo-educativo y es importante para maestros en todos niveles. Andar al mismo paso que cambios y oportuno uso de contemporáneos conocimientos científicos en este trabajo son inevitables



condiciones de una organización eficaz de trabajo educativo en escuela. Maestros deben ser hábiles para aceptar los cambios y enseñar alumnos a investigar, a buscar informaciones y a usarlas, a ampliar sus conocimientos. Asimismo, hay que tratar con todos medios, formas y métodos de facilitar apta y experta participación en todas fases de cambios que se ocurren.

Complejidad de instrucción, su carácter dinámico y posición de escuela en sociedad de hoy forman numerosas tareas sociales y pedagógicas por maestros. Papel de maestro es difícil y delicado y por eso con derecho destacamos que los que quieren ocuparse con formación y educación tienen que ser hábil en numerosas técnicas necesarias para realizar objetivos y quehaceres de trabajo formativo-educativo. Pues, necesita permanente desarrollo tan en la profesión como en pedagogía, psicología y otras disciplinas.

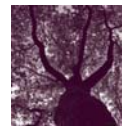
Permanente desarrollo de maestros tiene que ser la inseparable parte de su trabajo formativo-educativo y los dos tienen que ser unidad integral porque sin permanente desarrollo no puede existir efectivo trabajo formativo- educativo.

Especial atención hay que ser puesta a preparación de maestros por investigadores, diseño de currículum basado en análisis de necesidades e intereses de maestros, de escuelas y de comunidad en general. Además, es necesario hacer evaluación de plan de desarrollo profesional para hacerle eficaz, efectivo y rentable.

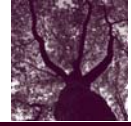
Correctas soluciones deben hallarse dentro de concepción que expresa una nueva vista a organización de formas, contenidos, métodos, técnicas, motivación, evaluación etc. Esperamos que esta investigación contribuyó a este objetivo. Teniendo en cuenta todos los cambios, incluyendo los en educación y formación, se puede decir que importancia de maestro como sujeto en estos cambios es muy clara y eso es porque permanente educación y desarrollo son reto por maestros en todos niveles y de todas especialidades, y son base de desarrollo de sociedad.

Bibliografía

- Ajanović, DŽ., Faze u unapređivanju nastavnog procesa ("Fases en mejoramiento de proceso instructivo"), Didaktički putokazi vol.3., Zenica, 1996.
- Alibabić, Š., Učitelj-doživotni učenik ("Maestro- alumno hasta el fin de vida"), Prosvjetni list, vol. 4-5, Sarajevo 1997.
- Brkić&Hadžić-Suljkić, Preopterećenost učenika ("Sobrecarga de alumnos"), Jela Eduka, Tuzla, 2001.
- Canevaro, A., Obrazovanje profesionalnog edukatora ("Educación de educadores profesionales"), La Nuova Italia Scientifica, Rim, 1991.
- Carlgrén, F.: Odgoj ka slobodi, Društvo za waldorfsku pedagogiju ("Formación hasta la libertad, Sociedad de pedagogía de Waldorf"), Zagreb, 1990. (traducción de alemán).
- Delors J.: Učenje blago u nama ("Aprendizaje, tesoro dentro de nosotros"), Educa, Zagreb, 1998. /traducido de inglés por B.Jakovlev./
- Dervišević, A., Permanentno obrazovanje u svijetu ("Educación permanente en el mundo"), Muallim vol.6, Časopis za odgoj i obrazovanje, Udruženje ilmiye IZ U BiH.

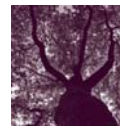


- Desforges,CH., Uspješno učenje i poučavanje ("Aprender y enseñar con éxito"), Educa Zagreb 2001.
/traducido por Arambašić,L. y Vizek,V.V/.
- Dizdar,S.,Razvoj i perspektivwe obrazovanja u Bosni i Hercegovini ("Desarrollo y perspectivas de educación en Bosnia y Herzegovina"), Ministerio de educación, ciencia, cultura y deportes, Sarajevo, 1998..
- Documento de Proyecto "Modelo de cambios sistemáticos en educación secundaria"),FOD BiH, Sarajevo, 2001. Pág.14.
- Documento: El papel verde, Strategija i politika za reformu stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini ("Estrategia y política de educación vocacional") , Phare program za stručno obrazovanje i obuku, BiH, 2000.
- Filipović, D., Permanentno obrazovanje ("Educación permanente"),Beograd,1971.
- Freinet, C.: Nastavnik u potrazi za posrednicima i organizacionim predmetima ("Maestro en búsqueda de intermediarios y sujetos organizativos"), Znaštvena redakcija Andrea Canevaro, Bolonja 2000.
- Gannicott K. i Throsby D.,Educational Quality and Effective Schooling, Paris, UNESCO,1994.
/UNESCO
- Glasser, W.,Nastavnik u kvalitetnoj školi ("Maestro en escuela cualitativa"), Educa, Zagreb, 1994.
- Hadžić-Suljkić,M., Permanentno usavršavanje nastavnika – pravo i uvjet napredovanja u zvanja ("Desarrollo permanente de maestros- derecho i condición por avanza en profesión") , Prosvjetni list vol 59, Sarajevo 2002.
- Langran P.: Uvod u permanentno obrazovanje ("Introducción a la educación permanente"),Beograd,1971.
- Mitrović,Lj., Permanentno stručno usavršavanje nastavnika ("Desarrollo permanente de maestros"), Pedagoško-andragoški rad, vol 3-4,Sarajevo 1989.god.
- Muminović, H., Vjeronauka, učenje i poučavanje ("Clases de religion, aprendizaje e instruccion"), Didaktički putokazi vol.20, Zenica, 2000. Pág.43.
- Oaklander,V., Put do dječijeg srca ("Camino a corazon de niño"), Školska knjiga, Zagreb, 1996.
- Pašalić-Kreso,A., Edukacija edukatora na Univerzitetu ("Educación de educadores en universidad"), Prosvjetni list vol.37, Sarajevo,
- Pivac,J., Neka od polazišta u organiziranju jedinstvenog sistema odgoja, obrazovanja i usavršavanja nastavnika ("Algunas posturas en organización de único sistema de formación, educación y desarrollo de maestros") , Pedagogija vol 3. Beograd, 1984. Pág.320.
- Prodanović,T.T., Savremeno osposobljavanje i permanentno usavršavanje budućih nastavnika ("Moderna educación y permanente progreso de futuros maestros"), Pedagoško-andragoški rad 3-4,Sarajevo, 1979.
- Wroscinski,R., Edukacijapermanentna, Warsavzawa, 1973,.



Young people facing difference, Mladi ljudi suočeni sa razlikama ("Los jóvenes enfrentados con diferencias"), Vijeće Evrope, 1995. (traducido por Vedad Lihovac)

Žiga, J., Cjeloživotno učenje kao zahtjev modernog vremena ("Educación permanente como requisito de época moderna"), Obrazovanje odraslih vol 1-3, BKC Sarajevo,



El diálogo reflexivo como estrategia de desarrollo profesional. Aprendizajes y vivencias en el programa de formación docente de la UAH

*“Que su caminar sea lento,
porque su ritmo es el ritmo del cambio
y el cambio, el cambio verdadero,
siempre tarda mucho en suceder”.*
(Paulo Coelho, 2006)

Natalie Pareja Roblin,
Elena Rossibel Muñoz Mejía
Cecilia Urquizu Sánchez
Universidad de Alcalá

Palabras clave

Innovación, práctica reflexiva, desarrollo profesional.

Resumen

En esta comunicación compartimos algunos de los aprendizajes y vivencias que resultaron del diseño e implementación de experiencias de innovación docente a través de estrategias reflexivas y del análisis colectivo de nuestra práctica docente en el marco del Programa de Formación Inicial del Profesorado de la Universidad de Alcalá.

A partir de una breve descripción del contexto en el que se desarrolla esta experiencia y de los principios de la estrategia formativa en la que se sustenta, analizamos y reflexionamos sobre sus aportes al desarrollo profesional del profesorado y a la transformación de la práctica docente, centrándonos principalmente en tres de los ejes de la estrategia formativa propuesta: el análisis colectivo de la práctica, la reflexión y la innovación.

Finalmente compartimos algunos de los resultados y aprendizajes de esta experiencia y las interrogantes que se generaron en el profesorado con el interés de continuar indagando, reflexionando y aprendiendo de nuestra práctica.

Desarrollo

Objetivos y Marco Teórico:

La experiencia que aquí compartimos se desarrolla en el marco del *Programa de Formación Inicial del Profesorado* de la Universidad de Alcalá, dirigido al profesorado novel de esta universidad. Una de las estrategias formativas de este Programa consiste en la implementación de una experiencia



innovadora en la práctica educativa por parte de diversos grupos de trabajo conformados por docentes universitarios noveles. Los principios en los que se sustenta esta estrategia de formación son el análisis colectivo de la práctica docente (Perrenoud, 2004), el desarrollo de la práctica reflexiva (Schön, 1992; Brockbank y McGill, 2002) y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Adaptando la propuesta de Brockbank y McGill (2002) sobre el desarrollo de una práctica reflexiva a través de las “tríadas”, el *Programa de Formación Inicial del Profesorado* pone en práctica una estrategia formativa que promueve el diálogo, la colaboración, la reflexión y la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la planificación e implementación de una experiencia innovadora en un contexto de diálogo, colaboración, (trans)formación y reflexión conjunta.

Las tríadas consisten básicamente en un proceso a través del cual el profesorado -organizado en pequeños grupos de trabajo: tríadas-, reflexiona sobre su práctica docente, comparte estas reflexiones con sus compañeros/as de grupo y construye una propuesta de innovación que lleva a la práctica con el apoyo de sus compañeros/as que actúan como facilitadores/as y observadores/as de la experiencia. El objetivo de las tríadas es favorecer el diálogo entre iguales, argumentar y comunicar de manera razonada las acciones futuras, plantear interrogantes que permitan profundizar la comprensión de nuestra propia práctica, revelar los principios y supuestos en los que se sustenta, analizar alternativas y optar de forma común (Brockbank y McGill, 2002).

El propósito de esta comunicación es compartir algunas de las vivencias y aprendizajes que se generaron a partir del trabajo en las tríadas y de la implementación de experiencias de innovación por un grupo de profesoras que participó de este programa de formación, analizando los aportes de esta estrategia formativa al desarrollo profesional y a la transformación de la práctica docente universitaria.

Descripción de la Experiencia

Cada una de las “tríadas” estaba conformada por tres o cuatro profesores/as que generalmente procedían de la misma área de conocimiento a fin de facilitar los espacios de encuentro y diálogo reflexivo dentro de un mismo departamento o facultad. Hubo, sin embargo, algunas tríadas constituidas por profesores/as de diversas disciplinas, favoreciéndose en estos casos la conjugación de distintos puntos de vista y una aproximación interdisciplinar a la práctica docente.

El trabajo en las tríadas estuvo organizado de tal manera que todos los/as integrantes del grupo tenían la oportunidad de asumir distintos roles (presentador/a, facilitador/a y observador/a) favoreciéndose así la formación entre pares y el diálogo reflexivo. El/la *presentador/a* es quien planifica y realiza la actividad educativa (acción); el/la *facilitador/a* es quien reflexiona, orienta y acompaña al presentador en la planificación, realización y evaluación de la actividad educativa; y, el/la *observador/a* es quien acompaña el proceso desde una mirada más amplia y externa, es quien orienta tanto al presentador como al facilitador.

Al interior de cada tríada se desarrollaron tres fases:

(a) *Análisis de la práctica y la planificación de una propuesta de innovación*

A través de un seminario cada uno de los integrantes de la tríada reflexiona sobre su docencia identificando los problemas con los que se encuentra en su práctica educativa. A partir de este análisis se produce un diálogo reflexivo y una planificación conjunta de las estrategias de cambio e innovación con los demás integrantes del grupo, con el objetivo de buscar alternativas para resolver las problemáticas identificadas.



El diálogo y el trabajo en equipo que se genera en esta fase permiten descubrir nuevas posibilidades de mejora, enriqueciendo las propuestas de innovación y promoviendo la reflexión.

(b) Desarrollo e implementación de la experiencia de innovación y la observación

Una vez analizadas las alternativas de cambio y planificada la experiencia de innovación se procede a su implementación en una o varias sesiones de clase, cuyo desarrollo es observado y documentado por los/as compañeros/as del grupo.

(c) Retroalimentación

En un segundo seminario los integrantes del grupo se reúnen para analizar y reflexionar colectivamente sobre el proceso y los resultados de la implementación de la experiencia de innovación. Es a través de este diálogo reflexivo que se pueden hacer explícitas y conscientes las concepciones educativas del profesorado y se valoran las estrategias empleadas de cara a su reconstrucción y mejora.

Resultados de la Experiencia: Aprendizajes y Vivencias

La experiencia de trabajo en las tríadas nos ha proporcionado una serie de aprendizajes para la mejora de nuestra profesión como docentes universitarias, vivencias que nos han permitido reconstruir, ampliar y flexibilizar esquemas y estructuras de pensamiento rutinarios en nuestra actividad docente.

Algunos de los aprendizajes y vivencias que resultaron de esta experiencia estuvieron relacionados con:

➤ *La gestión de la incertidumbre frente al cambio y su complejidad*

La incertidumbre se manifestó de diversas formas y en distintos niveles durante el desarrollo de las tríadas. En algunos casos tuvimos que aprender a superar la negación inicial y el temor que se genera a partir del análisis de la práctica y la implementación de experiencias innovadoras. La apertura hacia prácticas en colaboración con colegas también dio lugar a la generación de temores e inseguridad ante la idea de sentirnos expuestas a otras miradas. El trabajo en pequeños grupos y el seguimiento de los coordinadores del Programa de Formación fueron claves para gestionar la incertidumbre y los miedos, lo que nos permitió comprometernos con el cambio de nuestras prácticas educativas.

Los procesos de cambio son complejos y multidimensionales y requieren de una actitud de apertura para cuestionar y reconstruir nuestras concepciones y prácticas de enseñanza. La participación en esta experiencia formativa nos ha permitido tomar conciencia de esta complejidad y avanzar desde cambios puntuales (en una asignatura o clase) a cambios más profundos y de mayor envergadura que suponen una reconstrucción de nuestros valores y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje (cambios en la propuesta metodológica y en los sistemas de evaluación).

➤ *El diálogo reflexivo con los otros: Del aislamiento docente al análisis colectivo de la práctica*

En la tarea docente la soledad es una situación común. Normalmente los/as profesores/as universitarios asumimos y nos acostumbramos a una práctica solitaria que con el tiempo se convierte en aislamiento. La propia estructura universitaria y el ritmo diario de las tareas docentes e investigadoras suelen dejar poco tiempo para que el profesorado dialogue, reflexione y comparta sus ideas y trabajo con otros colegas. Amparados en esta dinámica de trabajo construimos muros



alrededor de nuestras tareas para no tenerlas que compartir con los demás y sentirnos “expuestas” o “evaluadas”. Tal y como afirman Cochran-Smith y Lytle (2002), el aislamiento actúa como un mecanismo de “cierre” de unos profesores frente a otros que suele protegerlos del escrutinio de los demás.

La experiencia de las tríadas ha dado lugar a que compañeros/as docentes puedan entrar a nuestro “recinto amurallado”, lo cual nos permite ver las opciones que están más allá de los muros construidos y, sobretodo, desnuda la soledad para identificarla y reconocerla como aislamiento y como un mero espejismo de “independencia” o “autonomía”.

Compartir la planificación de una experiencia de innovación con un colega supone una actitud de apertura, de colaboración y, sobretodo, de aprendizaje. Quien explica sus problemáticas y planifica una propuesta de innovación verbaliza sus pensamientos y logra así ver con mayor claridad aquello que quiere hacer, tomando conciencia de sus concepciones, valores y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Quienes escuchan realizan preguntas y aportan nuevas ideas para la planificación de la clase a través de un diálogo reflexivo que enriquece el proceso de enseñar y aprender.

Así mismo, implementar la experiencia de innovación con la presencia de un colega que ha estado implicado en su planificación y la observa, permite que los muros construidos en el pasado caigan poco a poco, generando un sentimiento de libertad a la vez que de inseguridad y temor por romper las rutinas de aislamiento y adentrarnos en un análisis reflexivo de la práctica docente. Compartir, analizar y valorar el trabajo realizado en clase, intercambiando ideas y pareceres con los compañeros de grupo ayuda a que esta inseguridad o temor se transforme en motivación por mejorar, por investigar y, por tanto, por aprender.

A medida que los muros van desapareciendo crece también el deseo de buscar espacios de encuentro y coordinación con otros profesores. Los muros pasan a convertirse así en puentes que pretenden fortalecer la conexión e interdisciplinariedad entre asignaturas y áreas de conocimiento. Es así que compartir nuestras reflexiones y prácticas con otros colegas en un contexto de diálogo reflexivo, colaboración e intercambio nos ha permitido sentirnos apoyadas, respaldadas y acompañadas durante esta “aventura”, aportándonos nuevas miradas y desafíos, ayudándonos a tomar conciencia de nuestras propias actitudes y concepciones en relación a la docencia y la educación en sí.

➤ *El compromiso con el cambio educativo: De la teoría a la práctica*

Diseñar e implementar una experiencia de innovación docente no es una tarea sencilla ya que, en muchos casos, conlleva una reconstrucción de nuestras creencias y valores acerca de la enseñanza y el aprendizaje. El cambio genera incertidumbre, desequilibrio y resistencia y, por tanto, exige un gran esfuerzo de reflexión personal, autocrítica, honestidad, motivación y compromiso.

La experiencia de las tríadas ha creado el contexto idóneo para favorecer la reflexión sobre nuestra propia práctica docente y animarnos a construir estrategias e implementar propuestas de cambio con el apoyo y respaldo de nuestros compañeros.

El diálogo reflexivo con los integrantes de la tríada, la posibilidad de compartir con alguien “externo” nuestras inquietudes, proyectos, decisiones, temores y dificultades, y la oportunidad de recibir una retroalimentación sobre el trabajo realizado nos permitió explicitar nuestras concepciones sobre la docencia y avanzar hacia la construcción de nuevas prácticas. Empezamos así a ver la innovación educativa como algo real, posible y alcanzable...pudimos vivenciar, “palpar” y observar los cambios en nuestra propia práctica y en la práctica de nuestros compañeros.

La incertidumbre ante la respuesta del alumnado, la sensación de estar “expuesta” ante la mirada de los otros, el temor a que los resultados obtenidos no fueran los “esperados” y el miedo a enfrentarnos



a nuestras propias concepciones y creencias se fueron superando a través del diálogo reflexivo con los compañeros/as y la orientación y apoyo de los tutores del Programa de Formación.

Planificar e implementar las experiencias de innovación ha supuesto mucho trabajo, esfuerzo, tiempo y dedicación por parte de todos los participantes, pero se ha visto fuertemente recompensada por la satisfacción de haber dado los primeros pasos para la creación de nuevos contextos de aprendizaje y por el aporte que ha supuesto para nuestro desarrollo personal y profesional.

➤ *La reflexión como estrategia de (trans)formación docente*

Participar en un Programa de Formación que utiliza estrategias reflexivas como las que se proponen en el trabajo de las tríadas nos ha brindado la posibilidad de experimentar “en primera línea” el aprendizaje reflexivo y comprender los principios, ideas, prácticas y procedimientos en los que éste se asienta.

La reflexión, por tanto, ha sido el eje alrededor del cual se construyeron y desarrollaron las actividades de las tríadas. Esta reflexión se produjo en dos niveles: una reflexión personal y una reflexión colectiva. La *reflexión personal* nos permitió identificar los problemas con los que nos enfrentamos en nuestra práctica docente, así como tomar conciencia de los valores y creencias en los que ésta se sustenta. La *reflexión colectiva* (el diálogo reflexivo con los compañeros de las tríadas) nos ha permitido ampliar y enriquecer nuestra reflexión personal al mismo tiempo que nos ha aportado nuevos elementos de análisis y reflexión de la práctica docente.

El proceso de reflexión desarrollado ha aportado no sólo a nuestra formación, sino también a la transformación de las creencias y valores en las que se sustentan nuestras prácticas y que nos hemos animado a indagar, evidenciar y valorar.

Propuestas de mejora

Tal y como hemos venido argumentando a lo largo del documento, participar en las tríadas nos ha permitido comprometernos en un proceso de análisis y reflexión de nuestra propia práctica de enseñanza a fin de transformarla y romper el aislamiento que habitualmente predomina en la docencia universitaria. A raíz de esta experiencia son varios los aspectos que nos llevan a profundizar y mejorar nuestra profesión como docentes universitarias en una realidad cambiante y compleja, aspectos que comentamos a manera de reflexiones finales:

- Por todos los aprendizajes obtenidos consideramos que la mejora de las prácticas docentes requiere de dos componentes claves: diálogo y práctica reflexiva, ya que facilitan y promueven una formación continua, así como una concienciación y compromiso con el trabajo docente.
- Creemos que el acompañamiento y orientación es imprescindible para que el proceso desarrollado a través de las tríadas se lleve a cabo, tanto por parte de un docente experto como de los colegas que conforman el grupo de trabajo de las tríadas. La orientación del docente experto es crucial para ampliar los conocimientos y los puntos de vista sobre la docencia.
- De la misma manera, consideramos relevante la conformación de grupos de trabajo interdisciplinarios, ya que el alcance de la experiencia docente se comprende mucho más si se la puede observar y valorar desde distintas áreas de conocimiento. Entendemos que el intercambio que se produce en esta situación es vital para analizar de manera dialéctica el rol y las funciones del docente universitario.
- Pensamos que la posibilidad de establecer las tríadas como un sistema de trabajo permanente en la tarea docente universitaria aportaría a la mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del diálogo y la reflexión sobre las prácticas



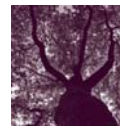
educativas universitarias. Promovería la sostenibilidad de las innovaciones, así como la constante reflexión sobre la complejidad de la tarea docente, más aún cuando la universidad europea, en nuestro caso la española, está atravesando por un proceso de transformación profunda a partir del establecimiento de los ECTS.

A lo largo de nuestra participación en las tríadas, múltiples cuestionamientos emergen de la reflexión individual y colectiva y nos invitan a seguir indagando, construyendo, aprendiendo y transformando: ¿Cómo continuar mejorando mi práctica docente?, ¿Quiero continuar compartiendo con alguien mis inquietudes docentes del día a día?, ¿Cómo puedo aplicar las experiencias asertivas de mis compañeros a mi docencia?, ¿Cómo dar continuidad a los espacios de reflexión que se generaron a partir del trabajo de las tríadas?

Estas son algunas de las preguntas y cuestionamientos que surgieron del profesorado que participó de esta experiencia y que nos invitan a reflexionar sobre la importancia e impacto que este tipo de experiencias formativas tiene en nuestro desarrollo profesional y en la transformación de nuestra práctica docente.

Referencias Bibliográficas

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro-fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Coelho, Paulo (2006). *Ser como el río que fluye*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.



EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA PILOTO EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LA CARRERA DE PEDAGOGIA.

José María Ruiz Ruiz.

Facultad de Educación.

Departamento Didáctica y Organización Escolar.

Universidad Complutense de Madrid.

Palabras clave

Currículo – Competencias – Evaluación.

Índice General.

- 1.- Objetivos.
- 2.- Descripción del Trabajo.
- 3.- Método de Trabajo.
- 4.- Resultados de la Investigación
- 5.- Propuestas de Mejora.
- 6.- Referencias Bibliográficas.

Desarrollo

1.- Objetivos.

1.- Los objetivos de esta investigación son desarrollar la capacidad de reflexión sobre la viabilidad del perfil profesional y de las competencias profesionales en el diseño curricular de la asignatura “Estrategias en las adaptaciones curriculares” a partir de las orientaciones de Bolonia.

2.- En segundo lugar queremos profundizar en la valoración que los estudiantes hacen del grado de adquisición de las siguientes competencias básicas y específicas: **compromiso ético, creatividad, empatía, toma de decisiones, capacidad de crítica y autocrítica, utilización capacidad de análisis y síntesis, comunicación intrapersonal e interpersonal, aprendizaje del tiempo y trabajo autónomo.**



2.- Descripción del Trabajo.

El contexto donde se desarrolla la investigación es en la Universidad Complutense como consecuencia de la puesta en práctica la Declaración de Bolonia (1999), suscrita en la actualidad por 45 países. Ésta intenta responder a los cinco principios básicos en que se apoyará la educación superior: **calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación.**

El trabajo se inscribe dentro de la línea de trabajo en que se está desarrollando el proceso de convergencia en la Enseñanza Superior en la Europa contemporánea.

La investigación nos ha llevado a interesarnos por el tema de la innovación curricular como herramienta que nos permite conocer y profundizar en los elementos que influyen en el aprendizaje de los alumnos, es decir, conocer si realmente se está produciendo un “desarrollo/crecimiento” y una transformación en los esquemas de conocimiento de nuestros alumnos y conocer **qué** tipo de aprendizaje necesita.

En el ámbito de la educación superior la innovación tiene diferentes implicaciones tanto para el profesor como para el alumno. Una innovación en los procedimientos de aprendizaje de los estudiantes, puede ser independiente del tipo de enseñanza tradicional. Un cambio en lo que los profesores hacemos, puede ser que tenga un menor efecto de lo previsto en cómo aprenden y qué aprenden nuestros estudiantes en las aulas universitarias.

Destacamos *“que el hecho de introducir las nuevas tecnologías y la Webct, y el uso del Internet no está siendo algo innovador para el aprendizaje en nuestros alumnos porque el aprendizaje está siendo menos centralizado en el estudiante”* (Ruiz, 2005). El impacto innovador actual y el potencial de las TICs representan una fuerza conductora del cambio con implicaciones inmediatas de gran calado.

Esta situación nos lleva a reflexionar que en la medida de lo posible la innovación debería ir unida al concepto de cambio, de renovación de los aspectos ideológicos, cognitivo, ético, estético, con una visión prospectiva y preventiva de la realidad contextual del universo universitario.

Cualquier proceso de formación docente debe partir de un riguroso análisis de necesidades para que ésta pueda diseñar una formación que permita al profesor universitario saber cómo aprenden sus alumnos y qué tipo de formación necesita el profesorado actual. Es por lo que la formación del profesorado debe partir del conocimiento de las necesidades percibidas.

Es importante resaltar que existen importantes investigaciones sobre los mejores métodos de enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre el problema de la motivación en los estudiantes, su evaluación, el éxito y el fracaso en los estudios. En estas investigaciones se está reconociendo que los profesores universitarios se están transformando en “facilitadores del aprendizaje” que promueven marcos de referencia y apoyo (Brockbank y McGill, 1999).

En el desarrollo de este trabajo seguimos los puntos de referencia señalados por la Universidad de Nottingham (1998: 3.5) donde se trata el tema de la innovación dentro de un contexto que mantiene un fuerte énfasis tanto en la investigación y en la normativa, como en las estructuras orientadas hacia la enseñanza y el aprendizaje tal como viene determinada en la Convergencia Europea (Ruiz, 2005).

3.- Método de Trabajo.

En la primera fase de discusión y reflexión, la metodología sufrió una serie de cambios y ajustes, pasando de un trabajo individual a una forma de trabajo en grupo, para finalmente llegar al trabajo en equipo como una nueva forma de “hacer” y “entender” la situación educativa del profesor y del estudiante. Este método de trabajo, en esta investigación tiene la responsabilidad de convertir al



profesor en un “facilitador” de los aprendizajes significativo, transferible, perdurable y generalizable, al tiempo que le permite desarrollar las competencias, habilidades y destrezas necesarias.

En la segunda fase se desarrolló un estudio empírico con la finalidad de conocer la valoración que los estudiantes tienen de sus propias competencias en los aspectos ético, creatividad, empatía, toma de decisiones, capacidad de crítica y autocrítica, utilización del tiempo, capacidad de análisis y síntesis, comunicación intra e interpersonal, aprendizaje y trabajo autónomo. El método empleado en esta fase condujo a la aplicación de un cuestionario elaborado para este propósito y que contiene información sobre los temas antes expuestos.

A partir de esta selección de competencias en la formación de los futuros pedagogos hacemos una propuesta de formación siguiendo la lógica de desarrollo de competencias profesionales; esta propuesta es vista como un conjunto integrado de actividades de formación fuertemente coordinadas y vinculadas entre los cursos, lo que da un valor añadido a las actividades de formación.

4.- Resultados de la Investigación.

Primera parte

La innovación ha supuesto la introducción de cambios importantes en la dinámica de clase a partir del desarrollo de la asignatura por “competencias” que ha supuesto, entre otras actividades la sustitución de los apuntes de clase por “lecturas de libros guiadas”, así como trabajos de campo, búsqueda de información formativa que se complementaba con el desarrollo de las prácticas internas y externas. La innovación sobre el currículo condiciona los cambios que se pueden introducir en la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos, etc.; ésta situación está llevando a un amplio **cambio** en el currículo universitario.

El resultado de las reflexiones sobre el tema de la innovación nos llevó a considerar la motivación en los alumnos, como un factor determinante en la calidad de los aprendizajes y de una mayor comprensión entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica.

Parece claro que a partir de estas reflexiones la introducción de los objetivos en términos de competencias no es simplemente un cambio curricular, sino parte de un intento por reestructurar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

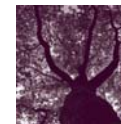
El proceso a seguir en la asignación de créditos a tener en cuenta las siguientes variables: (1) Propuesto por los académicos. (2) consensuado con profesores. (3) comprobado con los alumnos. (4) Revisado periódicamente.

El siguiente cuadro resume el modelo de asignación de créditos que proponemos para la asignatura “Estrategia en las Adaptaciones Curriculares”, a partir de las orientaciones de Bolonia y como resultado del trabajo en equipo de discusión y reflexión.



Modelo de Asignación de créditos a la Asignatura “Estrategias en las Adaptaciones Curriculares”

CRITERIO	CRÉDITO	HORAS	HORA/ CRÉDITO	TRABAJO TOTAL.
1.- Número de horas teóricas presenciales en clase en la asignatura Estrategias en las Adaptaciones Curriculares.	0'36	11		
2.- Asistencia a clases prácticas.	0'60	18		
3.- Tiempo dedicado a las actividades grupales tales como: presentación de resúmenes, síntesis, puesta en común, discusión de planteamientos, reflexionar en grupos, búsqueda del consenso y el acuerdo de las líneas básicas.	0'50	15		
4.- La cantidad de trabajo individual del alumno realizado por cada alumno, en las actividades prácticas. Cálculo del tiempo segmental en la asignatura. Este trabajo incluye:				
4.1.- Recogida y selección de material de estudio.	1'13	34		
4.2.- Lectura y asimilación de los materiales.				
4.3.- Preparación de exámenes orales y escritos.				
4.4.- Redacción de trabajos.				
4.5.- Trabajos prácticos experimentales.				
5.- La preparación necesaria antes y después de cada clase.	0'33	10		
6.- Estudio de los elementos teóricos de la asignatura.	0'83	25		
7.- Realizar y redactar las actividades prácticas diseñadas en grupos de cinco alumnos..	0'66	20		
8.- Tiempo y esfuerzo dedicado a la preparación de exámenes teóricos.	0'13	4		



9.- Asistencia a Tutorías.	0'16	5		
10.- Asistencias a otras actividades.				
	0'10	3		
TOTAL		145 Horas		

A partir de estas orientaciones en el diseño de las nuevas asignaturas, pasamos a definir con precisión los créditos de las clases teóricas, prácticas, horas de estudio, tutorías, trabajos e investigaciones. Así, nuestra propuesta queda dibujada de la siguiente forma:

- Dedicación máxima de los estudiantes: 40/45 horas a la semana.
- Semanas por curso: 37 semanas.
- Nº de horas promedio que debe dedicar el estudiante a lo largo de un curso académico: 1500 horas.
- Horas de clase presencial por curso: 850 horas= 85 créditos.
- Créditos ECS por curso académico: 60 ECS.
- Horas por ECS: 25 aproximadamente.

En cualquier caso, no cabe duda de que este planteamiento se acerca a una concepción paidocéntrica del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual supone la superación de los antiguos paradigmas, que se centraban exclusivamente en la enseñanza.

Segunda parte

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario inicial en la valoración de competencias, nos permite conocer el grado de desarrollo y madurez en las siguientes competencias: **compromiso ético, capacidad para generar nuevas ideas, capacidad para empatizar y ponerse en lugar del otro, toma redecisiones, capacidad crítica y autocrítica, planificación y gestión del tiempo, capacidad de análisis y síntesis, trabajo en equipo, capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia, capacidad para aprender y habilidad para trabajar en forma autónoma.** Estos resultados expresados fueron interpretados de acuerdo con la siguiente escala de valoración: **Puntuaciones de 1 a 6** significa que la competencia evaluada se encuentra en bajo nivel de valoración, desarrollo y ejecución. **Puntuaciones de 7 a 14** consideran que la competencia se encuentra en un nivel promedio de valoración, puede que la competencia se encuentre en etapa de transición hasta su consolidación. **Puntuaciones de 15 a 20** quiere decir que la competencia evaluada se encuentra en un nivel alto de ejecución, está consolidada dentro del esquema de actitudes y comportamientos.

En la tabla 1 se observa que en el nivel de valoración bajo no hay definición por parte de los participantes de ninguna de las capacidades estudiadas en la investigación, lo cual quiere decir que se están valorando en el nivel promedio y alto.

Llama la atención que las competencias **Capacidad de Análisis y Síntesis y Toma de Decisiones** están ubicadas con 100 % de valoración, responden a todas las afirmaciones asignando la máxima calificación. Esto es importante porque éstas hacen referencia a competencias pertenecientes a la esfera cognitiva (Análisis y Síntesis) y socio afectiva (Toma de Decisiones), también destacan las



competencias Capacidad para empatizar (92,1 %), Compromiso Ético (81,5 %) y Capacidad para aprender a aprender (71,1 %).

Las competencias **Capacidad para generar nuevas ideas, Planificación y Gestión del tiempo, Trabajo en equipo, Comunicación con personas** no expertas en la materia y **Habilidad para trabajar con autonomía** se encuentran en un nivel promedio de valoración que es importante porque son capacidades que se encuentran presentes con un alto potencial a desarrollar y que favorecen el dinamismo en el proceso de formación de estos estudiantes.

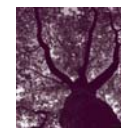
Tabla 1: Resultados obtenidos en las capacidades

Capacidades	Puntuaciones					
	1a 6		7a14		15a20	
	(Bajo Nivel)		(Nivel Promedio)		(Alto Nivel)	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Compromiso Ético	0	0	7	18,5	31	81,5
Capacidad para generar nuevas ideas	0	0	23	60,4	15	39,4
Capacidad para empatizar	0	0	3	7,9	35	92,1
Toma de Decisiones	0	0	0	0	38	100
Planificación y Gestión del Tiempo	0	0	25	65,8	13	34,2
Capacidad de Análisis y Síntesis	0	0	0	0	38	100
Trabajo equipo	0	0	23	60,5	15	39,5
Comunicación con personas no expertas	0	0	20	52,7	18	47,3
Capacidad para aprender a aprender	0	0	11	29	27	71,1
Habilidad para trabajar con autonomía	0	0	32	84,3	6	15,7

Fuente: Cuestionario Inicial para la Valoración de Competencias. 2005.

En cuanto a la **Toma de Decisiones** está valorada en esta investigación como la capacidad para confiar en sí mismo desde el punto de vista intelectual y emocional. **La Capacidad de Análisis y Síntesis** es una de las competencias cognitivas más apreciadas en el quehacer docente la cual exige que la persona sea capaz de profundizar una situación dada, buscando relaciones, asociaciones, símiles y diferencias que le permitan canalizar sus propias opiniones y conclusiones. La **Capacidad de para empatía** y ponerse en lugar del otro, se observa un nivel alto de valoración de esta capacidad por parte del participante (92,1 %). La empatía hace referencia a la capacidad del estudiante para comprender, asumir y aceptar las opiniones de las otras personas. Esta condición facilita la sana convivencia y la comunicación funcional. **La flexibilidad del pensamiento** favorece ampliamente el ejercicio docente por cuanto el profesor debe saber captar las necesidades, exigencias e inquietudes del estudiante. **El desarrollo de estas habilidades comunicacionales** caracterizadas por la empatía, las relaciones interpersonales constructivas y el respeto, alimentan la posibilidad de ofrecer un ambiente de aprendizaje adecuado a la fluidez de las ideas, generación de ideas nuevas y flexibilidad del pensamiento asociados al pensamiento creativo y al aprendizaje independiente, significativo y motivado.

El Compromiso Ético caracteriza al estudiante que conoce sus hábitos y comportamientos rutinarios, identificándose con los valores implícitos en esos hábitos. Esta característica habla de jóvenes reflexivos, que profundizan en los aspectos más destacados de su comportamiento, a la identificación de hábitos significativos y a los valores implícitos.



La Capacidad para Aprender a Aprender se refiere al proceso de aprendizaje seguido por los participantes y el cual indica la tendencia a la búsqueda de información adicional a la obtenida en la clase. Esta búsqueda de información está matizada por la selección de la información en función de los objetivos que se persiguen, organización de la información para darle significado, y a partir de estas acciones llegan al nuevo conocimiento. La **Proactividad, Auto gestión y Dinamismo** consideradas como elementos conductores del autoaprendizaje que pueden indicar la potencialidad para generar nuevas ideas. **La planificación y gestión del tiempo** permite la proyección en el tiempo a través de la organización de actividades cotidianas, incluyendo los estudios.

Una de **las competencias sociales** más importantes en el desempeño de la docencia lo constituye el trabajo en equipo porque requiere que la persona sea capaz de conocer opiniones, asumir responsabilidades, detectar necesidades e intercambiar ideas con matices de un liderazgo comprometido con el desarrollo y promoción del grupo.

Se ha detectado desinformación del estudiante sobre los objetivos que se persiguen con el trabajo en equipo. En la tabla 2 se observa que el 57, 8 % de los participantes nunca, casi nunca y a veces ha recibido información sobre este aspecto.

Tabla 2

Ha recibido información sobre el trabajo en grupo y en equipo antes de iniciar esta actividad

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	2,6
Casi nunca	11	28,9
A veces	10	26,3
Casi siempre	14	36,8
Siempre	1	2,6
No responde	1	2,6
TOTAL	38	100

Fuente: Cuestionario para la Valoración de Competencias, 2005.

Respecto a **la capacidad para comunicarse con personas no expertas** en la materia los resultados reflejan la adecuada utilización de los canales que lleva a compartir los conocimientos adquiridos en la carrera y habla de la capacidad del comunicante para ponerse en el lugar de las otras personas. La habilidad para **trabajar de forma autónoma** define a la persona que organiza sus actividades de aprendizaje de acuerdo con la jerarquización de sus necesidades.

5.- Propuestas de Mejora.

- La inquietud expresada por algunos profesores, por dar respuesta a algunos de los problemas planteados ha sido satisfecha en su primera fase, lo cual ya no es una novedad sino más bien, una realidad.
- Se ha creado una cultura que facilita el desarrollo de una metodología de Equipos de Trabajo.
- El diseño de los nuevos caminos que ha emprendido la innovación que estamos trabajando, requieren una correspondencia y corresponsabilidad entre el pensamiento y la práctica.
- Producto de esta investigación se ha constituido un Equipo de Innovación que ha crecido y se ha venido desarrollando gracias al conocimiento y aplicación del diagnóstico de necesidades sobre la práctica docente.



Referencias Bibliográficas.

- ECHEVARRIA, B. "Configuración actual de la profesionalidad". *Letras de Deusto*. (2001). Núm.91 (vol. 31) Abril-Junio. 2001. 33-35.
- (MAYER, R.E.: *Psicología de la educación. El aprendizaje de las áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice - Hall. (2002).
- MOREIRA, M.A.: *El Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor. 2000.
- PARCERISA, A. *Nova estructura del Pla Docent a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 2004.
- RUIZ RUIZ, JOSÉ M^a: *Diseño de estrategias metodológicas adaptadas a las ACI según los ECTS*. Editorial: Grupo Universitario Editorial. Granada. (2006).
- SANZ, C, MALAPEIRA, J, VIADER, M, CABRERA, F, ESPÍN, J, MAURI, PLANAS, E: *El sistema universitario español y el proceso de convergencia europea: Implicaciones y consecuencias*. Proyecto EA2003-50. MCYT.Madrid. 2003.
- TEJADA, J.: *Planificación de acciones de formación ocupacional: estrategias metodológicas*. (Documento mimeografiado).Departamento de Pedagogía i Didáctica: Universidad Autónoma de Barcelona. 2001.
- ZABALZA, M.A.: *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. 2003.



CAMBIO DE PERSPECTIVA EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO

Àngel Alsina. angel.alsina@udg.edu

Universitat de Girona

Núria Planas. nuria.planas@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras clave

Educación matemática, Resolución de problemas, Aprendizaje reflexivo.

Resumen

Presentamos una propuesta de formación permanente sobre resolución de problemas de matemáticas para maestros en activo de Educación Infantil y Primaria. El objetivo principal es transformar concepciones de los maestros respecto a la forma que tienen de entender los problemas en la clase de matemáticas, que condicionan tanto el método de enseñanza como el tipo de conocimiento matemático que promoverán en sus alumnos. Se parte del aprendizaje reflexivo, un modelo de formación en el que el maestro es el protagonista y el impulsor de su formación (Schön, 1983). De forma más concreta, se utiliza el ciclo reflexivo propuesto por Korthagen (2001), que establece cinco fases en una actividad formativa que quiera fomentar un aprendizaje reflexivo crítico: "*Action*", "*Looking back to the action*", "*Awareness of essential aspects*", "*Creating alternative methods of action*" y "*Trial*". Los datos obtenidos a través del análisis cualitativo realizado nos han permitido verificar cambios en las concepciones iniciales de los maestros y la validez intrínseca del modelo de formación utilizado.

Desarrollo

Existen varias concepciones sobre el papel de los problemas en la clase de matemáticas. Alsina (2006), Puig (1992) y Vila y Callejo (2004), entre otros, coinciden al destacar dos visiones opuestas: los problemas entendidos como un ejercicio para aplicar conocimientos matemáticos previamente aprendidos y los problemas conceptualizados como una herramienta que sirve para pensar. En un estudio reciente Alsina (en prensa), concluye que los ejercicios de aplicación son los que se usan de forma más habitual en las clases de Educación Infantil y Primaria, mientras que los problemas que buscan el desarrollo del pensamiento heurístico, o bien no se plantean o bien se trabajan de forma esporádica durante estas etapas. En esta comunicación presentamos una experiencia de formación permanente en la que se ha pretendido modificar esta visión mayoritaria de los problemas a través de un modelo de formación activo: el aprendizaje reflexivo.

Creemos que los maestros que asisten a actividades de formación permanente están demasiado habituados a modelos de formación que se basan, sobre todo, en la transmisión de conocimientos por parte de un experto en la materia, con el objeto de actualizar el bagaje de contenidos teóricos o el uso de recursos didácticos. En el ámbito concreto de la educación matemática, hace años Freudenthal (1991) argumentó que el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por los sujetos en formación, y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos. Así, tal como explica Esteve (2002), la persona que se forma lo hace dando significado a unos contenidos, y no recibiendo estos contenidos ya impregnados de significado.



Desde esta perspectiva, la mejora evidenciable del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas es un camino paulatino y lento, y no se consigue sólo participando en seminarios de formación permanente y/o intercambiando ideas con otros maestros. Para conseguir una transformación eficaz de la propia práctica, cada maestro debería plantearse algunos interrogantes y buscar respuestas centradas en el por qué de la propia actuación, y no tanto en el qué.

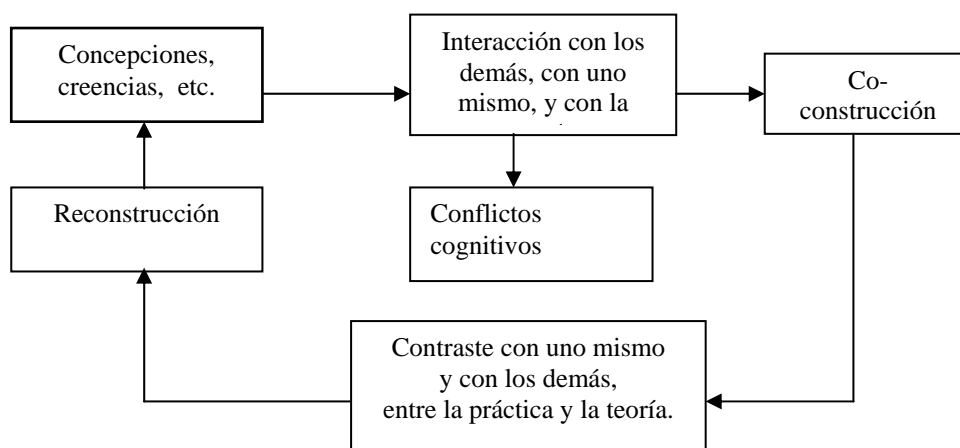
El modelo de formación que nos permitió encontrar algunas respuestas a las cuestiones que acabamos de plantear fue el aprendizaje reflexivo. Este modelo se fundamenta en las teorías socioculturales del aprendizaje humano. De acuerdo con Bandura (1977), Hatano (1993) y Vygotsky (1978), entre otros, algunos de los aspectos más representativos de este paradigma educativo son:

- La habilidad intelectual se desarrolla de manera social y cultural.
- El aprendiz construye sus conocimientos y su comprensión en un contexto social.
- Los nuevos conocimientos dependen de la experiencia previa y de la perspectiva cultural.
- El pensamiento intelectual depende de la metacognición o autoevaluación del aprendizaje y de la manera de pensar.
- La comprensión profunda es primordial y apoya la transferencia.
- El comportamiento cognitivo depende de la disposición y de la identidad personal.

Esteve (2004) resume en cuatro las características básicas de un proceso de formación que quiera fomentar un aprendizaje reflexivo crítico:

- Explorar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de un determinado conocimiento a través de la observación y la posterior interpretación,
- con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación,
- en las aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- por parte de los mismos aprendices.

Sus rasgos más representativos son: interactuar con los demás y con uno mismo; reflexionar; y contrastar conocimientos para poder coconstruir y reconstruir conocimiento. Alsina, Busquets, Esteve y Torra (2006) exponen, en el esquema que sigue a continuación, las características básicas de un proceso de formación que quiera fomentar un aprendizaje reflexivo crítico:





Objetivos

De acuerdo con las consideraciones que acabamos de señalar, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Transformar las concepciones de los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria respecto a la forma que tienen de entender los problemas en la clase de matemáticas a partir de la práctica reflexiva.
- Analizar si el aprendizaje reflexivo es un modelo de formación válido en la formación permanente de los maestros en activo de Educación Infantil y Primaria.

Descripción

La experiencia formativa se llevó a cabo con un grupo de maestros en activo de Educación Infantil y Primaria que asistieron a un seminario de formación permanente organizado por un Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de Navarra (España). El proceso de intervención diseñado para transformar la manera de entender la resolución de problemas se planificó en cinco fases siguiendo, a grandes rasgos, el ciclo reflexivo propuesto por Korthagen (2001) e introducido en nuestro país por Esteve (2002):

Fase 1: Experiencia de los asistentes (*Action*)

Con el objeto de contribuir a crear una comunidad de aprendizaje e indagación y poder iniciar la acción formativa a partir del nivel de experiencia de los asistentes se utilizaron preguntas previamente pensadas por parte del formador. Ball (1990), Mercer (2001) y Sullivan y Lilburn (1997) han destacado el uso de preguntas al permitir avanzar desde unos primeros niveles de concienciación sobre lo que uno ya sabe o es capaz de hacer hacia niveles más superiores en los que va entendiendo la manera como puede avanzar mejor en el aprendizaje. Según estos autores, las preguntas deben ser abiertas e invitar a razonar, justificar, definir; deben apelar a la memoria a fin de que los participantes manifiesten sus conocimientos y creencias; pueden surgir de la aportación de algún estudiante; etc. Las preguntas iniciales planteadas a los maestros en formación fueron las siguientes:

- Una pregunta sobre el concepto: *¿Cómo definirías lo que es un problema?*
- Una pregunta relacionada con el concepto, pero focalizada en el objetivo: *¿Por qué crees que deben resolverse problemas en la clase de matemáticas?*
- Una pregunta sobre la metodología: *¿Qué crees que necesita un niño para aprender a resolver problemas?*
- Una pregunta sobre la propia actuación: *¿Qué dificultades tienes al plantear problemas en la clase de matemáticas?*

Para fomentar el diálogo reflexivo, los participantes se agruparon en pequeños grupos (3-4 maestros) y debatieron durante un tiempo limitado, no superior a 15 minutos, las respuestas a los interrogantes formulados. Después del debate interno, cada grupo escribió los acuerdos surgidos y, a continuación, se hizo la puesta en común.



Fase 2: Proceso de concienciación de la propia actuación (*Looking back to the action*)

Este fue un periodo de formación no presencial en la que el formador entregó a los asistentes al seminario diversos instrumentos para que éstos siguieran formándose en sus respectivos centros escolares: pautas de trabajo para poder adquirir conciencia y reflexionar sobre la propia intervención en clase respecto a la resolución de problemas y diversos documentos teóricos sobre el concepto de problema:

- Alsina, À. (2006). ¿Para que sirven los problemas en la clase matemáticas?. *UNO*, 43, 113-118.
- Polya, G. (1944). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas, 2002 (pp. 51-53).
- Puig, L. (1992). Aprender a resolver problemas. Aprender resolviendo problemas. *Aula de Innovación Educativa*, 6, 10-12.
- Documentos sobre resolución de problemas del Proyecto ATLANTE, Departamento de Educación de la Comunidad Forense de Navarra (www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones).

Fase 3: Concienciación de prácticas susceptibles de ser modificadas (*Awareness of essential aspects*).

En esta fase presencial se propuso hacer un trabajo en pequeños grupos a partir de los documentos teóricos trabajados durante la fase anterior. La tarea consistió en reflexionar y discutir las preguntas siguientes:

- ¿Qué aspectos de las lecturas llevas a cabo de forma habitual en tus clases?
- ¿Por qué?

Además, con el objeto de que los maestros tomaran conciencia de aspectos de su práctica susceptibles de ser mejorados, se plantearon otras dos preguntas relacionadas también con las lecturas proporcionadas:

- ¿Qué aspectos de las lecturas crees que no son necesarios incorporar en tu práctica docente?
- ¿Qué aspectos crees que podrías incorporar para mejorar tu actividad docente?

Se siguió el mismo procedimiento que en la fase 1, y la estrategia que adoptó el formador durante la puesta en común fue un tipo de discurso basado en el diálogo y la conversación en el que, aún teniendo unos objetivos prefijados, siguiera la orientación que iba adquiriendo el intercambio para ajustarse a las necesidades y cuestiones que emergían de los maestros en formación.



Fase 4: Investigación de nuevo conocimiento en el aula (*Creating alternative methods of action*).

Esta fue otra fase de trabajo sin formador presencial en la que cada pequeño grupo llevó a cabo una labor de investigación que consistió en buscar diferentes tipos de problemas que fomentaran la actividad heurística de los alumnos, es decir, que les hicieran pensar, razonar, buscar estrategias de resolución como la representación, la codificación o la analogía, etc. Una vez encontrados estos problemas, cada maestro escogió uno y lo aplicó en su clase.

Fase 5: Aprendizajes y reflexiones finales (*Trial*).

En esta fase se fomentó que cada grupo compartiera con los demás las situaciones problemáticas aplicadas en clase y se pusieron en común las dudas, las dificultades y las evidencias de mejora de la propia práctica, así como nuevos retos de mejora para el futuro próximo. Para facilitar la recogida de datos, el formador planteó a los asistentes las siguientes preguntas, que debían ser respondidas por escrito:

- ¿Qué dificultades habéis observado durante la aplicación del problema?
- ¿Qué aspectos positivos destacarías de la aplicación?
- ¿Qué aspectos de tú práctica habitual crees que has mejorado con este seminario?
- ¿Qué otros aspectos quieres mejorar en el futuro?

Después de la puesta en común, el formador expuso consideraciones finales para que los maestros tomaran conciencia de que a pesar de terminar un ciclo formativo debía empezar uno nuevo para poder modificar otros aspectos susceptibles de ser mejorados. Este nuevo ciclo debe iniciarse ya de forma autónoma, en sus respectivos centros escolares e, incluso, creando pequeñas redes entre diversos centros gracias al apoyo, por ejemplo, de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para la realización del seminario se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Hoja de trabajo 1: Ficha de preparación de un problema. (Anexo 1)
- Hoja de trabajo 2: Ficha de aplicación en el aula (Anexo 2)
- Hoja de trabajo 3: Ficha de evaluación (Anexo 3)
- Hoja de trabajo 4: Ficha de planificación para la aplicación de un problema (Anexo 4)
- Hoja de trabajo 5: Recopilación de problemas no rutinarios (Anexo 5)

Resultados

Dividimos la presentación de los resultados en dos apartados, de acuerdo con los objetivos planteados:

- Cambios en las concepciones de los maestros en activo de Educación Infantil y de Educación Primaria respecto a la forma que tienen de entender los problemas en la clase de matemáticas.
- Validez del aprendizaje reflexivo como modelo de formación permanente.



Respecto al primer objetivo, a raíz de los datos obtenidos en el análisis cualitativo, se observó que al iniciar los seminarios los problemas que implican mecanizar, es decir, que sirven para aplicar un contenido matemático previamente enseñado eran los que se usaban de forma más habitual, mientras que los problemas que buscan el desarrollo del pensamiento heurístico, o bien no se planteaban o bien se trabajaban de forma esporádica. A continuación mostramos transcripciones que ponen en evidencia la afirmación anterior:

“Los problemas que trabajo en clase son los que aparecen en el libro de texto: en el libro de matemáticas se presenta un contenido y luego hay varios problemas para practicar este contenido”.

“Después de cada lección propongo problemas que sirven para practicar lo que he explicado”.

“Algunas veces he permitido que los niños busquen enigmas en el ordenador y luego los resolvemos en clase entre todos, pero ya no lo hacemos porque casi nunca conseguíamos encontrar la respuesta ya que no eran apropiados para la edad”.

Una vez recogidas estas primeras impresiones, se siguió el proceso formativo planteando otras preguntas que invitaban a la interacción y a la reflexión con uno mismo y con los demás. A través del diálogo reflexivo que se estableció, al terminar el ciclo formativo algunos maestros habían podido realizar un diagnóstico de sus carencias, tal como se muestra en la transcripción siguiente:

“Darme cuenta de que trabajaba un ámbito muy reducido de la actividad matemática”.

Y, sobre todo, adquirieron una visión renovada de los problemas y de su uso en la clase de matemáticas. A continuación se exponen transcripciones que ponen de manifiesto la ampliación del concepto de problema:

“Son situaciones de las que no se conoce la solución, y se debe hacer una o más operaciones para encontrarla”.

“Son situaciones de las que no se sabe la solución ni la manera de encontrar esta solución, por lo que debe buscarse una estrategia para encontrarla”.

“Sirven para pensar”.

“Un problema es una situación que se puede resolver de muchas maneras diferentes, y puede tener una, varias soluciones o ninguna”.

Pensamos que éste es un cambio significativo ya que, de acuerdo con Alsina (2006), del concepto de problema de matemáticas que tienen los maestros surge su utilidad en la clase: si se conciben como una actividad heurística, los problemas son un recurso que sirve para aprender matemáticas y para



estimular el pensamiento y el razonamiento, es decir, se conciben como una herramienta que facilita que el alumno aprenda a pensar, que es la verdadera actividad matemática; por el contrario, si se conciben como un ejercicio de aplicación, los problemas requieren una respuesta almacenada previamente en la memoria, es decir, se conciben como un bloque de contenido matemático que debe ser enseñado y memorizado. En este sentido, y aunque inicialmente no lo habíamos planteado en nuestro estudio, observamos que las percepciones desarrolladas en torno al concepto de problema están relacionadas con la metodología que se usa en las clases de matemáticas. Algunos comentarios aportados por los maestros evidenciaron cambios representativos en este sentido:

“Cambio de mentalidad a la hora de trabajar el pensamiento matemático”.

“El cambio in mente de resolver problemas, por el de vamos a buscar soluciones, vamos a jugar, ...”.

“Reflexión seria sobre modos de actuación en el aula”.

“Conocer las técnicas de otros compañeros”.

En las transcripciones anteriores se aprecia que algunos maestros, al terminar el ciclo reflexivo, fueron capaces de transformar su manera de enfocar la resolución de problemas en la clase de matemáticas. Además de plantear otros tipos de problemas que los ejercicios de aplicación, se dieron cuenta de que su papel en el aula debía cambiar.

Respecto al segundo objetivo, que consistió en analizar la validez intrínseca del aprendizaje reflexivo como modelo de formación permanente, los datos permiten apuntar que este modelo de formación activa puede resultar eficaz durante la formación permanente de los maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria que enseñan matemáticas. Al analizar el primero de nuestros objetivos se constató que el modelo de formación resultó efectivo para modificar concepciones de los maestros, que era nuestro propósito. Sin embargo, también nos interesaba saber si la manera de plantear la formación resultó o no gratificante a los maestros en formación. Queríamos conocer sus valoraciones sobre el ciclo reflexivo utilizado, para poder determinar la validez del modelo no sólo en cuánto al producto conseguido, sino desde un punto de vista intrínseco. A continuación se exponen valoraciones de los asistentes, extraídas de la valoración de la actividad de formación que el CAP de Navarra facilitó al formador:

“Hacerme reflexionar sobre mi trabajo diario”.

“La reflexión de algunos aspectos de la práctica de este tema en el aula”.

“Espero que sirva de cambio de chip y que se valore el trabajo de reflexión en grupo mucho más”.

“Enriquecedora al hacerte replantear varios aspectos de tu hacer diario”.

“Valorar más otro tipo de trabajo que el rutinario”.

“Reflexión seria sobre modos de actuación en el aula”.

“El cambio de enfoque para realizar actividades matemáticas con los niños”.



“Incentiva y ayuda a renovar”.

“Intercambios entre los asistentes”.

“El intercambio de experiencias ha sido muy positivo”.

“He aprendido mucho de los otros grupos”

“Formativa como capacidad intelectual y como aplicación práctica”.

“Construcción de conocimiento”.

“Una nueva forma de enfocar las matemáticas en el aula”

“La tranquilidad de que el cambio ha de ser poco a poco”.

Si se analizan con detalle las transcripciones anteriores, pueden destacarse tres aspectos:

- Los maestros que han asistido al seminario valoran positivamente el esfuerzo endógeno del grupo, que ha dado lugar a un intercambio rico de experiencias entre los asistentes (por ejemplo: *“He aprendido mucho de los otros grupos”*).
- Han aprendido que los problemas rutinarios no son suficientes para aprender matemáticas, por lo que es preciso transformar esta práctica e incorporar otros tipos de problemas que fomenten la actividad heurística, que hagan pensar (por ejemplo, *“Una nueva forma de enfocar las matemáticas en el aula”*).
- Y, en tercer lugar, de los comentarios anteriores se desprenden algunos de los principios de las teorías socioculturales del aprendizaje humano: la interacción y el diálogo como elementos clave para co-construir y reconstruir conocimiento.

Propuestas de mejora

La actividad formativa realizada se basó en fomentar el diálogo reflexivo de los maestros a partir de preguntas pensadas de antemano. La utilidad de las preguntas como instrumento nos lleva a seguir investigando qué tipos de preguntas son los más adecuados para fomentar el diálogo reflexivo y, en definitiva, para promocionar el aprendizaje a partir de las aportaciones de todos los participantes.

Aún considerando que las preguntas son un instrumento válido, pensamos que un abuso de este recurso en las fases del ciclo reflexivo puede llevar a una cierta monotonía o rutina en la forma de enfocar la acción formativa. Esto nos invita a indagar en otros recursos, nuevas maneras de fomentar el diálogo reflexivo: por ejemplo, a través de la presentación de episodios de forma escrita (Planas y Alsina, 2007) o la presentación de secuencias didácticas mediante el video (Planas, 2006).

Con el objeto de profundizar más en el análisis de las interacciones que se producen en una actividad formativa como la que hemos presentado, creemos necesario registrar de manera audiovisual las sesiones, para poder analizar datos que se escapan si se utilizan sólo cuestionarios escritos, como ha sido nuestro caso. Pensamos que el registro audiovisual de las sesiones nos aportará otros datos significativos como qué tipos de interacciones se producen, de qué forma interviene el lenguaje no verbal, etc.



Por último, consideramos que sería necesario realizar nuevos estudios a medio y largo plazo con los participantes del estudio actual para verificar si los cambios realizados permanecen vigentes, y si han incorporado el hecho de reflexionar a partir de la propia práctica, un aspecto fundamental para saber donde se está y hacia donde se quiere ir.

Bibliografía

- Alsina, À. (2006). ¿Para qué sirven los problemas en la clase de matemáticas? *Uno*, 43, 113-118.
- Alsina, À. (en prensa). Aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de la matemática. *Educación Matemática*.
- Alsina, À., Busquets, O, Esteve O. y Torra, M. (2006). La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per a progressar en l'ensenyament de les matemàtiques. *Biaix*, 25, 37-43.
- Ball, G. (1990). *Talking and learning*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell Ltd.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englowood Cliffs, Nueva Jersey, EEUU: Prentice-Hall.
- Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales: un planteamiento didáctico. En M.S. Salaberri (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 61-82). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen, Alemania: Instituto Cervantes.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Hatano, G. (1993). Time to merge vigotskian and constructivism conception of knowledge acquisition. En E.A. Forman, N. Minick y C.A. Stone (Eds.), *Context for learning: sociocultural dynamics in children's development* (pp. 153-166). Nueva York, EEUU: Oxford University Press.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres, Reino Unido: LEA.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona, España: Paidós.
- Planas, N. (2006). Modelo de análisis de videos para el estudio de procesos de construcción de conocimiento matemático. *Educación Matemática*, 18 (1), 37-72.



- Planas, N. y Alsina, À. (2007). Formación sobre diversidad cultural y educación matemática en situaciones de práctica reflexiva. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Polya, G. (1944). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas, 2002.
- Puig, L. (1992). Aprender a resolver problemas. Aprender resolviendo problemas. *Aula de Innovación Educativa*, 6, 10-12.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Nueva York, EEUU: Basic Books.
- Sullivan, P. y Lilburn, P. (1997). *Open-ended math activities: using good questions to enhance learning*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Vila, A. y Callejo, M. L. (2004). *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, EEUU: Harward University Press.



Anexo 2

Hoja de trabajo 2: Ficha de aplicación en el aula²
1. PRIMERA REACCIÓN INSTINTIVA DE LOS ALUMNOS perplejidad - preocupación - indignación - indiferencia – ganar de hacerlo - pereza - “está tirado” - ilusión
2. ACTITUDES Y HÁBITOS DURANTE LA REALIZACIÓN ¿Dialogan y se expresan con facilidad? ¿Ponen atención y se concentran, o están distraídos? ¿Actúan con autonomía o necesitan ayuda? ¿Respetan el trabajo de los compañeros? ¿Saben explicar al maestro/ a lo que han hecho? ¿Escuchan las explicaciones de los demás? ¿Muestran iniciativa? Otras
3. RECOGIDA DE COMENTARIOS INTERESANTES DE ALUMNOS Y ALUMNAS

² Diseñada por M. A. Canals, del Gabinet GAMAR de la UdG



Anexo 3

Hoja de trabajo 3: Ficha de evaluación³
1. RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE LA TAREA ¿Se han dado cuenta de la necesidad de reflexionar ? ¿Han ejercitado la lógica? ¿Han progresado en ingenio y agilidad mental? ¿Han aprendido o consolidado algún concepto matemático? ¿Han potenciado su creatividad? ¿Han superado dificultades con esfuerzo? ¿Se han sentido capaces y satisfechos?
2. RESPECTO A LOS OBJETIVOS QUE PODÍA TENER EL O LA MAESTRA Plantear la matemática como un juego. Cumplir con el programa o con algún compromiso. Controlar si los alumnos han asimilado contenidos anteriores. Consolidar en ellos una base sólida de formación. Globalizar la matemática con el conocimiento del medio. Seguir una moda actual respecto al aprendizaje. Potenciar en los alumnos destrezas mentales poco trabajadas.
3. RESPECTO A LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
4. RESPECTO A LA METODOLOGÍA Y DINÁMICA DE CLASE: ¿La motivación ha sido suficiente? ¿La forma (colectiva, individual,) ha sido adecuada? ¿La temporización? ¿Los recursos y materiales? ¿A los alumnos, les quedó claro lo que se esperaba de ellos? ¿El grado de dificultad era proporcionado a su madurez? ¿El diálogo colectivo nos ha parecido beneficioso o no?
5. COMENTARIOS

³ Diseñada por M. A. Canals, del Gabinet GAMAR de la UdG



Anexo 4

Hoja de trabajo 4: Ficha de planificación para la aplicación de un problema⁴
<p><i>Cuando se plantea una situación problemática a los alumnos, es necesario que el maestro piense de antemano qué pretende. Además, es recomendable también haber planificado previamente cómo va a plantearse el trabajo con los alumnos en las distintas fases de resolución.</i></p> <p><i>El siguiente esquema pretende ser una guía simple para organizar y facilitar estas tareas previas.</i></p>
<p>1. Situación problemática:</p>
<p>2. Nivel:</p>
<p>3. Organización de los alumnos:</p>
<p>4. Finalidad: ¿Por qué se plantea esta situación?; ¿qué se pretende?</p>
<p>5. Planificación previa de las fases de resolución</p> <p>5.1. Interpretación de la situación: preguntas que van a formularse para detectar y retener los datos importantes del problema; materiales de soporte visual/manipulable que van a utilizarse; dramatización de la situación; etc.</p>
<p>5.2. Comprensión de la estructura: tipo de preguntas para aislar las principales partes del problema; materiales de soporte visual/manipulable que van a utilizarse; etc.</p>
<p>5.3. Búsqueda y aplicación de estrategias y/o técnicas de resolución: relación con situaciones parecidas; descripción de los recursos manipulables disponibles; representación gráfica; etc.</p>
<p>5.4. Discusión de los resultados: preguntas que van a formularse para realizar la puesta en común, tanto de las estrategias aplicadas como de los resultados obtenidos; cómo va a llevarse a cabo el diálogo y la negociación para decidir entre todos cuáles son las estrategias más efectivas; etc.</p>

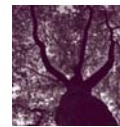
⁴ Diseñada por À. Alsina, del Gabinet GAMAR de la UdG



Anexo 5

Hoja de trabajo 5: Recopilación de problemas no rutinarios ⁵
1. ¿Cuáles han sido los objetivos de vuestra búsqueda?
2. ¿qué proceso habéis seguido para realizar la búsqueda?
3. ¿Qué tipo de recurso os ha proporcionado más y mejor información? a. Libro de texto b. Internet c. Libros especializados d. Compartir con compañeros e. Otros
4. ¿Qué tipos de problemas han sido los más abundantes en vuestra búsqueda, es decir, habéis encontrado con mayor facilidad? ¿Y los más escasos?
5. ¿El libro de texto utilizado en clase es suficiente para abordar la resolución de problemas de modo general, es decir, para aplicar conocimientos matemáticos y para fomentar la actividad heurística?
6. ¿Cuál creéis que debe ser el perfil de un buen maestro ante la resolución de problemas?

⁵ Diseñada por À. Alsina, del Gabinet GAMAR de la UdG



COMUNIDADES DE PRÁCTICA COMO MEDIO DE REFLEXIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE. LA EXPERIENCIA C.AP.I.R.E.-FODIP-UB.

Liliana VALDEZ. loly_valdez@ub.edu

Universidad de Barcelona.

Grupo FODIP. fodip@ub.edu

Presentación.

La presente comunicación se sitúa en el área de trabajo **“La sociedad del conocimiento y la formación del profesorado”** y, tiene por objetivo comunicar la experiencia realizada por investigadores del grupo FODIP¹, como partners del proyecto Europeo del Programa Leonardo Da Vinci “Conoscere ed Apprendere l’Innovazione in Rete” **C.AP.I.RE** (I/05/B/F/PP-154103).

C.AP.I.RE2 tiene como objetivo articular los avances de la sociedad de la información (TICS), los avances en los procesos de comunicación y la formación docente por medio del trabajo colaborativo de los distintos países participantes de la experiencia a fin de promover un proceso de formación centrado en el aprender a aprender, creando, de este modo, un espacio de reflexión sobre aspectos que caracterizan la función docente y la práctica de la misma.

Para ello, se propone la realización de una Comunidad de Práctica, la cual asumirá tanto características locales propia a los países participantes, como el desarrollo de temas transversales que puedan ser objeto de una comunicación fluida que fomente el diálogo internacional e intercultural y disciplinar e interdisciplinar.

Los partners del proyecto asumen que las transformaciones que se han producido en la última década a nivel social, económico, cultural y de producción del conocimiento, tiene como uno de los factores más representativos el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), lo que se manifiesta en la generalización y expansión del conocimiento a todos los niveles y a todos los ámbitos, redefiniendo en consecuencia las nociones de tiempo y espacio, de fronteras y límites, de restricción y accesibilidad. De este modo, podemos afirmar que las TICs, es uno de los elementos que caracteriza la sociedad de nuestros tiempos, impactando en múltiples sentidos. Por un lado, transformo las interacciones sociales debido al desarrollo de nuevas formas de comunicación, de procesamiento de la información, de almacenamiento de las mismas y; Por otro lado, promovió el desarrollo de nuevas formas de interactuar entre las personas mediadas por las tecnologías propiciando de este modo, una reestructuración social. (Castells 2006)³

En el ámbito laboral, la transformación que ha generado la revolución tecnológica ha afectado a los sistemas de trabajo, poniendo en evidencia la necesidad de aprender a aprender y a desarrollar capacidades de análisis, síntesis y gestión de la información.

Dichas capacidades permiten el desarrollo de competencias de adaptación a la Sociedad del Conocimiento en el cual nos encontramos. De allí, que resulta esencial actualizar y desarrollar competencias, relacionadas con el manejo de la información y la adaptación de la misma al entorno laboral, en nuestro caso, el entorno educativo.

¹ Grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE), de la Facultad de Pedagogía. <http://www.ub.es/doe/reerca/fodip/index.html>

² <http://www.leonardocapire.net/home.html>

³ Manuel Castells (2006): *La Sociedad Red*. Ed. Alianza



Éste es uno de los retos a los cuales se enfrenta la institución escolar actual y los docentes que en ella desarrollan su función didáctica. Por ello, resulta esencial articular y promover procesos formativos que vinculen la evolución de las TICs, el currículo escolar, el trabajo docente cooperativo y en grupo, con el fin de fomentar, de este modo, una profesionalización acorde a los requerimientos de los nuevos tiempos y promoviendo en forma práctica y reflexiva la gestión del conocimiento de los propios docentes y el desarrollo del espíritu crítico durante el desempeño de su función.

Desarrollo

Contexto de la experiencia y partners participantes.

CAPIRE es un proyecto europeo Leonado Da Vinci, que tiene una duración de dos años (2005-2006, 2006-2007) en el cual participan nueve instituciones educativas:

1. **ITIS "A. Duca D'Aosta" – Coordinador del Proyecto.**
2. SIREAS – Bruselas- Bélgica
3. Universidad de Barcelona- España
4. ADIngegneria- Roma-Italia
5. SCIENTER- Bologna-Italia
6. SICOEL Progetti- Roma- Italia
7. [Università Roma 3](#) – Facultad de Educación -Roma-Italia.
8. ISEP- Instituto Superior de Spinho- Spinho-Portugal.
9. Prof. Build. Col. "A. Popov" – Instituto de Formación Profesional -Bulgaria.

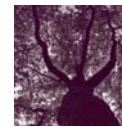
El proyecto C.AP.I.RE pretende responder a la exigencia de identificar un modelo formativo que integre los métodos tradicionales de formación con metodologías innovativas. El desarrollo del modelo buscará el intercambio en materia de formación y activará la interacción cognitiva y los procesos de aprendizaje con el fin de que los docentes utilicen las TICs en los procesos de aprendizaje y de formación. En definitiva, el proyecto C.AP.I.RE, se propone la realización de una metodología innovadora de aprendizaje a través de la red, tanto para docente del nivel de formación inicial como para los de formación profesional.

El proyecto se desarrolla en las siguientes fases:

- ✓ Fase 1: Investigación sobre los procesos de comunicación en el contexto de la red.
- ✓ Fase 2: Investigación documental sobre los modelos – Selección de casos.
- ✓ Fase 3: Proyección y desarrollo del modelo
- ✓ Fase 4: Experimentación, validación y puesta a punto del modelo.
- ✓ Fase 5: Validación del mismo y evaluación.

Durante todo el desarrollo del proyecto, la coordinación a cargo de la Dra. Gianna Colagrande del ITIS Meucci- L'Aquila, prevé un proceso constante de monitoreo y evaluación constante lo que permitirá tener todos los aspectos emergentes bajo control.

CAPIRE pretende experimentar alternativas al modelo tradicional, configurando para ello, un contexto de formación, de interacción, y de distintos modos de comunicación a partir de las TIC's y por medio una Comunidades de Práctica.

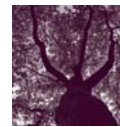


La sociedad del conocimiento, en el cual interactúan los docentes se caracteriza por el gran flujo de información, y exigen al profesorado el desarrollo de un pensamiento estratégico, de forma que promueva un nuevo conocimiento producto del diálogo y la redefinición constante del mismo. En este contexto, el profesor se convierte en un mediador de contenidos y en guía del aprendizaje de cada estudiante y requiere por tanto modelos educativos abiertos y flexibles, que potencien el desarrollo de competencias aplicables a nivel profesional y vital.

En este sentido, la Comunidad de Práctica Virtual, permitirá a los docentes formarse y desarrollar conocimientos, metodologías y competencias para ser aplicado tanto en la red como nuevo espacio de interacción y formación, como en las prácticas áulicas convencionales. Es decir, pretendemos avanzar desde tendencias tecnócratas de las TICS, con modelos de formación docente centrados solo en el entrenamiento de las habilidades, hacia modelos reformistas y holísticos, los cuáles potencian un docente reflexivo que redefine el uso de las TICs., en el sentido de que no solo busca conocer sino que también transforma los contenidos y las prácticas.

En el siguiente cuadro, podemos evidenciar las tendencias en la utilización de las TICs en el ámbito educativo, la comunicación que potencian y las tendencias de Desarrollo Profesional.

TENDENCIA EDUCATIVAS DE LAS TIC.	COMUNICACIÓN QUE POTENCIAN	MODELO DE ENSEÑANZA	MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL
TECNOCRATA INFORMAN “SOBRE” LAS TIC. (correo electrónico, búsquedas, juegos, procesador de texto)	UNIDIRECCIONAL. Centrada en el emisor. Es instrumento para búsqueda de información, fuentes de información	Basado en el entrenamiento de habilidades. TIC son utilizadas de forma aislada del contenido curricular y del contexto por parte del profesorado Lo utilizan en algunas asignaturas.	TECNICO. Forma al docente en el manejo instrumental de las técnicas.
REFORMISTA FORMAN POR MEDIO “DE” LAS TIC. (TIC son una herramientas de acercamiento dinámico al conocimiento)	BIDIRECCIONAL - potenciando la interactividad. Punto-Punto(puntos de información que se multiplican)	Basado en el cambio conceptual Procesual-mediador. Tic son articuladas como medio en diversas asignaturas (inicio de la transversalización de las TIC, en la curricula de la institución) Activo. Reflexión Sin modificar la acción.	PRACTICO. Forma al docente basado en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.
HOLISTICA TRANSFORMAN “CON” LAS TIC. <i>Las TIC producen cambios en la escuela y en el entorno</i>	FLEXIBLE. Feed back y retroalimentación.	Basado en el Modelo Ecológico Las TIC son utilizadas desde una perspectiva de orientación social y de intercambios socio-culturales. Adquiere Importa la comunicación y el intercambio de conocimientos Reflexión y transformación	REFLEXIVO. Forma al docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto.



(Participación activa en la Red. Foros, Comunidades Virtuales, de temas de interés compartido			(acción-reflexión-acción)
---	--	--	---------------------------

Las Comunidades de Práctica y su potencialidad para la formación Docente-Modelo CAPIRE.

El concepto *comunidad de práctica* es utilizado por Wenger (2001) para asociar el desarrollo de una práctica al contexto en el que tiene lugar, lo que sirve a dos propósitos: distinguirla del concepto más amplio de cultura y definirla como un tipo específico de comunidad. Según este autor, las características o *dimensiones* de la práctica que sirven de fuente de coherencia a una comunidad son el **compromiso mutuo**, la **empresa conjunta** y el **repertorio compartido**. Con el fin de establecer un contexto para el aprendizaje, una comunidad ha de propiciar el compromiso y la afiliación de sus miembros mediante una *infraestructura* para la participación que incluya medios para fomentar la mutualidad, la competencia y la continuidad (Wenger, 2001).

El compromiso mutuo, es la característica de la práctica que define a una comunidad en el sentido de la afiliación de sus miembros mediante una participación mutua y sostenida en actividades de negociación de aquellos significados que importan en ese contexto. Para posibilitar el compromiso, la comunidad virtual habrá de propiciar la participación en la práctica, en la que cada miembro pueda construir una identidad propia y particular con relación a su nivel de compromiso con la práctica y a las interacciones con el resto de participantes. **La empresa conjunta**, mantiene unida a la comunidad mediante un proceso colectivo de negociación definida continuamente por los participantes en relaciones mutuas de responsabilidad. La comunidad virtual habrá de propiciar la negociación colectiva y autóctona y ser capaz de originar relaciones de responsabilidad entre los participantes para que se comprometan en la construcción de nuevos significados. **El repertorio compartido** es la tercera característica de la práctica, la que da coherencia a la comunidad mediante la creación de recursos compartidos necesarios para la negociación de significado y para el compromiso con la práctica. La comunidad virtual habrá de incluir en su repertorio la historia compartida de la participación y la negociación, en forma de palabras, conceptos, relatos, instrumentos que la comunidad ha producido y que han pasado a formar parte de la práctica, incluyendo el discurso de los participantes y los estilos con los que expresan sus identidades.

Promover el desarrollo de una Comunidad de Práctica-CAPIRE pretende potenciar un espacio de desarrollo profesional entre las instituciones de los nueve patners, que lleven a producir cambios mediante la indagación, la colaboración y el diálogo, en el contexto de la formación y mejoramiento profesional de los docentes; que informen de experiencias, métodos y resultados como comunidades de aprendizaje en la escuela o instituciones educativas, destacando el carácter alternativo-emergente en la profesionalización de docentes en distintos niveles de la enseñanza.

La experiencia FODIP.

En la etapa actual del proyecto nos encontramos en la fase de experimentación, centrados en las instituciones educativas y desarrollando la conformación de comunidades de práctica y equipos de trabajo con el fin de analizar la factibilidad y las posibilidades de formación y reflexión de los docentes a partir su adhesión voluntaria a constituirse en una comunidad de práctica. Para ello, en un primer momento concertamos un encuentro con el equipo directivo de un centro educativo de



Educación Secundaria y Formación Profesional para exponerles la idea de nuestro proyecto y solicitar su colaboración. Les planteamos la necesidad acercarnos a los docentes a fin de conocer las ideas de los adolescentes y su relación con el mundo actual y sus concepciones sobre las prácticas docentes que desarrollan en este contexto.

Las ideas expuestas giraron en torno a los siguientes ejes:

- Crear un ambiente de grupo en un espacio colaborativo que nos permitiese potenciar significativamente el mundo externo con la escuela.
- Potenciar el uso consciente de las tecnologías implica considerar a los sujetos como protagonistas de la acción y tener en cuenta el componente emocional.
- Valorar los puntos de vista de todos los docentes que nos permitiese crear un conocimiento compartido y sostener el interés en las actividades que les íbamos a proponer.
- Involucrar a los estudiantes para promover nuevos conocimientos organizados a partir de sus inquietudes.
- Utilizar distintos lenguajes como forma de representación del conocimiento y vehículo de comunicación.
- Crear un espacio virtual que no reprodujese la realidad sino que construyese nuevas formas de interpretarla, una comunidad práctica y virtual

Para desarrollar el proyecto conformamos un grupo de trabajo que siguió los siguientes criterios⁴:

- Que este conformado por personas con intereses comunes,
- Que este basado en la construcción colaborativa de conocimientos
- Que su adhesión sea voluntaria.
- Que determine un dominio o área de interés común,
- Que el conocimiento se produce en la práctica, se descubre, se construye y se comparte por todos los participantes.

4 WENGER, Etienne (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X



Podemos avanzar como algunos de los siguientes resultados:

La experiencia realizada por los docentes implicó un proceso de reflexión sobre sus prácticas, propició el diálogo interdisciplinar entre los docentes, para realizar un proceso de aproximación a los conocimientos de los colegas, como se puede evidenciar en el siguiente cuadro, que presentamos a modo de conclusión.

CRITERIO	VENTAJAS VIVIDAS POR EL ALUMNO Y EL DOCENTE
Dominio/Área de interés.	<p>Surge de una problemática de interés compartida por los docentes.</p> <p>Promueve un diálogo explícito sobre las problemáticas que vivencias los docentes de distintos espacios curriculares.</p> <p>Abarca contenidos interdisciplinarios, dejando de lado los espacios curriculares disciplinarios y departamentales.</p>
Comunidad/Relaciones y participación.	<p>Promueve el protagonismo y una fuerte interacción,</p> <p>Potencia el trabajo colaborativo,</p> <p>Potencia las competencias comunicativas, por lo que es esencial saber “COMO” transmitir tanto como el “QUE” transmitir y la “FORMA” de realizarlo.</p> <p>Potencia la creatividad,</p> <p>Potencia la utilización de un lenguaje y de códigos compartidos.</p> <p>Necesidad de resignificación de la función del docente, centrado en el acompañamiento del proceso de aprendizaje más que en la enseñanza.</p> <p>Necesidad de concebir la enseñanza partiendo de los intereses y necesidades de los alumnos</p>
Práctica/construcción Cognitiva conjunta.	<p>Promueve el descubrimiento y el desarrollo del conocimiento.</p> <p>Potencias las competencias cognitivas.</p> <p>Despierta el interés y la curiosidad cognitiva,</p> <p>Desarrolla en el docente las capacidades de análisis, comparación, síntesis y, profundización del tema, generando un conocimiento significativo.</p>
Didáctico-Curricular	<p>Potencia el aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia procedimental y técnica de los medios.</p>



Tiempo.	<p>Exige un mayor tiempo de dedicación, dado que es una construcción holística.</p> <p>Es una formación centrada en interés de la comunidad constituida, lo cual los lleva a construir y a compartir significados que atribuyen a sus prácticas.</p>
Evaluación	<p>La evaluación es continua y durante todo el proceso.</p> <p>Exige al profesorado tomar consciencia del proceso.</p> <p>Exige desarrollar nuevas modalidades de evaluación.</p>

Acciones futuras.

- Profundizar la experiencia, diseminarla, promover la participación en actividades innovadoras a los docentes e intercambiar y dar a conocer las experiencias a otros partners con el fin de promover nuevas formas de aprender a aprender, y de enseñar a aprender en el contexto europeo.

Bibliografía

BAUTISTA, A. (1998) *Tecnología, mercado y gobernabilidad: un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio*. Revista Complutense de Educación, 9 (1), pág. 29-46.

BUSTAMANTE, J. (1993) *Sociedad informatizada: ¿Sociedad deshumanizada?* Madrid, Gaia.

CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza editorial.

CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid. Alianza.

CASTELLS, Manuel; DÍAZ DE ISLA, Maria Isabel (2001) *Diffusion and uses of Internet in Catalonia and in Spain. A Commented Summary of Available Evidences, as of 2001*.
www.uoc.edu/in3/wp/picwp1201 28 de febrero 2007.

CEBRIÁN, J.L. (1998) *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas con los nuevos medios de comunicación*. Barcelona. Taurus.

CEBRIAN, M. y RÍOS, J.M. (Coords.) *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid. Pirámide, pág. 221-238.



- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000) *Concebir la educación del futuro. Promover la innovación con las nuevas tecnologías*. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo". (http://europa.eu.int/comm/education/elearning/intro_en.html) 28 de febrero de 2007.
- CONDE, H.; MUÑOZ, J. M. (2002) Políticas comunitarias de juventud: el factor territorial en la sociedad global. In *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 3 http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_valdivieso-rodriguez.htm 28 de febrero de 2007.
- DIEUZEIDE, H. (1980) *Comunicación y educación*. Perspectivas, vol. X, 1, 47-52
- ECHEVERRÍA, Javier (1999). *Los señores del aire*. Telépolis y el tercer entorno. Destino. Barcelona.
- EDUTEKA (2004) *Valores ciudadanos que las TIC pueden promover*. www.eduteka.org 28 de febrero de 2007.
- MAJÓ, Joan; MARQUÈS, Pere (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. CissPraxis. Barcelona.
- MALDONADO, T. (1998): *Crítica de la razón informática*. Paidós. Barcelona.
- Mc. LUJAN, Marshall. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2001): "InfoXXI. La sociedad de la información para todos". InfoXXI. <http://www.info21.es/presenta.htm> 20 de febrero de 2007.
- WENGER, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X



FORMACIÓN SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN SITUACIONES DE PRÁCTICA REFLEXIVA

Núria Planas. nuria.planas@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

Àngel Alsina. angel.alsina@udg.edu

Universidad de Girona

Palabras clave

Educación matemática; Multiculturalidad; Práctica reflexiva.

Resumen

Presentamos una propuesta de trabajo para formación permanente del profesorado de matemáticas en la etapa de secundaria obligatoria. El objetivo principal es promover la reflexión sobre la dimensión cultural de la práctica matemática y contribuir a que el profesorado tenga un mayor conocimiento sobre la influencia de los aspectos multiculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Para ello se han diseñado tres módulos de formación en torno a episodios que ejemplifican la diversidad de prácticas matemáticas. Dentro de cada módulo, los episodios están basados en experiencias reales vividas por alumnos en aulas de nuestro país. Los alumnos de los episodios no son siempre inmigrantes en tanto que la diversidad cultural no va ligada necesariamente a esta condición. Por otra parte, cada episodio va acompañado de un guión con preguntas que han de promover la discusión con el grupo de profesores y la construcción de significados compartidos. Entendemos la gestión de los episodios como un modo de facilitar una práctica reflexiva desde donde el profesor 'se enculture matemáticamente' para poder enculturar matemáticamente a sus alumnos.

Desarrollo

Aunque este texto corresponda a una comunicación en su versión larga, no debe esperarse encontrar en él toda la información necesaria para desarrollar la experiencia de formación que presentamos. Toda experiencia de formación requiere de un intercambio directo, más allá de registros escritos, donde se hable de las distintas fases diseñadas y de su concreción en cada contexto. En este caso, la complejidad del modelo planteado hace todavía más importante que tenga lugar un traspaso escrito y oral.

Objetivos

Uno de los retos colectivos más urgentes en el ámbito de la formación permanente del profesorado es la organización de planes de formación en temas de diversidad cultural relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. La experiencia que presentamos propone elementos para la organización y gestión de estos planes de acuerdo con objetivos concretados tras las coordinación de estudios previos (Alsina, en prensa; Planas, 2006; Planas y Alsina, 2006). Los objetivos son:



- Promover la reflexión sobre la dimensión cultural de la práctica matemática.
- Contribuir a construir un mayor conocimiento sobre la influencia de los aspectos multiculturales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.
- Reconocer diferencias en el conocimiento matemático asociado a distintas culturas.
- Valorar el conocimiento matemático aportado por alumnos de otras culturas.
- Interpretar la diversidad cultural en función de la historia de vida del alumno, más allá de su país de origen o de su posible condición de inmigrante.

Entendemos nuestra propuesta como un modo de facilitar y estructurar una práctica reflexiva desde donde el profesorado 'se enculture matemáticamente' para poder enculturar matemáticamente a sus alumnos. En esta comunicación, resumimos parte de la experiencia. Hasta el momento, se ha experimentado con profesores en activo en el ámbito de escuelas de verano y con profesores en formación en el contexto de titulaciones de magisterio.

Descripción

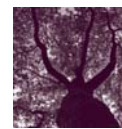
Para el desarrollo de la experiencia, se han diseñado módulos de aprendizaje. Hasta el momento tenemos cuatro módulos: 'Dimensión cultural de la práctica matemática', 'Diversidad de procedimientos algorítmicos', 'Diversidad de contextos en la resolución de problemas' y 'Diversidad de representaciones acerca de las matemáticas'. Cada uno se inicia con la lectura de un diálogo que ejemplifica la diversidad de prácticas matemáticas, incluye reflexiones sobre la relación entre cultura y matemáticas y aporta criterios pedagógicos y didácticos para el aula. A continuación, se comenta un episodio basado en datos de aula. Por último, para cada módulo, se muestra un vídeo de aula donde se pueden observar aproximaciones de distintos alumnos a tareas matemáticas. En el debate de diálogos, episodios y vídeos, se combina la discusión de aspectos pedagógicos (e.g., ¿cómo se puede contribuir a hacer visibles las diferencias de conocimiento matemático en el aula?) con la de otros didácticos (e.g., ¿cómo puede usarse un algoritmo de la resta distinto al usual para mejorar la comprensión de la práctica escolar?). Los debates se promueven por medio de un guión de preguntas.

Para esta ocasión reproducimos parte de los tres episodios elaborados para los tres últimos módulos. Los episodios están basados en experiencias reales vividas por alumnos en aulas de nuestro país. No todos los alumnos de los episodios son inmigrantes en tanto que la diversidad cultural no siempre va ligada a esta condición. En cuanto a los diálogos, solo reproducimos parte de uno de los diálogos, el vinculado y al primer módulo, 'Dimensión cultural de la práctica matemática'. Debido al formato escrito de esta comunicación, hemos optado por no ilustrar ningún ejemplo de los vídeos usados, a los que nos referiremos en la comunicación oral. Los contenidos básicos de episodios y diálogos están tomados de Planas (2006), mientras que los diálogos se han diseñado siguiendo la estructura de Chamoso, Graña, Rodríguez y Zárate (2005). Esta estructura ha de facilitar pautas de motivación e interés.

Ejemplos de episodios

En los Cuadro 1, 2 y 3 reproducimos parte de tres episodios comentados. Al final de cada cuadro, añadimos preguntas del guión usado para la discusión con el grupo de (futuros) profesores. Los episodios corresponden a los tres últimos módulos:

- Episodio 1 (Cuadro 1). Diversidad de procedimientos algorítmicos
- Episodio 2 (Cuadro 2). Diversidad de contextos en la resolución de problemas.
- Episodio 3 (Cuadro 3). Diversidad de representaciones acerca de las matemáticas.



Uno de los propósitos del módulo ‘Diversidad de procedimientos algorítmicos’ es dar ejemplos en torno a la diversidad de formas de desarrollo de las operaciones básicas obtenidas en aulas de matemáticas con alumnos inmigrantes. Es muy importante que los (futuros) profesores sean conscientes de la diversidad de procedimientos algorítmicos asociados a una misma noción matemática. Comparar la eficacia de distintos algoritmos asociados a la suma, por ejemplo, es una buena tarea matemática que ha de ayudar a comprender mejor el algoritmo que cada alumno acostumbra a usar, así como el carácter invariante de las nociones de suma, resta, multiplicación y división. El primer episodio ilustra cómo una alumna finlandesa hace una suma y una multiplicación. Aunque es importante conocer la forma de sumar y multiplicar de esta alumna, la finalidad de la discusión con los (futuros) profesores ha de ser reconocer la diversidad de procedimientos algorítmicos, explorar modos de validar esta diversidad en el aula e indagar relaciones entre esta diversidad, además de oportunidades de aprendizaje.

Nina, una alumna finlandesa de primero de ESO escolarizada en el Instituto de Enseñanza Secundaria ‘Icària’ de Barcelona sorprendió a sus compañeros de clase y a la profesora con un algoritmo de la suma inesperado. Aunque esta alumna ya llevaba escolarizada en nuestro país tres años, continuaba sumando del modo que había aprendido en Finlandia. En el transcurso de la resolución de una tarea matemática, Nina no hizo pública su manera de sumar. Cuando estaba realizando la operación en su cuaderno, la profesora pasó cerca de ella, se detuvo y advirtió cómo estaba operando la alumna. El algoritmo usado por Nina fue el siguiente:

$$\begin{array}{r} 268 \\ + 483 \\ \hline 64^{11} \\ 751 \end{array}$$

En nuestro sistema escolar, es habitual sumar unidades del mismo orden empezando por las inferiores. Si la suma de estas cantidades da lugar a una unidad de orden superior, ésta pasa a registrarse entre las unidades de orden inmediatamente superior. El algoritmo de la suma usado por Nina sigue las mismas pautas pero en el orden inverso. Muchas de las escuelas de tradición no sueca en el sistema escolar finlandés usan el algoritmo de la suma ‘de izquierda a derecha’: se empieza por la izquierda, se suma columna a columna y se ajusta el resultado. Los maestros de estas escuelas justifican este método argumentando que así se siguen los pasos de la lecto-escritura, que también es ‘de izquierda a derecha’. Para los alumnos, este sistema pasa a ser tan automático que ajustan el resultado a medida que suman las columnas. Nina explicó el procedimiento dando muestras de comprensión de los significados matemáticos implicados en el desarrollo de este algoritmo:

“200 más 400 es 600, pero la otra columna me indica que debo añadir 100, por eso escribo 7, aunque al principio no sé que va a ser 7. En realidad hago dos pasos. Primero 200 más 400 es 600, 60 más 80 es 140 y 8 más 3 es 11. Luego hay el segundo paso que es el último. Cuando estoy con las decenas, me quedo con 40 y paso 100 a las centenas, así tengo 7. En el lugar de las unidades, me quedo con 1 y paso 10 a las decenas, así tengo 5.”

Al día siguiente, la profesora se interesó por el método de multiplicación que manejaba la alumna. Pensó que era probable que Nina hubiera aprendido a usar un



Cuadro 1. Ejemplo de un episodio

algoritmo para multiplicar acorde con el algoritmo de la suma. Nina comentó en la pizarra su forma de multiplicar. En muchas escuelas de Finlandia, el algoritmo de la multiplicación se usa en sintonía con el algoritmo de la suma: se empieza por los dígitos de la izquierda y se añaden ceros cuando convenga. Nina ejemplificó su método con la siguiente multiplicación entre 67 y 53:

$$\begin{array}{r} 67 \\ \times 53 \\ \hline 3350 \\ + 201 \\ \hline 3551 \end{array}$$

De nuevo, Nina explicó el procedimiento con gran detalle:

“Multiplico 67 por 5 y me da 335, pero añado 0 porque 5 se refiere a 50; lo hago como con la suma, de izquierda a derecha. Esta multiplicación me da 3350. Luego, multiplico 67 por 3, que son unidades. Ahora me da 201. Sumo los resultados de las dos multiplicaciones. Ya sabéis, a mi manera”.

Tras haber explicado su método para multiplicar, en una entrevista individual, Nina dijo estar contenta por haber podido compartir estos aprendizajes. Explicó que nunca antes había creído que estos aprendizajes pudieran interesar fuera del contexto de su país. Cuando Nina llegó a Barcelona, a los diez años, aprendió a reconocer con éxito algoritmos alternativos para la suma y la multiplicación sin dejar de usar los suyos propios. Aunque en algunas escuelas de su país se enseñan los dos tipos de algoritmo, ‘de izquierda a derecha’ y ‘de derecha a izquierda’, explicó que había visto por primera vez “una operación al revés” en Barcelona.

Cuadro 1. Parte del episodio 1

Se pide a los (futuros) profesores que lean y comenten el episodio en pequeños grupos. Después se les proporciona un guión con preguntas que dinamicen la discusión en grupos y, más tarde, la puesta en común. El tiempo destinado a la discusión en pequeños grupos depende del grado de implicación y autonomía. Algunas preguntas asociadas al episodio anterior son:

- A los alumnos de diez años se les supone el conocimiento de las operaciones básicas, de modo que no reciben una enseñanza al respecto. Por suerte, Nina vivió la transición entre su aritmética de origen y la aritmética del lugar de acogida sin brusquedad. Además, fue capaz de integrar conocimientos de forma autónoma. ¿Es razonable pensar que siempre ocurre así con todos los alumnos inmigrantes?



- En nuestro contexto cultural hemos interiorizado hasta tal punto determinadas secuencias de operaciones que, en ocasiones, confundimos el algoritmo con la noción matemática asociada. Sin embargo, no son lo mismo. El concepto de suma, por ejemplo, es un concepto matemático con una interpretación particular que admite distintos algoritmos de resolución. ¿Cómo podemos usar el conocimiento de Nina para trabajar la diferencia entre operaciones y algoritmos?

En el episodio correspondiente al módulo 'Diversidad de contextos en la resolución de problema', recogemos datos sobre un alumno no inmigrante. Hay muchos alumnos en etapas avanzadas de su escolarización que continúan creyendo que las respuestas a los problemas de matemáticas y las interpretaciones de los enunciados son únicas. Estas creencias son muchas veces consecuencia de un elevado grado de ajuste a las formas de hacer matemáticas que se han experimentado. Por otra parte, en aulas donde los alumnos comparten bagajes socioculturales y académicos muy similares se tienden a promover modos unívocos de entender la resolución de problemas. Cuando en un aula hay alumnos con una tradición escolar y unos modelos de referencia distintos, es fácil que aparezcan maneras alternativas de interpretar los enunciados de los problemas. Desde esta perspectiva, el aula multicultural es un lugar de gran riqueza para llevar a cabo actividades de resolución de problemas. Para los (futuros) profesores, es de gran utilidad mostrar ejemplos donde alumnos inmigrantes o no inmigrantes proponen formas de interpretación diferentes de las esperadas por sus compañeros e incluso por el profesor del aula.

En una sesión de clase de segundo de ESO en el Instituto de Enseñanza Secundaria 'Montserrat' de Barcelona, el profesor propuso la resolución de un problema. La lección formaba parte de las sesiones de los viernes, destinadas al ambiente de resolución de problemas. El enunciado se dio por escrito a cada alumno:

Un campesino viaja con 300 kilos de tomate hasta el mercado del pueblo más cercano. Ha decidido vender el kilo de tomate a 2 euros. Pero después de pasar buena parte de la mañana a pleno sol y sin haber vendido ningún tomate, decide cambiar el precio inicial. Está dispuesto a ganar un 10% menos de lo que tenía previsto. ¿A qué precio venderá el kilo de tomate?

Tras haber discutido el problema en grupos de dos, se inició la discusión conjunta. La mayor parte de la discusión se centró en comparar las resoluciones de dos grupos de alumnos:

Protocolo 1

$300 : 2 = 600 \rightarrow (10/100) \cdot 600 = 60 \rightarrow 600 - 60 = 540 \rightarrow 540 / 300 = 1,8 \text{ euros}$

Protocolo 2

$(10/100) \cdot 2 = 0,2 \rightarrow 2 - 0,2 = 1,8 \text{ euros}$

A algunos alumnos les resultaba extraño que un valor numérico del enunciado, 300, no se usara en la resolución. Pero hubo un alumno a quien le resultaron extraños los dos protocolos. Luis, un alumno procedente de un entorno rural, se había incorporado a la escuela la semana anterior. Dijo lo siguiente:

"Este problema es realmente complicado. Los tomates son como la fruta, tienen mucha agua. Si el campesino estuvo a pleno sol y los tomates también, entonces se ha evaporado mucha agua, y ahora ya no tiene 300 kilos. Como máximo debe tener unos 290. Mi abuelo vigila mucho con dejar las cosas a pleno sol."

Después de la intervención, hubo una risa generalizada. Luis no solo proponía usar en sus cálculos la cantidad de kilos de tomate, sino que además pretendía usar un valor numérico aproximado, 290, que ni siquiera aparecía en el enunciado inicial.



Además, Luis había usado las prácticas de su abuelo como argumento. Para entender el comportamiento matemático de este alumno, no basta con saber cuáles son los conocimientos y herramientas que tiene a su disposición. Hay que tener en cuenta ‘todo’ lo que el alumno sabe. Para Luis, el problema está asociado a experiencias de su vida cotidiana. Aunque es probable que otro alumno, con experiencias parecidas a las de Luis hubiera optado por no hablar sobre la pérdida de líquido de los tomates y sobre las consecuencias de esta pérdida en el proceso de resolución.

Al día siguiente, en una entrevista individual, Luis dijo dudar de si había sido acertado explicar sus ideas acerca de los tomates:

“Creo que no debería haber explicado lo de los tomates, pero lo he dicho sin pensar. Luego he visto que todos se reían, bueno todos menos el profesor, que parecía estar interesado. Tengo que aprender a estar más callado porque siempre hablo más de la cuenta.”

Cuadro 2. Parte del episodio 2

Tras leer el episodio, se propone la misma dinámica explicada para el episodio anterior. De nuevo, el ejemplo dado sirve de punto de partida para debatir criterios de actuación más generales para el aula de matemáticas. En este caso, las preguntas del guión giran en torno al significado de la tarea de resolución de un problema (¿cuándo una explicación es válida?, ¿hay datos que pueden obviarse?, etc.). Algunos ejemplos son:

- Con la tarea propuesta, el profesor del aula pretende facilitar una enseñanza contextualizada (campesino, venta de tomates, euros...) donde el contenido del problema se asocie a situaciones de la vida real reconocibles por los alumnos. ¿Hasta qué punto debe permitirse en un aula de matemáticas que un alumno introduzca argumentos basados en conocimientos de la vida cotidiana?
- En el aula, la risa generalizada y el paso rápido al establecimiento de conclusiones sugieren un escaso interés por la selección de datos propuesta por Luis. Más tarde, durante la entrevista, el alumno dice creer haber hablado demasiado durante la clase. ¿Cuáles son algunos de los factores que pueden haber llevado a Luis a reprocharse su propio comportamiento, a pesar de continuar convencido de la bondad de su proceso de resolución?

En el episodio correspondiente al módulo ‘Diversidad de representaciones acerca de las matemáticas’, damos un ejemplo centrado en una alumna paquistaní. A lo largo de su vida escolar, los alumnos han ido construyendo ideas acerca de qué son las matemáticas y de qué significa hacer matemáticas. Las representaciones se han construido en base a los grupos de pertenencia. En el caso de los alumnos inmigrantes y aunque las representaciones sociales son construcciones cambiantes, no es razonable esperar que estos alumnos pasen a compartir nuestras representaciones de forma inmediata ni en un período breve de tiempo. Puede pasar mucho tiempo hasta que interioricen total o parcialmente nuevas ideas y significados e incluso puede ocurrir que nunca lleguen a sustituir ideas ya construidas. La integración de alumnos con bagajes muy distintos a



los habituales en los alumnos locales no requiere necesariamente la sustitución de representaciones ya construidas. Sin embargo, comunicación e intercambio entre unas y otras representaciones deben entenderse como condiciones necesarias.

Samina, una alumna paquistaní de dieciséis años escolarizada en el Instituto de Enseñanza Secundaria ‘Miquel Tarradell’ de Barcelona no asistió a la escuela durante una semana porque su prima había llegado de Islamabad y su familia esperaba de ella que la atendiera. Tras su vuelta, el profesor de matemáticas propuso una sesión de resolución de problemas. Samina ni siquiera abrió su libreta, a diferencia de lo habitual. Cuando el profesor la amonestó, respondió: *“No puedo hacer nada”*. Durante varias semanas, la alumna asistió a las clases de matemáticas sin participar. Cuando se le pedía que se implicara en la tarea, siempre respondía: *“No puedo hacer nada”*. Su actitud de inhibición contrastaba con la participación activa en las otras asignaturas. El profesor sospechaba que se había producido algún conflicto emocional pero no conseguía que la alumna le contara nada:

“No entiendo qué ha producido un cambio tan fuerte en la participación de Samina. No me parece una razón suficiente que crea haber perdido el hilo con solo faltar una semana, aunque eso explicaría que continúe motivada en las otras materias.”

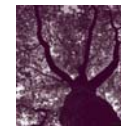
En una entrevista, Samina dijo:

“En las otras asignaturas se pueden aprender unas cosas sin saber otras, y si hay cosas que no sé, las puedo aprender sola en casa o le puedo pedir a una amiga que me las explique. En matemáticas, cuando no aprendes una cosa ya estás perdida (...) Hay que respetar cada nivel de estudio, esto funciona así.”

La entrevista a Samina permitió entender algunos de los motivos de su inhibición en las clases de matemáticas. La alumna contó que su anterior profesor de matemáticas, en Pakistán, había insistido a lo largo de cuatro años en la necesidad de exigir unos aprendizajes mínimos al finalizar cada nivel de estudio. Ningún alumno podía pasar a un nivel superior sin los aprendizajes requeridos en los niveles anteriores porque cualquier brecha en alguno de los niveles imposibilitaría el progreso. Samina interpretó que al faltar una semana a clase se había ‘saltado’ un nivel de estudio. Después de la entrevista y de nuestras explicaciones, la alumna volvió a participar en el aula de matemáticas, a pesar de persistir en algunas de sus representaciones:

“En España se puede pasar de un nivel de estudio al siguiente sin saberlo todo. En Pakistán tienes que quedarte en el nivel. Yo hay cosas que no aprendí porque falté una semana entera. Hay cosas que se han explicado en clase que yo ya no he podido aprender, pero aquí voy a pasar igual al siguiente nivel.”

Las palabras de Samina indican que apenas hubo cambios en sus representaciones iniciales acerca de la naturaleza de las matemáticas y sus formas de aprendizaje. Los cambios producidos fueron en relación con las representaciones sociales sobre la enseñanza de las matemáticas. Samina estaba aún convencida de que ya no le era posible tener acceso a importantes aprendizajes matemáticos y de que su falta de asistencia a clase durante una semana iba a condicionar sus aprendizajes futuros. Samina construyó una distinción entre ‘aprender’ y ‘superar un nivel de estudio’.



Cuadro 3. Parte del episodio 3

Algunas de las preguntas que se plantean a los (futuros) profesores en relación con este episodio son las siguientes:

- En el caso de Samina, el profesor tiene una clara representación de las diferencias. Sospecha inicialmente que se ha producido algún tipo de conflicto y asocia la experiencia de este conflicto a la condición de inmigrante de la alumna. Sin embargo, durante sus conversaciones en clase y fuera de clase con Samina, no consigue averiguar qué ocurre. ¿De qué modo podemos actuar en el aula cuando no conocemos los motivos de cambios repentinos en la participación de un alumno? ¿Es siempre conveniente recurrir a un mediador (entrevistador)?
- Después de la entrevista, Samina vuelve a participar de nuevo en las clases de matemáticas y el bloqueo desaparece por completo, al menos aparentemente. La alumna cuenta que ha entendido que las matemáticas en España son menos exigentes que en Pakistán, cuando en realidad se le ha explicado que la naturaleza acumulativa de las matemáticas debe interpretarse desde una perspectiva menos estricta. Esta nueva representación de la alumna, ¿resuelve el conflicto inicial o simplemente lo reduce?

Ejemplo de parte de un diálogo

Una parte esencial del plan de formación es la elaboración de diálogos que ejemplifiquen diferencias en las prácticas matemáticas. Los diálogos tienen siempre como protagonistas a un profesor de matemáticas en activo (José) y un maestro ya jubilado (Bill). En el diálogo asociado al módulo 'Dimensión cultural de la práctica matemática', los protagonistas discuten aspectos cotidianos a partir de un juego de dominó. Ello les permite observar que un mismo conocimiento matemático se puede entender de diferentes formas dependiendo de la formación y del bagaje social y cultural de la persona que lo interpreta. Esta diversidad lleva a argumentar que las matemáticas no se ven siempre de la misma manera. Desde la perspectiva del desarrollo profesional del profesor, ser capaz de reconocer esta diversidad es un primer paso en el proceso de enculturación matemática. Los datos sobre sistemas de numeración incluidos en el diálogo han sido extraídos de una situación real y corresponden a una experiencia documentada por un alumno paquistaní escolarizado en un centro de Barcelona. Podríamos haber versionado el diálogo bajo el formato de episodio. Sin embargo, hemos querido experimentar el efecto de un diálogo literario en un plan de formación.

Bill: Hoy he estado jugando al dominó con Imram, mi vecino paquistaní. Le expliqué las reglas y me di cuenta de que miraba las piezas con mucho interés pero con desconcierto. Después repartimos fichas y, como ninguno tenía el seis doble, empecé con el (2,5).

José: Si no se tiene el seis doble, la partida se suele abrir con una pieza que contenga un 6 y, si nadie tiene ninguna, se van cogiendo del montón en el que están boca abajo hasta que aparezca una que lo tenga.

Bill: Le expliqué las normas que me parecieron básicas y obvié cuestiones elementales que impidieron el desarrollo de la partida. Lo hice como lo haría con cualquier persona sin tener en cuenta los conocimientos y la formación de Imram. ¿Cómo iba a sospechar que debía explicitar aspectos que estaba dando por supuesto?

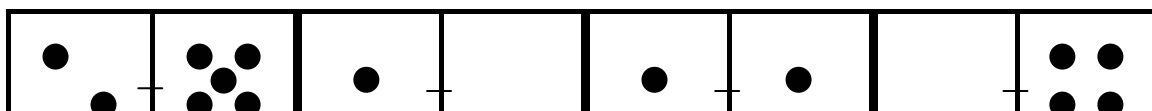


José: ¿Qué tiene que ver eso con jugar al dominó?

Bill: Te lo explicaré. Me sorprendió que Imram pasara unos minutos familiarizándose con las piezas de la caja y se concentrara en mirarlas y compararlas de una forma, en mi opinión, excesiva. Tendría que haber sospechado algo. De hecho pidió ponerse a mi lado en la mesa lo que me pareció extraño porque le había explicado lo importante que era no dejar ver las piezas a los demás jugadores. Pero, como insistió, no me atreví a contrariarle.

José: Serán costumbres de su país.

Bill: Eso no tiene que ver con su contexto de formación. ¿Sabes qué ocurrió con el (2,5)? Permíteme que reproduzca la situación. Fue cogiendo fichas del montón lentamente, mirando cada una con atención. Yo estaba aburridísimo al ver su lentitud. Después de un rato, su cara de satisfacción le delató. Fíjate que fichas puso a continuación:



José: (1,0), (1,1) y (0,4). ¿Colocó tres a la vez? ¿No había entendido las reglas?

Bill: Las había comprendido perfectamente. Las cosas no siempre son lo que parecen. Como era consciente de que había realizado un gran esfuerzo para elegir las adecuadas, le pregunté por qué las había seleccionado. ¡Había buscado piezas que sumaran 19!

José: ¿Ah, sí? ¿De dónde sale ese 19?

Bill: De la primera pieza que había colocado sobre la mesa. Imram había interpretado que cada pieza del dominó es una cantidad única expresada en un sistema posicional de base siete. Observa el (2,5). Los cinco puntos de la derecha pueden entenderse como unidades y los dos de la izquierda como dos grupos de siete unidades.

José: Eso puedo entenderlo pero, ¿por qué siete?

Bill: Imram se dio cuenta que en las casillas del dominó aparecen, como mucho, seis puntos. Esto le hizo deducir que siete puntos o más constituyen un grupo de orden superior.

José: No puedo entender cómo pudo llegar a esa conclusión.

Bill: Piensa en nuestro sistema posicional. Cuando se escribe 48 se quiere indicar ocho unidades y cuatro grupos de diez unidades. Eso es lo que le pasó a Imram. Entendió que la pieza (2,5) representaba cinco unidades y dos grupos de siete, es decir, 19.

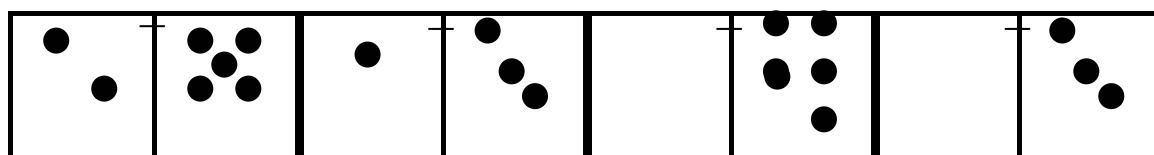
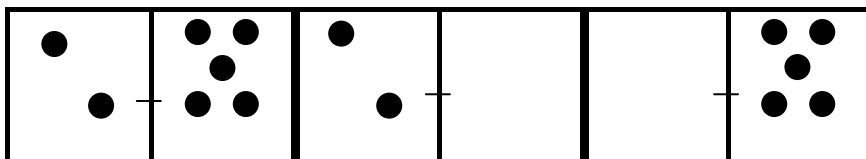
José: ¿Y por qué puso (1,0), (1,1) y (0,4)?

Bill: ¿Qué representan estas piezas para él? El (1,0) sería nuestro 7, el (1,1) sería 7+1, es decir 8, y el (0,4) sería simplemente 4.

José: ¡Ya entiendo! ¡Sumando tenemos el famoso 19!



Bill: Con lo que Imram había respetado una de las reglas básicas del juego al poner piezas que sumaran 19 a continuación del (2,5) y, por tanto, equivalentes a ella. Estoy pensando que podría haber puesto otras. Te pongo dos ejemplos:



José: Seguramente hay más. Pero observa que sólo hay una representación posible con una sola pieza. Precisamente (2,5).

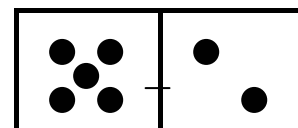
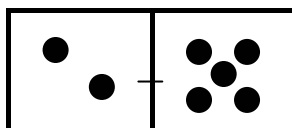
Bill: Por eso tenía que encontrar dos o más. Intuyo que intentó buscar una combinación fácil de dos fichas y que recurrió a tres como segunda alternativa. Ya te dije que dedicó tiempo para conseguirlo. Posiblemente estuvo buscando una opción más elegante.

José: En definitiva, Imram entendió el juego del dominó como buscar grupos de piezas que representaran cantidades equivalentes a una cantidad fijada desde el inicio.

Bill: Eso parece. Hay muchas posibilidades pero disminuyen a medida que la partida avanza porque cada vez quedan menos fichas. Además, se requiere una cierta estrategia porque, si uno no se fija en las que se han usado, se pueden buscar combinaciones no posibles.

José: Ahora también entiendo por qué Imram insistió en sentarse a tu lado. Desde el primer momento Imram actuó con lógica. Piensa. Las fichas (2,5) y (5,2), ¿representan la misma cantidad para Imram?

Bill: Para nuestro juego del dominó, son piezas iguales. Y para Imram... Ah, entiendo. Si estuviéramos sentados uno frente a otro, una misma pieza cada uno la hubiera entendido de manera diferente con lo que el juego no tendría sentido. Para Imram el (5,2) es un... 37.



Para este diálogo algunas de las preguntas del guión asociado son:

- Del hecho de interpretar las piezas del dominó en un sistema de numeración con base 7, ¿se puede interpretar que Imram siempre usa este sistema de numeración? ¿Tiene sentido extrapolar esta información y pensar que todos los paquistaníes hubieran interpretado el juego del dominó del mismo modo?



- ¿Cómo reacciona Bill ante las diferencias en la práctica matemática mostradas por Imram?
¿De qué modo contribuye Imram a que se produzca un intercambio? ¿Hay un proceso de validación del conocimiento de Imram por parte de José?

Resultados

La propuesta ha tenido una buena aceptación en los cursos de formación permanente donde se ha llevado a cabo. Muchos de los profesores dicen haber descubierto una dimensión de las matemáticas desconocida y han modificado, en parte, creencias iniciales acerca de la universalidad de la práctica matemática. Uno de los aspectos mejor valorados por los (futuros) profesores ha sido el hecho de que uno de los formadores tenga experiencia docente en aulas de matemáticas con porcentajes elevados de alumnos inmigrantes. Este hecho se ha valorado como un elemento de credibilidad y validez en las propuestas de trabajo y a lo largo de las discusiones de grupo. Por ejemplo, en uno de los informes de evaluación se dice:

“Se nos ha explicado un modelo de formación desde la experiencia y desde la práctica en el aula, lo cual siempre es de agradecer porque la teoría debe ir acompañada de situaciones vividas en la vida real. Un formador que lleva demasiado tiempo cerrado en su despacho debería salir de él.”

En las sesiones finales, la discusión con los grupos de (futuros) profesores, permite concluir que ha habido un aprendizaje efectivo en torno al aula multicultural y sus implicación en relación con la educación matemática. Se ha asumido que no se trata de conocer las culturas matemáticas escolares de los grupos de alumnos inmigrantes, de etnia gitana o de aquellos grupos de alumnos por algún motivo minoritarios en nuestras aulas, sino de tomar conciencia de la existencia de estas culturas y de sus muchas diferencias en relación con nuestras formas habituales de hacer y pensar las matemáticas. En otro informe de evaluación se puede leer lo siguiente:

“Al principio pensé que era imposible saber caso por caso, estudiar todas las maneras de hacer matemáticas de todos los alumnos, cómo son los libros de texto de matemáticas en los otros países. Luego he visto que lo importante es ser consciente de que hay diferencias, y no saberlas todas. En matemáticas esto es verdaderamente muy revolucionario, al menos para mí.”

En general, los grupos de (futuros) profesores han entendido la discusión de diálogos, episodios y vídeos como una manera de reflexionar sobre la complejidad sociocultural del aula de matemáticas y sobre su papel como profesores en esta aula. En las primeras sesiones la mayoría de profesores se muestra pesimista sobre las posibilidades académicas de sus alumnos inmigrantes y sobre sus propias posibilidades como educadores. El trabajo con diálogos, episodios y vídeos ha sido útil en tanto que ha llevado a reflexionar sobre la práctica educativa y sobre el papel del profesor como agente de cambio. A medida que avanzan las sesiones, surgen comentarios sobre la posibilidad de mejorar la situación escolar de los alumnos inmigrantes, sobre la capacidad de influencia de los profesores en el currículo matemático impartido y sobre la necesidad de repensar las dinámicas de aula habituales. Por iniciativa propia, los profesores apuntan nuevas formas de trabajo con los alumnos y retoman la idea de una educación matemática común. En particular, en un informe se dice:

“Si solo hubiera leído los diálogos, no me hubiera creído de verdad que los ejemplos del dominó y demás ocurren. Hubiera pensado que era un recurso literario para que el curso fuera más entretenido. Pero los episodios, y sobre todo los vídeos, me han convencido de la dimensión cultural de las matemáticas. Yo incluso diría que me han impactado, sobre todo los casos explicados con alumnos no inmigrantes. (...) La multiculturalidad está en todas partes y en el aula de matemáticas también.”



Un curso de formación se desarrolla en un contexto donde intervienen un grupo de personas y las características de este grupo condiciona en gran medida el éxito de este curso. Aún así, la gran diversidad de grupos con los que hemos trabajado (estudiantes de la Titulación de Educación Primaria, estudiantes de la Titulación de Pedagogía, profesores de matemáticas en activo, maestros del antiguo Programa de Educación Compensatoria, educadores de la Universidad de Jalisco en Guadalajara, México, etc.) y el alto nivel de aceptación en cada uno de ellos nos hacen pensar en la adecuación del curso. El alto nivel de aceptación es una condición difícil de conseguir cuando se trata de un curso donde se pretenden trabajar creencias y actitudes. No queremos que los (futuros) profesores retengan la manera de sumar de Nina u otras técnicas que ejemplificamos. En su lugar, ponemos de relieve maneras alternativas de sumar como excusa para contribuir a reconstruir preconcepciones acerca de la práctica matemática en el aula y de la naturaleza de las matemáticas en general.

Trabajar actitudes se refiere a las actitudes mismas, pero también a trabajar el pensar y el actuar en un aula de matemáticas multicultural de forma positiva. Aunque el curso de formación en su totalidad solo dura 30 horas, hemos podido comprobar indicios de cambio en algunos de los participantes por medio de registros escritos en la primera y en la última sesión. Una profesora de matemáticas en activo, en un intervalo de dos semanas, parece que modifica parte de sus ideas iniciales:

“Me he apuntado a este curso porque me lo han sugerido desde mi centro. Yo acostumbro a pedir los bachilleratos y ahí no llegan muchos alumnos inmigrantes, pero siempre es interesante aprender cosas nuevas aunque a mí no me sirvan directamente.”

“Creo que han ocurrido muchas cosas en mis clases sin yo saberlo. Intento hacer bastantes problemas en clase y siempre hay alumnos que dicen cosas sin mucho sentido, aunque tal vez tengan sentido para ellos y yo no les haya prestado la atención suficiente. Estoy segura de que si prestara más atención yo también podría tener mi colección de episodios.”

Por otra parte, varios (futuros) profesores explican que haber estudiado matemáticas es un obstáculo para entender mejor los comportamientos de los alumnos. Las propias creencias sobre qué son las matemáticas afectan, según ellos, las creencias sobre cómo deberían ser enseñadas. En su opinión, unas y otras creencias son más rígidas cuando se han realizado estudios universitarios de matemáticas. Desde esta perspectiva, se interpreta el curso como un revulsivo para primero revisar creencias sobre las matemáticas y, a continuación, sobre su enseñanza:

“Cuando te has pasado años en una Facultad de Matemáticas, llegas a creer que las matemáticas tratan de la objetividad. Son una ciencia objetiva, neutra y no hay lugar para la diversidad de interpretaciones. Luego te vas dando cuenta de que la educación matemática es otra cosa. Uno de los temas más recurrentes de este curso ha sido distinguir las matemáticas de la educación matemática. Es bastante útil tener clara esta distinción.”

A pesar de que las valoraciones positivas de los participantes en el curso ponen de relieve su validez como ‘buena práctica’, la evaluación interna de la experiencia sugiere propuestas de mejora para futuros diseños.



Propuestas de mejora

Nuestra experiencia se basa en fomentar el diálogo reflexivo de los profesores que asisten a cursos de formación a partir de la presentación de diálogos, episodios (de forma oral y/o escrita, junto con un guión de preguntas) y vídeos que ejemplifican la diversidad de prácticas matemáticas escolares. Algunas perspectivas de mejora a partir del trabajo realizado hasta este momento se han tomado de acuerdo con las aportaciones de Esteve (2004). Según esta autora, para que un proceso de formación promueva un aprendizaje reflexivo crítico, los propios aprendices han de explorar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de un determinado conocimiento a través de la observación y la interpretación, con la ayuda de técnicas apropiadas para cada situación y de aplicación directa en las aulas. De estas ideas surgen dos propuestas básicas:

- Establecer conexiones más directas entre los diálogos, los episodios y los vídeos diseñados de modo que pueda plantearse un guión de preguntas común para concluir cada uno de los módulos.
- Fomentar la auto-observación de los profesores asistentes a los cursos de formación a través de diferentes técnicas (registro audiovisual, observación por parejas, diario de campo, etc.) para reflexionar sobre la propia actuación.

Añadimos una tercera propuesta que tiene que ver con nuestra propia observación:

- Diseñar un proceso de investigación que facilite la observación en profundidad del modelo de formación para la identificación de coherencias e incoherencias.

Consideramos importante vincular el desarrollo del curso al diseño y desarrollo de un proceso de investigación en torno a los efectos de una práctica reflexiva en los grupos de (futuros) profesores (Alsina y Planas, 2007). Uno de los métodos para la evaluación de un curso es la observación sistemática. La observación se convierte en método en la medida en que sirve a un objetivo ya formulado ('promover la reflexión sobre la dimensión cultural de la práctica matemática'), se planifica de forma sistemática ('seleccionar datos y técnicas de análisis') y se relaciona con métodos complementarios ('plantear la auto-observación de los participantes').

El proceso de investigación ha de ser en parte un proceso de investigación-acción donde los (futuros) profesores participantes se comprometan a informar sobre su experiencia del curso a medida que éste avanza. Las ventajas de trabajar *con* los (futuros) profesores es que hace posible obtener información sin intermediarios. Ellos son quienes han de contribuir a interpretar sus propios discursos individuales y colectivos; también son ellos quienes han de revisar las interpretaciones que otros hagan sobre sus discursos. Aún así, ser un buen observador de uno mismo requiere práctica y ensayos varios. En particular, requiere ser capaz de reconocer que hay temas importantes que observar y que, para dicha observación, puede ser útil la colaboración con otras personas en situaciones profesionales parecidas o con objetivos de trabajo similares.



Bibliografía

- Alsina, À. (en prensa). Aprendizaje reflexivo en la formación permanente del profesorado: un análisis desde la didáctica de la matemática. *Educación Matemática*.
- Alsina, À.; Planas, N. (2007). Concepciones sobre la resolución de problemas a través del aprendizaje reflexivo. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Formación Permanente del Profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Chamoso, J., Graña, B., Rodríguez, M.; Zárate, J. (2005): *Matemáticas desde la prensa*. Colección Diálogos de Matemáticas. Madrid: Nivola.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.
- Planas, N. (2006). La práctica matemática en su contexto cultural. En J. M. Chamoso (coord.), *Enfoques actuales en la Didáctica de las Matemáticas* (131-155). Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Planas, N.; Alsina, A. (2006). Argumentos para los futuros maestros en torno al conocimiento matemático. *UNO*, 42, 87-98.



LA RACIONALIDAD IMPLÍCITA EN LOS SABERES HACERES DOCENTES DESDE LA RUTINA A LA COTIDIANIDAD

Dra. Ana Méndez de Garagozzo. anamendezg@hotmail.com.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Palabras clave: saberes haceres, rutina, cotidianidad.

Resumen

Se construye una aproximación teórica acerca de los saberes haceres docentes, para trascender un pensamiento rutinario al cotidiano, que coadyuve a la revalorización del profesor como el constructor de la pedagogía, fundamentado en la reflexión como eje articulador entre el pensamiento y la acción, según Schön (1992), para valorar los conocimientos que genera en la praxis, en contextos multidisciplinares, complejos e inciertos y superar los obstáculos epistemológicos que se oponen al desarrollo del docente y una praxis crítico-emancipadora, según Bachelard (1985), que trascienda desde lo cotidiano. Los actores fueron profesores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se orientó por el introspectivo vivencial, asumiendo la síntesis crítico-interpretativa, direccionada por el interaccionismo simbólico y la investigación acción. La didáctica investigativa sigue el modelo cudripolar de Rusque (2001). La investigación es de campo de nivel integrativo, se empleó el análisis del discurso, las mesas de trabajo y un encuentro reflexivo de interformación. Se valoró mediante la devolución sistemática y la triangulación. Se concluye que los docentes se adscriben a posturas positivistas, hay apertura para trascender un pensamiento rutinario y establecer las transformaciones mediante la reflexión crítica en espacios de interformación, mediante la comprensión de esta aproximación teórica para el profesional del siglo XXI.

Desarrollo

Objetivo General

Generar una aproximación teórica acerca de los saberes-haceres docentes que les permita trascender desde la rutina a la cotidianidad, para revalorizarse como constructores permanentes de la pedagogía y de los espacios educativos en el contexto de la educación superior.

Objetivos Específicos

-Analizar los factores que permiten a los docentes reconocerse en el modelo pedagógico que subyace al estilo de pensamiento en el Departamento de Educación Técnica de la UPEL.

-Interpretar los obstáculos epistemológicos y pedagógicos que inciden en el desarrollo de los docentes desde la caracterización de la rutina y la cotidianidad, para darle sentido a las innovaciones.



-Comprender las estrategias de desarrollo que impulsan a los docentes desde las nociones de realización y reorganización como constructores del conocimiento teórico práctico en la cotidianidad de los saberes haceres en el contexto investigado.

- Crear espacios de interformación docente que expresen la reflexión sobre y en la acción para sistematizar las vivencias, a fin de clarificar y valorar los procesos metacognitivos que conlleven a la transformación de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad.

- Reflexionar sobre la pertinencia del paradigma investigativo propuesto por Rusque en la investigación acerca de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad.

- Construir una aproximación teórica acerca de los saberes haceres docentes que permita comprender y transformar un pensamiento rutinario al cotidiano desde los fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos en el contexto de la Educación Superior.

Visión del Problema

En atención a la didáctica investigativa desarrollada, fundamentada en el modelo cuadripolar propuesto por Rusque (ob.cit.) y la postura cualitativa, se estima conveniente presentar inicialmente los supuestos teóricos de partida del investigador, los cuales se entretajan con las teorías emergentes del contexto y la información de los actores para configurar una aproximación teórica acerca de los saberes haceres docentes. Estos supuestos teóricos se presentan a continuación, constituidos como un contexto teórico conformante de la base y principio del conocimiento en esta investigación, para dar paso a la visión del problema.

Cuando la investigadora se aproxima a la realidad para problematizarla y construir e interrogar el objeto de investigación, lo hace desde los supuestos teóricos que intuitivamente le permitan comprender y explicar la lógica del devenir de ese objeto de estudio, para su transformación. Desde las teorías y la reflexión como eje articulador de la conciencia investigativa y la intencionalidad, el objeto de estudio se confronta inicialmente con los siguientes supuestos teóricos.

La teoría de la complejidad, expuesta por Morin (1999), propone que el hombre construye el conocimiento a través de una dialéctica entre él y el mundo como lo percibe, abordando la realidad desde su dualidad biológica y social. El aprendizaje se concibe desde el ámbito de las construcciones mentales y el contexto, considerando lo afectivo y lo experiencial, siendo el docente un actor, autor y agente que propicia la afectividad, la cooperación y la solidaridad. Estos factores favorecen la construcción de una estructura conceptual basada en la reflexión y la criticidad, articuladora de los saberes.

Los planteamientos de Shön (1992) sobre la reflexión en la acción, como formas de construir el conocimiento práctico al volver sobre sí a través de una racionalidad práctica reflexiva, pues la acción busca poner en práctica la eficiencia humana y la reflexión determina cómo aprenden.

La teoría de la acción, como la proponen Argyris, Putman y Mac Lain (1978), se refiere a la construcción del conocimiento al indagar participativamente en el comportamiento de los sujetos, los grupos o las organizaciones, a fin de analizar, interpretar y explicar el pensamiento tácito que subyace a la acción social y las maneras como aprenden. Asimismo, la teoría crítica, expuesta por Habermas (1986), para direccionar la acción con un contenido crítico emancipador, a fin de develar las ideologías y los modos dominantes que propician el establecimiento y permanencia de las rutinas, para manifestarse en la cotidianidad con elementos transformadores.



La sociología de la vida cotidiana de acuerdo a Héller (1977), quien define la cotidianidad como el ámbito de relaciones, actividades y formas de reproducción que hacen los individuos de la sociedad, a partir de la cual pueden surgir las transformaciones, desde la genericidad del particular.

Las rutinas como plantea Montero (2000), referidas a repetir comportamientos automatizados, heredados y poco reflexionados críticamente. Las ideologías dominantes inducen formas tradicionales de pensar, sentir y actuar, auspiciadas por la socialización, la cosmovisión compartida, las creencias, las tradiciones y el sentido común.

La comprensión de las ideologías, según Giroux (1995), interpretadas como un conjunto de ideas y significados que existen en el nivel del discurso crítico o en el plano de lo establecido, así como en la conducta práctica, asimismo el potencial de la ideología crítica refiere el análisis crítico de las reificaciones de la vida cotidiana y la falsificaciones.

En la búsqueda de la precisión del conocimiento se presentan inconvenientes que pueden acarrear deformaciones al trabajo realizado. Bachelard (1985) los denomina obstáculos epistemológicos. Éstos incumben al proceso de conocer y emergen en intimidad con él, atentando contra su desarrollo, se refieren a los conocimientos adquiridos en forma deficiente, la experiencia básica, el conocimiento inmediato o común, el general, el obstáculo verbal y el sustancialismo. Para superarlos se establece el concepto de ruptura, entre el conocimiento sensible y el científico, al acercarse al objeto.

La epistemología alternativa, las nociones de reorganización y realización según Perafán (2000) y Bachelard (1985). Se refieren a una racionalidad crítica dinámica capaz de volver sobre sí y develar las ideologías y los autoentendimientos del sentido común, para legitimar o transformar lo establecido. Es un proceso de reorganización del pensamiento que establece rupturas y propicia la realización del sujeto epistémico, a fin de ordenar la realidad y construirla para sí, desde lo real humanizado.

Finalmente, la sistematización de las prácticas, presentada por Bernechea, González y Morgan (1999), como un proceso para producir conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social, transformándola a partir de la reflexión sobre ellas, realizada por los profesionales de la acción.

La importancia que históricamente se le ha otorgado a la práctica profesional, remite la necesidad de revisar la formación docente, como campo de la práctica y del conocimiento, para su transformación. Para obtener resultados exitosos y duraderos es necesario comprender cómo piensan y cómo actúan los docentes, en un contexto donde emergen nuevas concepciones de la realidad; pues se debaten entre las formas tradicionales de realizar las prácticas pedagógicas y las nuevas propuestas.

Las concepciones predominantes, legitimadas históricamente, inciden en la permanencia de ciertos modos de interpretar la realidad educativa y de plantear la formación. Éstas representan tendencias positivistas, desde donde se promueve una racionalidad técnica cuya intencionalidad es proponer la práctica como una aplicación de la teoría, desarticulándolas y cosificando el conocimiento, lo que propicia prácticas transmisionistas y acumulativas del conocimiento, donde no hay cabida para una construcción pertinente de éste.

En general el conocimiento progresa en virtud de la capacidad de integrarlo a un contexto y a su conjunto total, para ello hay que asumir una forma diferente de comprender la realidad, que encuadre con la novedad del paradigma emergente, pues las crecientes críticas a los sistemas de formación, la crisis en la cual se encuentra inmersa la educación y un entorno cambiante, que exige respuestas, son motivos para asumir un cambio, que propicie en el docente el encuentro con otros modos de ser, sentir y actuar, para adoptar una postura fundamentada en la reflexión crítica reconstructiva, desde la interacción humana.



La necesidad de cambio se estima desde el planteamiento de los bajos resultados en la obtención del saber, traducido en bajo rendimiento estudiantil, deserción escolar, poca motivación por parte de los alumnos y los profesores, como un impacto consecuente de la praxis profesional y la necesidad de conocer cómo construyen el conocimiento los docentes desde sus prácticas en la cotidianidad de los haceres. En este sentido el análisis de lo cotidiano devela el ámbito en que los docentes, como sujetos concretos e históricos, se reproducen, conocen y transforman la realidad.

Por ello hay que redefinir la concepción de la educación, orientándola hacia la formación de individuos que desarrollen sus potencialidades creativamente, direccionada por un compromiso social. La UNESCO propone repensar y reorientar la educación, en atención a un desarrollo duradero y sostenible. Asimismo, estima que las universidades se conviertan en los entes impulsores de la sociedad y reorienten la misión para propiciar el aprender a aprender y a emprender, la formación permanente y el servicio a la sociedad, al fortalecer la calidad, la pertinencia social y la internacionalización.

Cabe preguntarse ¿Cómo fundar este pensamiento en el docente?, es posible que esto ocurra mediante la interformación y la crítica compartida, a través de un pensamiento que se reorganice continuamente para su realización, provocando rupturas con lo dado.

Se observa que los profesores de los Electricidad Industrial y Mecánica Industrial del Departamento de Educación Técnica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL), quienes contextualizan esta investigación, han manifestado la necesidad de replantear y cambiar el plan curricular, revisar las posturas desde las cuales realizan las prácticas educativas y la formación.

Se concibe la enseñanza y la formación de profesores como práctica contextualizada sociohistóricamente, crítica y socialmente construida, con un soporte ético, integrando la ciencia, la ideología y la cotidianidad. En este sentido se propone conocer cómo piensan y cómo actúan los docentes en la cotidianidad de los haceres y las relaciones que establecen con el conocimiento, la incidencia de las concepciones dominantes en las prácticas y en la construcción del conocimiento.

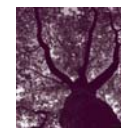
Justificación

Atendiendo las expectativas que este nuevo siglo propone en relación a un mundo en constante cambio, globalizado, polarizado, con acentuadas diferencias sociales y en un marco moral seriamente cuestionado, el cual plantea una incertidumbre de paz y desarrollo, la educación propone una oportunidad de progreso social.

Por ello se le demanda a la educación superior la generación de respuestas que coadyuven a solventar esta situación, para convertir a las universidades en polos de producción y generación de conocimientos.

Es este sentido la investigación se aborda desde visiones emergentes más comprometidas con la comprensión de las acciones humanas, y el develamiento de los factores que inhiben el desarrollo personal y profesional de los docentes, desde una postura crítico dialéctica reconstructiva de las condiciones de existencia de éstos.

La Aproximación Teórica Acerca de los Saberes Haceres Docentes es relevante, al proponer el redimensionamiento de la praxis educativa, a fin de mejorarla, no sólo en el contexto investigado, sino en la UPEL y en educación superior en general, sobre todo al estar orientada por las premisas de la UNESCO para el profesional del siglo XXI.



Los aportes teóricos y prácticos de este trabajo se consideran significativos por el tema abordado, pues posibilita trascender un pensamiento rutinario, desde lo cotidiano, en el docente, al permitir que se deleve y emerja el sujeto epistémico orgánico transformador que habita en él y su fuerza reconstructiva.

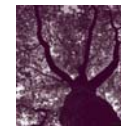
El Modelo Cuadripolar y los Escenarios de Investigación

La investigación se apoya en el modelo cuadripolar del conocimiento explicitado por Rusque (2001), éste propone la didáctica investigativa como un espacio constituido por cuatro polos, desde una dialogicidad, para dar estructura al conocimiento desde la epistemología, la teoría, la morfología y la técnica (estos son los polos del conocimiento), articulando espacio temporalmente el teórico y el morfológico, ya que al realizar y presentar la organización de los datos, se propone al mismo tiempo, el análisis y la interpretación de los resultados.

Se construyeron tres escenarios de investigación de acuerdo a Hevia (2002), relativos a realidades posibles, propuestos desde una mirada prospectiva y comprensiva, reconstructiva de nuevas realidades educativas, a través del potencial creativo de los actores y su fuerza innovadora, para analizar los factores que permiten que los docentes se reconozcan en el modelo pedagógico que subyace al estilo de pensamiento, comprender los obstáculos epistemológicos que se oponen a su progreso, interpretar las estrategias de desarrollo que construyen en colectivo y se crearon espacios reflexivos de interformación docente. Se presentan los escenarios y su estructura metodológica, constituida por los ejes directores, los hallazgos más resaltantes y se construye el significativo para la investigación.

Ejes Directores del Primer Escenario

ELEMENTO CLAVE DEL OBJETIVO	REFERENTES TEÓRICOS	INSTRUMENTO		AUTORES
		TÉCNICA ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	DE	
Analizar los factores que permitan que los docentes se reconozcan en el modelo pedagógico que subyace al estilo de pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - El docente de Educación Técnica y el departamento de Educación Técnica de la UPEL - Disquisiciones sobre los modelos pedagógicos. - El Paradigma ecológico y el modelo ecológico. - El docente como sujeto social intelectual orgánico transformador. - El intelectual y los modelos epistémicos - Aproximación teórica conceptual al profesor universitario. La universidad actual y la UPEL. 	<p>Cuestionario</p> <p>HIVIANDÉS</p> <p>Análisis del Discurso</p>		<p>Giroux (1990) Gallego (1997) Flórez (2000) Pérez G. (1998)</p> <p>Padrón (1996)</p>



Hallazgos en el Primer Escenario

Los actores revelan una fortaleza en lo cognitivo. Tienen una visión del conocimiento como acumulación, algo dado y acabado, donde subyace una adscripción al positivismo que deviene de una postura realista. Se orientan por modelos pedagógicos tradicionales y comparten un simbolismo sobre el conductismo, es así que reproducen un saber hacer poco reflexionado críticamente que permanece invariante, caracterizado por la rutina. Solicitan la reconstrucción curricular, un modelo pedagógico para Educación Técnica. Consideran obstáculos pedagógicos el deterioro de la planta física, la escasa dotación, las políticas de la universidad y del Estado para Educación Técnica.

Significancia

Develar el modelo pedagógico da cuenta de las acciones y las prácticas que los actores realizan en la vida cotidiana, en atención a las posturas positivistas que los direccionan y de lo importante de reflexionar sobre las necesidades de cambio y de adscripción a una tradición desde la cual se instituyan las transformaciones, que como sujetos sociales e intelectuales orgánicos los comprometen. Los actores conocen las tradiciones e intentan adscribirse a las emergentes, para apropiarse de un saber hacer más pertinente. Se tiene una visión comprensiva de ellos en cuanto a los simbolismos y valores que comparten, en referencia a actuar desde un modelo pedagógico academicista o conductista, éste simbolismo se comporta como un obstáculo epistemológico. Se tiene una visión compartida sobre la necesidad de cambio, pero ¿Los docentes están preparados para la realización y permanencia en él?. La universidad ha estado inmersa en el positivismo y la deconstrucción de ideologías y realidades difícilmente se posibilita.

Ejes Directores del Segundo Escenario

ELEMENTO CLAVE DEL OBJETIVO	REFERENTES TEÓRICOS	INSTRUMENTO TÉCNICA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	AUTORES
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar los obstáculos epistemológicos que inciden en el desarrollo de los docentes desde la caracterización de la rutina y la cotidianidad para darle sentido a las innovaciones. - Comprender las estrategias de desarrollo que impulsan a los docentes desde las nociones de reorganización y de realización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las ideologías y las prácticas. - La vida cotidiana. - Obstáculos epistemológicos y pedagógicos al desarrollo profesional del docente. - Una epistemología alternativa. Las nociones de realización y reorganización. - Estrategias de desarrollo del docente 	<ul style="list-style-type: none"> Mesas de trabajo Matriz FODA y estrategias Método GLATER Convergencia y divergencia 	<ul style="list-style-type: none"> Giroux (1995) Héller (1997) Bachelard (1985) Perafán (2000) Flórez (2000)



Hallazgos

Los actores evidencian a la universidad y las estructuras curriculares, rígidas y cerradas, considerándolas un obstáculo pedagógico que frena el desarrollo y desempeño docente, pues los somete a una inercia. Las mesas de trabajo propiciaron una oportunidad para la reflexión compartida sobre las condiciones de existencia en la universidad, solicitan su continuidad para fortalecerse como un equipo.

Analizan los factores que pueden frenar su desarrollo, en atención a las propuestas educativas, las políticas de la universidad, la actitud de los directivos de turno, las creencias personales y las compartidas, proponen estrategias como los autores, agentes y actores del hecho educativo, al contraponer los obstáculos. Plantean la reconstrucción de un modelo pedagógico para Educación Técnica al confrontar las posturas constructivistas y conductistas, la participación en el cambio y replanteo del diseño curricular y reflexionan intersubjetivamente sobre la científicidad de la pedagogía y su construcción.

Significancia

En el colectivo se evidencia una acción intelectual dialéctica entre las ideologías dominantes y la estructura de necesidades sentidas, lo que posibilitó la emergencia de una ideología crítica con propósitos transformadores, al develar las rutinas y los autoentendimientos y proponer acciones en la cotidianidad. Se destaca que la ideología crítica se ubicó a nivel de los discursos de los actores y se aproximó a la experiencia, en un intento por cuestionar el sentido común al convertirlo en objeto de análisis. Las mesas de trabajo permitieron que afloraran las tensiones subyacentes y la autocrítica para adentrarse en otras concepciones. Se otorgó un sentido comprensivo a las prácticas y se formularon estrategias de desarrollo. Los cambios escasamente se realizaron, por ello se procedió a profundizar las posturas y las acciones.

Ejes Directores del Tercer Escenario

ELEMENTO CLAVE DEL OBJETIVO	REFERENTES TEÓRICOS	INSTRUMENTOS		AUTORES
		TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	DE	
Crear espacios de interformación docente que expresen la reflexión sobre y en la acción para sistematizar y valorar las vivencias a fin de clarificar los procesos metacognitivos que conllevan la transformación de los saberes y haceres desde la rutina a la cotidianidad.	- Comprendiendo la ciencia que aplicamos.	Mesas de Inducción		
	- Dilemas emergentes en Educación Técnica.	Cuestionarios		Gallego (2000)
	- La metacognición un recurso para la reflexión sobre el cambio	Multitriangulación		Shön (1992) Senge (2001)
	- La sistematización de las prácticas.	Análisis semántico		Flórez (2000)
	- Las cinco disciplinas del saber.			Morin (2000)
	- La articulación de la teoría y la práctica.	Matriz de Vinculación Lógica		



Hallazgos

Hacen alusión a cambiar el nombre de Educación Técnica a Tecnológica y las consecuencias que se derivan de ello, pero significan poco sobre lo que eso conlleva. Proponen un cambio de paradigma que contiene la transformación de la pedagogía, así como la formalización axiológica y conceptual de la Educación Tecnológica.

La importancia de las habilidades y destrezas intelectuales por encima de la manuales. Valoran la interformación docente y la creación de espacios para reflexionar los problemas que vivencian y se disponen a reconstruir intersubjetivamente un modelo pedagógico pertinente a Educación Técnica. No se pliegan a un modelo específico, sino que optan por posiciones eclécticas, donde prevalece el modelo tradicional y el conductismo. Perciben en el currículo una orientación hacia un enfoque tradicional o conductista y proponen un modelo de corte integrador.

Significancia

Se destaca que las actividades realizadas durante el encuentro reflexivo se generó conflicto cognitivo en los actores, una disonancia entre lo que se desea se concrete y lo que realmente realizan, relativa a abordar los problemas y preocupaciones sentidas. Asimismo se introducen en procesos psicológicos superiores que estiman la confrontación cognitiva y afectiva, lo que fue trascendido por el interés y la motivación. Algunos se refieren más a la novedad de la técnica creativa aplicada que a las hipótesis conceptuales construidas, otros advierten sobre la ampliación de su plataforma cognitiva, en atención a las lecturas y al análisis de las opiniones de los compañeros, otros destacan la oportunidad de clarificar y jerarquizar los dilemas.

Se creó una necesidad de acción y un sentido de pertenencia e inmersión en los problemas sentidos y la necesidad de adscripción a la pedagogía de las tecnologías y sus valores subyacentes. Se reconocen como el capital intelectual de la universidad y los agentes capaces de transformarla, desde un pensamiento dinámico, creativo, dispuesto a reconstruirse y reconstruir los espacios educativos históricamente determinados, con visiones prospectivas. Valoran la interformación y la conformación de equipos, la disposición al cambio, a la apertura, a arriesgarse. Evidencian una movilización del pensamiento, la comprensión de la necesidad de cambio y de comprometerse.

Metodología

La investigación es de campo y se enmarca en las ciencias fácticas, en el área de las ciencias sociales. Se asume el enfoque epistémico introspectivo vivencial según Padrón (1994), con una aproximación empírica inicial, articulados por las sinergias que se establezcan, como expresa Morin (1999), en el proceso recursivo de autoconstrucción de un modelo docente, producto de la transformación intersubjetiva de los mismos, al establecer lazos comprensivos con las estructuras que conforman el pensamiento del docente. Este sincretismo postural epistémico está ligado a los enfoques investigativos crítico e interpretativo, para permitir el cambio de la situación e identificar el potencial que poseen los actores y así estimar las nociones de realización y reorganización del pensamiento, desde la rutina a la cotidianidad.

De acuerdo a la razón epistemológica del paradigma cualitativo, en el enfoque introspectivo vivencial el conocimiento se produce a partir de la interpretación de los simbolismos socioculturales que comparte un grupo, abordando la realidad humana y social a la que pertenece. Se concibe como la interpretación de la realidad subjetiva del sujeto, como se presenta en los espacios de conciencia, al acceder a la comprensión de un mundo mediatizado por las evidencias simbólicas que construye desde la introspección; por lo que el conocimiento se entiende como un acto de comprensión.



La ciencia se orienta a la transformación y emancipación del hombre. Por ello trasciende en una noción de sujeto y de realidad subjetiva, al superar la noción de objeto al exterior del sujeto y de realidad objetiva. Se refiere a visiones holísticas e histórico-dialécticas, cuya validación se ubica en los simbolismos socioculturales de un momento-espacio de un sujeto temporal.

Se establece la reflexión en la acción como coexistencia paradigmática, pues la reflexión se constituye en factor decisorio en la introspección individual/colectiva. La investigación aborda al colectivo sujeto-objeto de estudio, desde la creación de espacios reflexivos y la crítica reflexiva con sentido moral e histórico, para develar las rutinas y las ideologías dominantes a fin de provocar formas emancipadas de ser y actuar. Se considera una orientación óntico-epistémica relativista, siendo el constructivismo social un soporte clave para entender la noción del objeto planteada, donde se propone una dialogicidad entre el pensamiento y la acción con un fin articulador.

La didáctica metodológica se abordó siguiendo el modelo cuadripolar propuesto por Rusque (ob.cit.), en atención a los cuatro polos del conocimiento. Se ubica en el nivel integrativo, dado que permite crear unas coordenadas para el sujeto-objeto construcción del conocimiento. El diseño es complementariado entre lo emergente y lo negociado, se orienta por los métodos etnográfico, investigación-acción e interaccionismo simbólico. Este sincretismo metodológico permitió construir el fenómeno desde múltiples perspectivas. Los resultados reflejan la realidad de la situación estudiada, a fin de exponer la estructura y sus interacciones. La validación se realizó mediante la devolución sistemática de los datos suministrados y la triangulación de fuentes.

Conclusiones y Reflexiones Finales

Transitar los objetivos de la investigación, como producto de la inserción voluntaria de los actores en el proceso investigativo, ha propiciado un despertar cognitivo-afectivo-experiencial en la consecución de los factores que incitan al cambio y la deconstrucción-reconstrucción de realidades, que como sujetos sociales orgánico transformadores son capaces de liderar, reconvirtiendo los espacios educativos, en la vida cotidiana, en ámbitos de trabajo compartido, bajo visiones que impulsan una práctica creativa, innovadora, pertinente y eficaz, a través de la valoración de un mejor saber hacer, por cuanto se han materializado horizontes teleológicos, bajo premisas axiológicas y utopías compartidas desde los discursos, que no se recreaban en la acción, pero que la reflexión compartida y la interformación docente han posibilitado.

La docencia universitaria muestra marcadas debilidades y conlleva una práctica tensionada, pues los profesores se movilizan entre fuerzas y resistencias de conservación y de transformación. Las investigaciones de carácter cualitativo, ésta en particular, contribuyen a la transformación de la docencia universitaria, al aperturar espacios reflexivos de confrontación con el sí mismo y con el otro, desde las subjetividades individuales/colectivas, pues permiten mejorar el conocimiento y la comprensión de los fenómenos educativos, al estimar novedosas visiones compartidas que motivan la realización de acciones transformadoras pertinentes a la praxis educativa.

Los encuentros reflexivos de interformación requieren profundizarse, manteniendo la visión del aprendizaje compartido, pues el docente es quien promueve y ejecuta los cambios que han de sucederse desde dentro de su ser. Se requiere propiciar la actualización permanente, pues la lógica evolutiva de esta área del saber así se lo reclama, a fin de reconstruirse y reconstruir los saberes de acuerdo a ella, asimismo insertarse en las políticas de Estado y accionar críticamente, para favorecer el compromiso, la participación y una visión acorde a la misión universitaria.

Las posturas crítico-dialécticas son pertinentes para abordar las investigaciones adscritas a la línea del pensamiento práctico del docente, pues permiten vivenciar desde las introspecciones, las condiciones de existencia de los sujetos y develar los mecanismos inhibidores, que en términos de obstáculos epistemológicos y pedagógicos, incidan en el desarrollo de los mismos, para que emerja una subjetividad y una intersubjetividad autoconstituida mediante la reorganización y realización del pensamiento desde la cotidianidad



Aproximación Teórica Acerca de los Saberes Haceres Docentes

Esta aproximación teórica se presenta como un deseo de inserción en los movimientos liderados por la UNESCO, para reportar la educación como un motor para impulsar cambios, en atención a las formas evolutivas de la sociedad y la esperanza de construir un mejor futuro, un futuro sostenible, en el cual se humanice la condición humana y se fortalezca la condición ciudadana. Esto induce a repensar las acciones y a reformar el pensamiento, referido a la profundización de las reflexiones conscientes sobre las posturas modernas dominantes y sus consecuencias. Por ello es significativa la emergencia de propuestas que promuevan en las universidades, la comprensión del pensamiento del profesor para reconstruir y profundizar los propios sentidos, propiciando un nuevo y pertinente significado a las acciones educativas.

La aproximación teórica emerge, se diseña y ejecuta en dos fases. En la primera se propiciaron reuniones y se crearon espacios para la reflexión, mediante la realización de un encuentro reflexivo de interformación docente, a fin de generar procesos reflexivos, metacognitivos y sistemáticos a través del ejercicio de situaciones de aprendizaje vivenciales, que abordaron como autores, actores y agentes de las propuestas de cambio.

En una segunda fase, en la cotidianidad de los haceres, se profundizaron las transferencias a la práctica, producto de las reflexiones y de las transformaciones, así como del ejercicio de procesos metacognitivos y la sistematización de las experiencias para generar conocimientos pertinentes y un mejor hacer. En general, se propone un docente con un pensamiento complejo transdisciplinario, con capacidad para emprender y aprender en forma permanente, de articular lo filosófico, lo científico y lo estético, con un sentir democrático, a través de una ciudadanía planetaria y abierto a los cambios.

Justificación

La construcción y operatividad de esta aproximación teórica, se espera cause un impacto significativo en la UPEL-IPB, por su originalidad y significatividad para los docentes, cuyo reconocimiento estime la aplicabilidad y efectividad de la propuesta de cambio y transformación a la que hace alusión, para que se ubique en un plano que sirva como fuente de inspiración al potencial desarrollo y consolidación de acciones, fundadas en el compromiso y la reflexión por parte de los docentes, para extender su aplicación.

Fundamentos Teóricos de la Aproximación Teórica

Fundamentos Epistemológicos

Ante el agotamiento de un paradigma surgen visiones que formulan un espíritu colectivo, una humanización de lo humano y la identidad terrenal. Estas miradas se encuentran a través de un relativismo que da cuenta de un todo complejo, lo inacabado del conocimiento y la tarea de reconstruirlo, para beneficio de todos. Por ello hay que ordenar el caos y los posicionamientos, participar históricamente y construir lo real humanizado, para ser copartícipes de la era del conocimiento adquiriendo competencias para ello.

La reflexión y el ejercicio de la articulación de saberes propuestos por Morin (1999), permiten a los docentes posicionarse como sujetos del conocimiento, desetiquetándose de la condición de tecnócratas, para fortalecer su organicidad, practicidad y realización en la cotidianidad, a fin de emerger como un docente integral en el ejercicio de las funciones universitarias, para contextualizar



los saberes, manejando las tecnologías y sus fundamentos epistemológicos, con un saber hacer que integre, interprete, analice, sintetice y relacione la información, para que emerja un capital intelectual.

Fundamentos Axiológicos

Se pretende la formación de un profesional que participe hábilmente en un mundo competitivo, globalizado y cambiante, para enfrentarlo perpetuando la vigencia de los más elevados valores, pues la formación no se refiere a la construcción de habilidades y destrezas cognitivas solamente, sino a la construcción de competencias cognitivas y afectivas, fundamentadas en un saber ser, hacer y convivir, más humanizado.

La creación de espacios reflexivos de interformación docente, plantea una estructura comprensiva para crear un clima de tolerancia, argumentativo y de acercamiento, que permita abordar los conocimientos construidos por el otro, la forma de conocer, así como de sentir y actuar, lo que promueve la conformación de equipos de trabajo colaborativos y participativos.

Fundamentos Gnoseológicos

Se privilegia la concreción, como síntesis de objetividad-subjetividad propia de los abordajes crítico dialécticos. La especificidad de la educación y su valor diferenciador al interrelacionar los fenómenos y los entornos. El docente como sujeto social deviene según su historicidad y temporalidad, con prácticas liberadoras y transformadoras; para ello desarrollará y articulará las inteligencias. Con la emocional se conecta emocionalmente con sus congéneres en la intención social, con la espiritual será creativo, con sentido ético de las relaciones y capacidad de transformación, con la inteligencia racional reconstruirá los saberes con nuevas visiones, como sujeto epistémico objetivará los objetos de conocimiento, articulará las tres inteligencias para actuar sobre la realidad reorganizando el pensamiento para su realización, creará conciencia con acciones constructoras de sociedades dinámicas, solidarias y democráticas, instituyéndose como un sujeto orgánico.

Fundamentos Ontológicos

Los supuestos que direccionan y articulan esta aproximación son consecuentes con intereses transformadores, con una visión de hombre como un ser social e histórico. El docente se estima como un sujeto investigador, capaz de transformar la realidad y crear historia, capaz de organizar realidades complejas. Se ocupa de la dinámica de los fenómenos, en la diacronía del devenir de la historia, fundado en una lógica dialéctica que posibilita, a través del pensamiento y la acción, el ordenamiento del mundo para sí, en procura de mejores condiciones de educabilidad y convertirse en un constructor de conocimientos, bien posicionado ante la era del consumo, el exceso de información y la ignorancia del olvido, pues su sentido histórico se lo posibilita.

Es significativo actualizar el patrimonio pedagógico recibido de quienes han precedido el proceso educativo que hoy convoca a los docentes del contexto investigado, para desarrollarlo y comparar este patrimonio con la experiencia vivida en la diversidad de situaciones. Enriquecerlo con la reflexión-acción, la crítica constructiva y la experiencia.



Fundamentos Pedagógicos

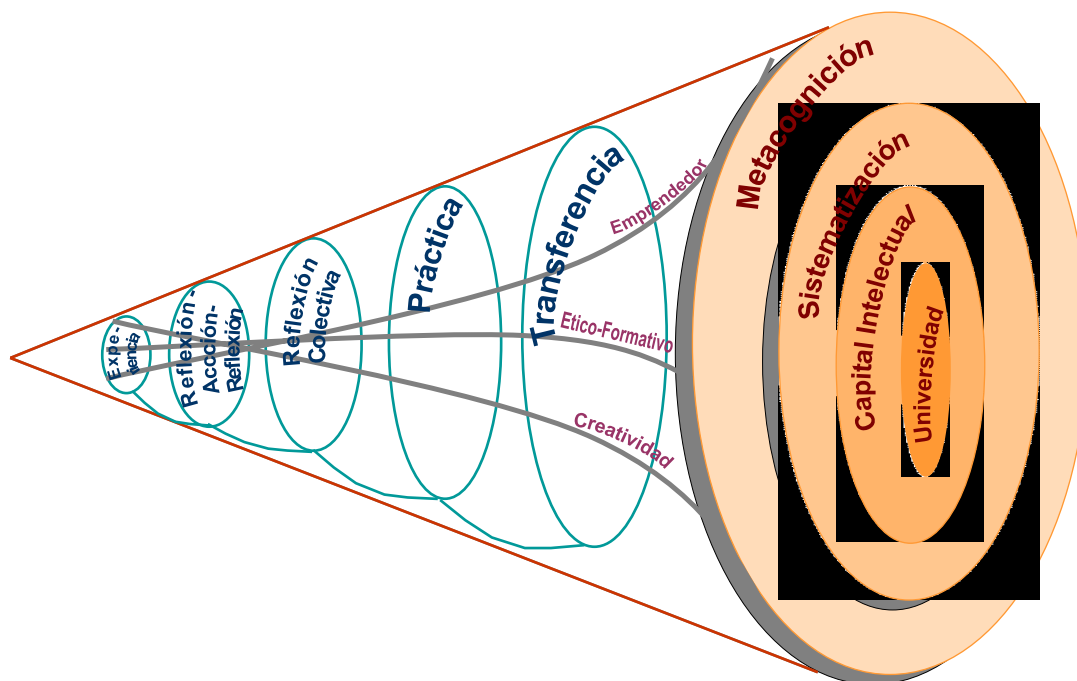
Plantear estos fundamentos conlleva a formularse las razones filosóficas y epistemológicas de la pedagogía, para reconocer su estatuto científico y lo inacabado de su construcción, así como la formación de un pedagogo, con un discurso autoconstituido, posicionado de un saber pedagógico y disciplinar, con un fundamento humano que medie el proceso educativo, desde la hermenéutica de la diversidad humana, a través de una pedagogía comprensiva con un sentido crítico emancipador.

Asimismo, la formación se comprende como el proceso de humanización que conforma el desarrollo del potencial de cada uno, es el eje central de la pedagogía y se posibilita en una comunidad de pedagogos y didactas de su saber, que propicie la autotransformación de los estudiantes. Se refiere a la construcción de un proyecto ético de vida, con un sentido valorativo de las razones sociales del saber y de las relaciones con el otro, para constituir la afectividad, el sentido ético y político de la vida a través del proyecto curricular.

Luego, el docente de Educación Técnica construye un horizonte de sentido y una contextualización pertinente y dinámica del saber tecnológico, busca el diálogo, la confrontación, la validez; a través de una racionalidad comunicativa y participativa, mediante la interformación.

Visión Holográfica del Modelo

A continuación se presenta la visión holográfica de la aproximación teórica acerca de los saberes haceres docentes.



Autor: Ana Méndez de Garagozzo, 2007.



Propósito

Trascender desde un pensamiento rutinario al cotidiano a través de la construcción de una aproximación teórica acerca de los saberes haceres docentes en el contexto de la educación superior.

Ejes Articuladores de la Aproximación Teórica Saberes Haceres Docentes

EJE ARTICULADOR	INDICADORES	JUSTIFICACIÓN
Discernimiento (Se refiere a la capacidad de analizar y evaluar la realidad para comprenderla, explicarla y actuar sobre ella, interactuando con el otro y con el entorno para cruzar las miradas con fines constructivos y ordenadores de la realidad histórica personal-colectiva, para actuar críticamente sobre ella y emerger con novedosas formas de pensar, sentir y actuar).	Valores Argumentación Pensamiento Creativo Pensamiento Crítico Pensamiento Divergente Reflexión	Se refiere a una lógica transformacional sustentada en un compromiso ético que se dignifique en un ejercicio pertinente, un modo de vida fundamentado en la comprensión y la transformación social de sí, de la universidad y la sociedad, recrear la solidaridad, la paz, la tolerancia, la justicia, la democracia y el amor. Para abordar la realidad con criterios pertinentes y fomentar el diálogo, la participación, la refutación y crear un clima compartido de opinión consensuada en torno a las acciones, las propuestas, las iniciativas, los proyectos, etc. Para proponer procesos conscientes que conlleven innovaciones y la creación de formas diferentes, no rutinaria de pensar, sentir y actuar. Identificar las ideologías dominantes y emerger con un pensamiento integrador que cuestione lo real inmediato, lo rutinario, proponga formas diferentes de pensar, sentir y actuar Para buscar y evidenciar nuevos y novedosos estilos de pensamiento, con modos alternos y diferenciados, abordando la vida cotidiana desde la promoción de la innovación en el docente. Para profundizar la toma de conciencia sobre las acciones, logrando desdoblarse en ellas para autoobservarse y desde allí proponer las transformaciones intersubjetivamente.
Legitimidad (Como elemento de legalidad en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y transferido a la educación se refiere a la justificación legal en referencia a la verdad y autenticidad de la aproximación teórica).	Pertinencia Capital Intelectual	El modelo concierne a una propuesta de cambio y transformación en un contexto, referido al quehacer docente en la cotidianidad y los procesos intelectivos para promover y realizar las transformaciones desde lo personal y lo social. Para que la universidad se convierta en la portadora y creadora de un conocimiento que emerja del quehacer educativo, desde una visión compartida producto de la conformación de equipos colegiados, organizados en torno a la interformación docente, para proponer aproximaciones más acabadas del conocimiento, el cual expongan través de la participación en eventos de prestigio, donde manifiesten sus ideas, opiniones, estrategias y propuestas.



Cuadro (Cont.)

EJE ARTICULADOR	INDICADORES	JUSTIFICACIÓN
Organicidad (Se refiere a la capacidad de interactuar con el otro, consigo mismo y con el entorno a través de lo cual se cruzan las miradas desde los sentimientos, los pensamientos y las acciones individuales-colectivas con fines constructivos de la realidad).	Metacognición Sistematización Transferencias Incertidumbre	Para realizar un tipo de reflexión que conlleve un saber hacer en función de un mejor hacer, desde la evaluación de los propios procesos cognitivos. Para la construcción del conocimiento, coherente y organizado, desde las prácticas y las experiencias personales-colectivas, en forma permanente. Para proyectar y aplicar desde sí, para sí y los otros las reflexiones, conocimientos y practicidad que ellas conlleven en la vida cotidiana, fundamentadas en las disciplinas del saber. Para ubicarse en una realidad en construcción, no determinística, cuya mayor certeza es el cambio y lo inacabado del conocimiento, lo que conlleva expectativas y fines constructivos sobre el devenir de la vida social, académica, política, cultural.
Cotidianidad (Se refiere a los usos, costumbres y formas de ser, sentir y actuar de los sujetos en un contexto social en función del entramado de relaciones que desde ella se posibilitan y las formas de construcción de realidades y de asimilación de los mismos).	Realización Reorganización Posicionamiento	Ordenar lo real para sí, con fines constructivos y desde un pensamiento crítico, considerando los posibles órdenes de la realidad social, para que aflore lo real humanizado y revele las realidades aparentes o impuestas, a partir de estructuras de pensamiento que se reorganicen continuamente y cuya síntesis permita el afianzamiento de formas concretas de realización. Para superar el inconsciente colectivo que se somete a las ideologías y propiciar un pensamiento capaz de reconocer los obstáculos y las rutinas, a fin de dirigir rupturas, fundamentado en una necesidad espiritual de progreso y deconstrucción-reconstrucción de realidades sociales y la formalización de una conciencia crítica que proponga la reorganización de la conciencia inmediata, el espíritu de generalización, soportado en el dominio personal, la visión compartida generados por una tensión creativa, el aprendizaje en equipo y la comprensión de la cotidianidad. Referido a lo cultural, lo político y educativo, para permitirse un conocimiento y un discernimiento que propicie una conceptualización y una comprensión de la realidad que proyecte en un arte de saber hacer y una ubicación que aporte ideas creativas y novedosas para la reconstrucción social y organizar la vida cotidiana desde una concepción pertinente, para hacer una síntesis en su vida que trascienda lo particular hacia la genericidad de lo humano.



Razón Praxiológica

A través del proceso investigativo se ha tratado de construir una aproximación a un saber hacer docente más pertinente, contextualizado y dinámico, que se articule con la novedad del paradigma emergente, para que el docente se autoconstruya como el autor, actor y agente de innovadoras acciones educativas, así como el intelectual orgánico transformador, que como sujeto epistémico construye el conocimiento como síntesis de la articulación del pensamiento y la acción, la teoría y la práctica, en escenarios complejos y concretos, para que en interdependencia con el otro se deleve como el hacedor de la pedagogía, el transformador de los espacios educativos, para que mediante la sistematización de experiencias transfiera a la práctica un saber hacer como el capital intelectual de la universidad.

En la movilización de la rutina a la cotidianidad, los ejes creativo, ético-formativo y el emprendedor, contribuyeron a este tránsito, pues se creó la línea de investigación Saber Hacer Docente, al asumir la tesis doctoral como tal, guiada por los polos teórico, práctico, epistemológico y metodológico. Ésta se devela como un espacio de interformación docente, en la constitución del docente intelectual orgánico transformador, y da cuenta de la razón praxiológica de la aproximación teórica.

Dinámica de la Línea de Investigación Saber Hacer Docente

LÍNEA	PROYECTOS	TEMARIO
Saber Hacer Docente. Responsable: Ana M. Méndez de Garagozzo Participantes: Francia Becerra Carmen Rojas Soledad Canelón Crisálida Campos Irismar Alvarado Enio Colagiácomo Roman Isea Omaira Arredondo Darly Waayqueran	-Aproximación Teórica acerca de los Saberes Haceres Docentes desde la Rutina a la Cotidianidad. -Gestión de la Práctica. -Actualización Tecnológica de los Laboratorios del Programa Electricidad Industrial. -La Relatividad del Desempeño y la Formación Técnico Académico durante la Pasantía Profesional. -Disquisiciones sobre los Modelos Pedagógicos. -Estrategias Innovadoras y Constructivismo Social como Fuentes Dimensionadoras del Programa Electricidad Industrial. -Cómo crear Líneas de Investigación. -Diplomado en Alta Tensión. -Organización de Eventos.	-Obstáculos pedagógicos. Estilos de pensamiento docente. La interformación docente. Reflexión en la acción. Nociones de realización y reorganización. -Gestión del cambio. -Transformación tecnológica de los laboratorios: proyecto en ejecución y ponencia. -La pasantía ocupacional. La formación docente: artículo y ponencias. -Modelos pedagógicos: artículo y ponencia. -Estrategias pedagógicas. Constructivismo: conferencia y artículo. Premio Internacional. -Líneas de investigación: conferencia-taller -Alta tensión: diplomado. -I Jornada de Investigación en Educación Técnica Industrial.

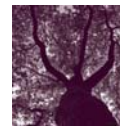
Bibliografía

Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). **Organizational Learning: A Theory of Action**. Perspectiva C.A. Chicago: The Dryden Pres.

Bachelard, G.(1985). **La Formación del Espíritu Científico**. México: Siglo XXI.



- Giroux, H. (1990). **Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición.** México: Siglo XXI editores.
- Habermas, J. (1986). **El Discurso Filosófico de la Modernidad.** Madrid: Editorial Taurus.
- Héller, A. (1977). **Sociología de la Vida Cotidiana.** Barcelona: Península.
- Hevia, O. (2002). **Reflexión Epistemológica en Investigación.** Caracas: FACES/UCV
- Morin (1999). **Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro.** Caracas: Ediciones FACES / UCV..
- Rusque, A. (2001). **De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa.** Caracas: FACES/UCV.
- Schön, D. (1992). **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona: Paidós.



LAS REDES VIRTUALES Y LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICAS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. UN ESTUDIO DE CASOS EN LAS TITULACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES DE LOS PAÍSES CATALANES.

Zoia Bozu¹: zoiaboza@ub.edu

Juan José González² juan.jose.gonzalez@ub.edu

Universidad de Barcelona

Palabras claves

Red de investigación e innovación, comunidad de práctica, formación universitaria.

Resumen

La idea de este proyecto de investigación es conformar una red de trabajo entre diferentes grupos de investigación que imparten las asignaturas de Formación del Profesorado en la Titulación de Pedagogía en las universidades catalanas. La red constituida presenta como antecedentes las Jornadas de intercambio del Profesorado de esas mismas universidades, que se realizaron desde el año 1999 hasta el 2004. La finalidad de esas jornadas y posteriormente de los encuentros entre el profesorado que constituye la red es la de desarrollar conocimientos colaborativos en un contexto académico en cambio y la de investigar dinámicas de desarrollo de la formación universitaria permanente dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Los grupos de investigación que conforman esta red ("Educació i Ciutadania" de la Universitat de Illes Balears, "Grup d'Investigació sobre el Professorat" de la Universitat de Lleida, "Desenvolupament Organitzacional (EDO) de la Universitat Autònoma de Barcelona, "Currículum, Avaluació i Formació del Professorat" de la Universitat Rovira i Virgili y el Grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica-FODIP de la Universitat de Barcelona) se reunieron varias veces durante los cursos académicos 2004-2005 y 2005-2006 para conformar una comunidad de práctica que potencie el intercambio y la creación conjunta de conocimientos, materiales curriculares e investigaciones respecto a la formación docente.

Desarrollo

i. Objetivos:

Los objetivos de creación de la red fueron los siguientes:

- *Participar en investigaciones conjuntas de aplicación de Créditos Europeos (ECTS).*

Dado que algunas de nuestras universidades están experimentando la aplicación de los Créditos Europeos, como profesionales de la educación pensamos que nuestro deber e interés académico se

¹ Becaria de docencia y recerca del Grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona.

² Profesor ayudante en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa.



han de orientar hacia la investigación del proceso de aplicación de estos créditos, en función de su inferencia en la transformación curricular, en los hábitos de estudio de los estudiantes, en las estrategias y la manera de proceder en la práctica pedagógica del docente, etc.

- *Promover investigaciones e innovaciones sobre la docencia universitaria.*

Es muy importante promover en las diferentes universidades programas de investigación e innovación sobre la docencia universitaria. Es un campo de conocimiento realmente importante para el cambio futuro que es necesario juntarse esfuerzos y sinergias conjuntamente.

- *Crear programas conjuntos de formación en el espacio europeo.*

La investigación y el trabajo conjunto entre nuestras universidades han de tener, entre otras, una salida hacia el exterior, es decir una proyección hacia nuestros socios europeos. Es necesario un trabajo conjunto con otras universidades para promover temáticas conjuntas de formación que incidan en nuevas propuestas y que den respuesta a las nuevas necesidades.

- *Intercambiar metodología y materiales curriculares utilizados en la docencia universitaria.*

Muchas veces, los recursos didácticos de un grupo se quedan en el sí del mismo, sin la posibilidad de contrastarlos o compartirlos con los otros grupos de trabajo. A partir de este intercambio pueden surgir nuevas metodologías innovadoras y nuevos materiales curriculares para hacerlos servir en la docencia de los miembros del grupo.

- *Intercambio de profesores en estudios de Postgrado y Master.*

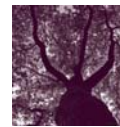
Cada vez más, la movilidad y la especialización es necesaria. El trabajo colaborativo entre universidades es fundamental para promover el intercambio de experiencias y desafíos frente a problemáticas similares.

- *Estudios de propuestas de formación permanente de los profesionales.*

Es fundamental llegar a propuestas coherentes de nuevas formas de ver la formación de los profesionales de Ciencias de la Educación, tanto en los estudios de Magisterio como de Pedagogía y Educación Social. Nuevas propuestas formativas que promueven el intercambio Universidad-mundo profesional.

ii) Descripción del trabajo.

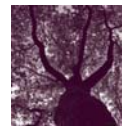
Para llevar a cabo los objetivos anteriormente mencionados, los miembros de los grupos que conforman la red han llevado a cabo una serie de actividades que están enmarcadas en cuatro momentos secuenciales de funcionamiento:



a. *Constitución de la red.*

En esta primera etapa se trabajó en la planificación de las actividades de la red. Se pusieron en común la disponibilidad de recursos, la experiencia y los conocimientos que cada grupo ofrece y que les permita asumir las responsabilidades relativas al desarrollo de los objetivos planteados. Por lo tanto, las acciones a llevar a cabo entre todos los miembros de la red se articularon alrededor de dos temas básicos: “*intercambio*” de experiencias y otro de “*creación*” tanto de programas como de metodologías y materiales curriculares para la docencia universitaria. Partiendo de estos dos temas, se propusieron las siguientes tareas a realizar:

TEMAS	TAREAS	RESPONSABLES
Intercambio	Espacio Web del grupo	UB
	Materiales curriculares	UIB
Creación	Créditos Europeos	UAB
	Master en Innovación y Docencia Universitaria	UB
NOTA: Cada tarea la lideró un grupo, pero todos asumieron el compromiso de proporcionar el material del que disponían con relación a cada tema.		



b. Desarrollo de la red

El desarrollo de la red se concretó a partir de la realización de las diversas actividades programadas de forma colaborativa. La coordinación del proyecto y la dinamización de la red fue responsabilidad del grupo FODIP y las actividades planificadas fueron desarrolladas por todos los grupos de investigación en los siguientes ámbitos:

- *Aplicación de los Créditos Europeos.*
- *Creación de un espacio virtual de la red.*
- *Intercambio de metodologías y materiales curriculares* utilizados en la docencia universitaria (carpeta de aprendizaje, dossier electrónico, módulos, etc.).
- *Intercambio de docentes* en programas de postgrado relacionando con la formación en docencia universitaria.
- *Estancias formativas* de los investigadores juniors bajo el amparo de otros grupos de investigación de universidades fuera de Catalunya.

c. Evaluación de la red

Esta actividad, llevada a cabo entre todos los miembros de la red, tuvo como finalidad la realización de una evaluación final en tres ámbitos diferentes:

- Evaluación de la participación de los miembros de la red: número de reuniones hechas, nivel de participación, continuidad de las tareas a desarrollar dentro de la red, niveles y estrategias de comunicación alcanzados.
- Evaluación de las actividades desarrolladas en la red.
- Evaluación general de resultados y productos de la red: resumen general de la viabilidad de la red y de su proyección, así como la valoración sobre la posibilidad de incluir más grupos de investigación de universidades catalanas y españolas.

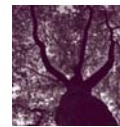
d. Consolidación de la red.

Como perspectiva de futuro, se contempló la posibilidad de incluir más grupos de investigación de universidades catalanas y españolas.

Una vez descritas las etapas o los momentos secuenciales de funcionamiento de la red, pasamos, a continuación desarrollaremos con más detenimiento la etapa de *“desarrollo de la red”*. Es decir, presentaremos algunas evidencias concretas de las actividades planificadas e llevadas a cabo en el sí de la red *“catalana”*.

En primer lugar, para el ámbito de *Aplicación de los Créditos Europeos*, los miembros de la *“red”*, sobre todo los que pertenecen al Grupo *“Desenvolupament Organitzacional”* (EDO) de la Universitat Autònoma de Barcelona, participaron en diferentes eventos, a nivel local o nacional, sobre la temática del Espacio Europeo de Educación Superior. La asistencia a este tipo de eventos tiene la finalidad de conseguir datos e informaciones sobre la realidad actual de las universidades españolas y europeas para poder, más adelante, proponer proyectos de investigación sobre la adecuación de las titulaciones de Pedagogía en las distintas instituciones universitarias catalanas a los nuevos requerimientos que conlleva el proceso de Bolonia.

Por ello, en los apartados siguientes damos a conocer algunas conclusiones pertinentes que se desprendieron en el Seminario *“Análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las*



Metodologías Educativas en las Universidades”, promovido por el MEC y la Cátedra UNESCO de la Universitat Politècnica de Madrid, el día 2 de marzo de 2006 y en el que participaron, reiteramos, miembros de la red.

El propósito de este Seminario, giró en torno a la reflexión y el debate sobre el proceso de cambio de las metodologías educativas en las universidades europeas. Se pretendía analizar los procesos, dificultades, experiencias y resultados de las diferentes formas de enseñanza – aprendizaje en las universidades y, como resultado, propiciar un cambio en las metodologías y en los procesos didácticos de los profesores universitarios. Para ello se llevó a cabo una comparación de las diferentes metodologías educativas en algunos sistemas universitarios que configuran el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. (Este análisis previsto no perseguía una simple comparación con los sistemas universitarios más próximos, sino la visión global de varios países de reconocido prestigio, su avance en la materia y el conocimiento de buenas prácticas).

El Seminario se estructuró en dos sesiones. En la primera, expertos internacionales de cuatro países europeos (Francia, Alemania, Países Bajos y Reino Unido), con experiencia en el “cambio” hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, enmarcaron la temática, tratando aspectos como la propia experiencia, dificultades y éxitos en sus diferentes metodologías educativas, con el objetivo de comparar y orientar el proceso de convergencia. En la segunda sesión los participantes debatieron sobre los cambios y las experiencias universitarias desde la óptica de las diferentes áreas de estudio existentes en la universidad. Esta sesión se llevó a cabo mediante cinco grupos de trabajo en paralelo, uno por cada rama de enseñanza, que debatieron de forma simultánea y fueron moderados por expertos siguiendo una metodología basada en la participación activa de todos los asistentes. El Seminario concluyó con la presentación de las conclusiones propias de cada grupo de trabajo, elaboradas por los relatores de los mismos y que a continuación se detallan.

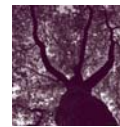
Los cinco grupos de trabajo (Humanidades, Ciencias Exactas y Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas) trataron de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ✚ Identificar las diferencias que existen en la normativa (marco legislativo, institucional) entre universidades españolas y europeas.
- ✚ Identificar las diferencias que existen en la estructura universitaria (de apoyo a la docencia, PDI, PAS, alumnado...) entre universidades españolas y europeas.
- ✚ Identificar las diferencias que existen en lo que respecta a las buenas prácticas metodológicas entre universidades españolas y europeas.
- ✚ Identificar las diferencias que existen en la repercusión práctica del profesorado del esfuerzo innovador (reconocimiento, medición del cambio,...) entre universidades españolas y europeas.

Procedemos, a continuación, a describir y analizar a cada aspecto en parte.

Respecto a la primera cuestión, las *diferencias que existen en el marco legislativo o normativa entre las universidades españolas y europeas*, las conclusiones se resumen en las siguientes:

- Se evidencia que el marco legislativo español es más rígido que el europeo, observándose que se está haciendo un importante esfuerzo por eliminar la rigidez y aumentar la flexibilidad.
- Se percibe como necesario por los asistentes la articulación del sistema legislativo español - sistema normativo combinado- (nacional, autonómico y universitario) como herramienta para la mejora de la calidad docente.



- Los aspectos relativos a la formación del profesorado no se recogen en la normativa nacional. En Alemania, por ejemplo, sí aparece reflejada y definida la carrera profesional docente en su marco legislativo a través de la existencia de un itinerario curricular definido, recogándose experiencias en la formación de los profesores noveles y permanentes.
- En el modelo universitario español, se percibe que la atención a los aspectos docentes no está tan desarrollada como en países del entorno europeo.
- La importancia de las metodologías docentes es todavía más importante en aquellos países, como España, donde los títulos otorgan atribuciones profesionales, sobre todo en las enseñanzas técnicas.
- A pesar de lo citado, algunas titulaciones, como las pertenecientes al área de Ciencias de la Salud, sí tienen definidas directrices europeas o recomendaciones básicas.

Respecto a la segunda pregunta, las *diferencias que existen en la estructura universitaria (de apoyo a la docencia, PDI, PAS, alumnado...)* entre las universidades españolas y europeas, las conclusiones se pueden resumir en las siguientes:

- Se detectan similitudes en estructuras de apoyo a la docencia (por ejemplo, el Servicio de Orientación Universitaria creado con tales funciones en algunas instituciones universitarias españolas) entre las Universidades Europeas y del territorio español, pero se percibe una falta de apoyo institucional (sobre todo en Ciencias Sociales y Jurídicas) que demanda un mayor reconocimiento. Se concluye también, que la estructura de apoyo debe estar más ligada con las grandes áreas o ámbitos científicos.
- Las mejoras en la aplicación de nuevas metodologías docentes se realizan, en gran medida, de forma voluntariosa por parte de los profesores universitarios, con escasos apoyos institucionales.
- En España se percibe (en especial por los asistentes que participaron en el grupo de trabajo de Enseñanzas Técnicas) que hay una débil integración de los distintos colectivos (PDI, PAS, estudiantes). Por tanto, se debería potenciar su integración hacia el objetivo común de la mejora de la calidad docente.
- Se debería integrar al PAS con mayor frecuencia en el apoyo a la docencia (con mayor formación, por ejemplo, en idiomas y TICs). Se percibe por los asistentes que deberían aprovecharse más las potencialidades que este personal universitario posee.
- Los participantes del grupo de trabajo de Ciencias de la Salud manifestaron la existencia de estructuras de apoyo eficaces en su área, vinculadas al diseño de talleres de habilidades clínicas/profesionales. No obstante, apuntaron que se debería aumentar el número de estos laboratorios de habilidades.
- La estructura tutorial personalizada está más desarrollada en el resto de Europa que en nuestras Universidades, siendo este método docente muy importante en la enseñanza centrada en el alumno.
- En Europa, en el área de Ciencias de la Salud se encuentran mejor integradas las estructuras docentes asistenciales (hospitales, centros de salud, laboratorios, facultad) que en España.
- En opinión de los estudiantes, algunas de las estructuras de representación existentes podrían apoyar el proceso de renovación de las metodologías docentes. Los estudiantes Erasmus son también un potencial para este objetivo. La implicación y voluntad del estudiante universitario juega un importante papel en el proceso de renovación metodológica (por ser el centro de dicho proceso). Este aspecto no debe descuidarse.



- En Europa, los convenios con las empresas son un instrumento de referencia para vincular la formación al aprendizaje profesional. En España, se debería potenciar más para las prácticas docentes.

Respecto a la tercera pregunta, las *diferencias que existen en lo que respecta las buenas prácticas metodológicas entre las universidades españolas y europeas*, se detectaron más diferencias entre los distintos grupos de trabajo correspondientes a las grandes áreas de conocimiento. Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes:

- Tanto en las Universidades españolas como en las europeas no existe una definición precisa de lo que son las “buenas prácticas”.
- En Ciencias de la Salud, particularmente en Medicina, se identifican los foros europeos como una forma de poner en común los aspectos docentes de la titulación.
- En Humanidades, se percibe que en las universidades europeas la metodología ya está más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumno, en competencias y en la planificación tutorial, mientras que, en España, el peso de la docencia se encuentra, todavía, en la clase magistral y en el aprendizaje centrado en los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico.
- Se detecta también que el cambio en las metodologías centradas en el alumno ha de ser gradual y no se debe abandonar la clase magistral, que bien administrada, cumple su papel en cuanto a desarrollar una información común a todos los estudiantes de un curso.
- En Europa, aunque las enseñanzas se centran en el alumno más que en el profesor, no se puede afirmar que exista una homogeneidad en los distintos países ni en las titulaciones.
- No existe en España ni en Europa, un proceso de seguimiento que permita identificar, compartir y reconocer las buenas prácticas.
- En Europa, se evidencian la existencia de prácticas externas como parte del currículo académico y se estimula y se facilita el aprendizaje de un idioma extranjero, siendo éste muy importante. La movilidad de los estudiantes entre universidades, es un aspecto muy valorado en Alemania, por ejemplo.

Finalmente, respecto a la cuarta y última pregunta, las *diferencias que existen en la repercusión práctica del profesorado del esfuerzo innovador (reconocimiento, medición del cambio...)* entre las universidades españolas y europeas, las conclusiones obtenidas fueron las siguientes:

- No se perciben diferencias evidentes en las universidades españolas y europeas y se observa la inexistencia de incentivos claros a la labor docente (salvo en algunos casos mediante complementos autonómicos)
- Se percibe la necesidad de aumentar el reconocimiento de las labores de gestión que realiza el profesorado, que ha de coordinar el proceso de renovación.
- En el EEES debe contemplarse el reconocimiento del esfuerzo innovador. Se trata de una asignatura pendiente en todos los países del entorno. De hecho, se puso de manifiesto por los asistentes que el esfuerzo docente no tiene más repercusión que la satisfacción personal por el trabajo bien hecho.



- La valoración de cada institución no depende directamente de la labor de innovación docente.
- Los participantes manifestaron la necesidad de armonizar el mantenimiento de los logros en investigación con el incentivo de la labor docente.

A modo de cierre, mencionar que se pretendió que esas conclusiones sirvieran de orientación para los responsables de las reformas educativas necesarias para que el Espacio Europeo de Educación Superior sea una referencia mundial de calidad.

iii) Resultados y/o conclusiones

El resultado más importante que se ha logrado es la creación de una “*comunidad de práctica*”, formada por personas que interaccionan continuamente y que comparten una preocupación y un conjunto de problemas comunes acerca de la temática de la función pedagógica y la formación docente.

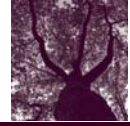
La comunidad de práctica creada, por el profesorado de las Universidades catalanas, se fijó en base a tres premisas o dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido (Wenger, 1998). Veámoslas una por una:

- a) *Compromiso mutuo*. El hecho de que cada miembro de la comunidad de práctica comparta su propio conocimiento y reciba el de los otros tiene más valor que el poder que, en otros círculos más clásicos, parece adquirir el que lo sabe todo. El conocimiento parcial de cada uno de los individuos es lo que le da valor dentro de la comunidad de práctica.
- b) *Empresa conjunta*. La comunidad de práctica debe tener unos objetivos y necesidades que cubrir comunes, aunque no homogéneos. Cada uno de los miembros de la comunidad de práctica puede comprender ese objetivo de una manera distinta, pero aun así compartirlo. Los intereses y las necesidades pueden ser distintos y, por tanto, negociados, pero deben suponer una fuente de coordinación y de estímulo para la comunidad de práctica.
- c) *Repertorio compartido*. Con el tiempo la comunidad de práctica va adquiriendo rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos que ésta ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica.

iv) Propuestas de mejora

Nuestros avances deben conducirnos a la consolidación y a la ampliación de la Red de Investigación e Innovación de la Formación en las Titulaciones de Pedagogía de los Países Catalanes con miembros de otras universidades del ámbito local, nacional y/o internacional.

Un primer paso ya ha sido dado con la incorporación de la “red catalana” en la macroestructura denominada RELFIDU (red Europa América Latina sobre la Formación y la Innovación en Docencia Universitaria). Esta está constituida por universidades de Europa y América Latina que comparten el interés por los temas relacionados con la innovación y la docencia universitaria.



Bibliografía

COMISSIÓ INTERDEPARTAMENTAL DE PEDAGOGIA UAB (2003): *Perfil i competències del pedagog en el segle XXI*. Documento policopiado.

FERRER, F.; MÈLICH, J.C., PALOU, J., PONT, E. i SALA, S. (1996): *Perfil professional del Pedagog*. Facultat de Ciències de l'Educació. U.A.B. Documento policopiado.

IMBERNON, F. (coord.) (2006). *Xarxa de recerca i innovació de la formació als ensenyaments de Ciències de l'educació. Informe final del projecte de recerca*. Barcelona: Fodip.

WENGER, R. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

MACIÀ, C. i AMADOR, M. (s.d.): *Apunts inicials per a l'estudi del perfil professional del pedagog*. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de Blanquerna. Documento policopiado.

SANZ MARTOS, Sandra (2005). «Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos». En: LARA NAVARRA, Pablo (coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, n.o 2). UOC.



ANÁLISIS DE UN DÍA DE CLASE DESDE LA VISIÓN DE UN OBSERVADOR UTILIZANDO TEORÍA FUNDAMENTADA

E. Bolívar.

N. Barrios

R. Delgado.

Departamento de componente docente

H. García

H. Iturriza.

R. Maduro. maduroruben@yahoo.com

Departamento de física

E. Marrero.

J. Rodríguez

Cursante de la maestría en educación superior

Universidad Pedagógica Experimental “Libertador” (UPEL)

Dirección postal: Av. Las Delicias, Maracay Estado Aragua, Venezuela

Línea de investigación: “didáctica de las ciencias naturales e investigación educativa”

Palabras Claves

Formación, reflexión, construcción, elaboración, participación.

Resumen

En el presente trabajo se desarrolla a modo teórico aplicativo, un proceso de elaboración y análisis para lo cual se analiza una descripción que proviene de una nota de campo. Haciendo uso de los procesos definidos por autores como Strauss y Corbin (2002) se hace una primera codificación de conceptos in vivo sobre el mismo texto de la nota de campo una vez transcrita, luego se aborda el proceso de elaboración desde la perspectiva de las actividades desarrolladas por los protagonistas de la descripción lo cual desemboca en la elaboración de las categorías asociadas y que sirven posteriormente junto a los análisis previos para un posterior análisis que da piso a la presentación de hallazgos y abstracciones que constituyen el elemento final con el cual se concluye este trabajo crecimiento académico en el marco del proceso formativo del futuro Docente.

Desarrollo

Consideraciones Preliminares

El desarrollo de cualquier proceso investigativo conlleva a una serie de procesos y elaboraciones que están íntimamente relacionadas con todo un complejo mundo en el cual se incluyen multiplicidad de facetas y componentes que orientados bajo unos principios rectores epistémicos, axiológicos y



teleológicos, pretender converger hacia un fin común, la evolución del conocimiento, patrimonio universal de nuestra civilización.

La variedad de lentes conceptuales que coexisten en las Ciencias Sociales, responden a la existencia de supuestos básicos radicalmente distintos sobre la naturaleza del mundo que se pretende investigar. Es así como en el campo de las Ciencias Sociales, coexisten tres tradiciones o líneas de pensamiento intelectual las cuales podrían resumirse en las siguientes categorías o grupos: **las ciencias empírico-analíticas, la investigación simbólica o lingüística** y las llamadas **ciencias críticas**. (Porta y Silva, 2003).

En el caso concreto de la investigación educativa el enfoque como se puede abordar el proceso de investigación esta marcado por dos (2) líneas de acción paradigmática provenientes de otras disciplinas, por una parte el proceso sustentado desde una visión netamente naturalista, prestada de los modos como se desarrolla el quehacer investigativo en las ciencias naturales y otra proveniente de las ciencias sociales desde disciplinas como la Sociología, la Antropología entre otras. En el presente trabajo se aborda uno de los métodos que utiliza la investigación educativa bajo un enfoque cualitativo para dar respuesta a las interrogantes que se plantean los investigadores como lo es la **Teoría Fundamentada**, cuya esencia fundamental es la **reflexión**, estrategia permanente y constante en el marco de la investigación cualitativa.

En el presente trabajo se desarrolla a modo de ejercicio teórico aplicativo, un proceso de elaboración y análisis para lo cual se analiza una descripción que pareciera provenir de una nota de campo, haciendo uso de los procesos definidos por autores como Stauss y Corbin (2002) se hace una primera codificación de conceptos en vivo sobre el mismo texto una vez transcrito, luego se aborda el mismo desde la perspectiva de las actividades desarrolladas por los protagonistas de la descripción lo cual desemboca en la elaboración de las categorías asociadas y que sirven posteriormente junto a los análisis previos para un posterior análisis que da piso a la presentación de hallazgos y abstracciones que constituyen el elemento final con el cual se analiza este provechoso y dinámico proceso de crecimiento académico en el marco del proceso formativo de los futuros Docentes.

Consideraciones iniciales del texto base

Ahora bien en el contexto de lo planteado por Corbin y Strauss (2002) una primera visión del texto fuente desde donde se originan los datos para el desarrollo del presente trabajo, nos muestra un escenario escolar descrito por un observador externo con cierto nivel de formación en el área educativa (Profesor en formación), integrado a la actividad de aula que se desarrolla en la cotidianidad de una escuela básica en su primera etapa, es pues el escrito del ejercicio casi la nota de campo de un observador, teniendo en cuenta que además de describir deja colar impresiones e intromisiones en su relato y que para efectos distintivos y de desarrollo de la presente actividad la hemos remarcado con el color azul cuando son elaboraciones del observador y en rojo cuando resultan consideraciones, descripciones o etiquetas nuestras.

El resultado del proceso de lectura del texto presentado como fuente, arrojo como resultado los elementos que se detallan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Codificación inicial del texto base de la nota de campo

El docente saluda a los niños, los cuales responden con una canción que utilizan diariamente para ese fin. **[Actividad Cotidiana]** Como hubo actividad para el hogar los niños van colocando sus cuadernos sobre el escritorio de la maestra de forma voluntaria. **[Actividad de Rutina]** Hubo un niño que no trajo la actividad, explica la razón, por que no la trajo. La asistencia de los niños se hace a través de una tarjeta; **[Reglas y Normas]**



Cuadro 1. (cont.)

es decir en una caja se colocan los nombres de los niños las cuales ellos depositan en un tarjetero en la sección donde dice: asistentes lo que la maestra lleva a su control diario. **[Actividad Cotidiana]** Esto permite desde un comienzo que los niños se familiaricen con su nombre y aprendan a escribir los distintos nombres. **[Práctica de la escritura]**. Antes de iniciar la clase induce a los niños a recordar lo tratado el día anterior de preguntas o comentarios agradables **[Estrategia de Motivación]**. La maestra dice: ¿Quién me ayuda a recordar de qué hablamos ayer? ¿Por qué será que no recuerdo que hicimos ayer en la clase? Hoy todo se me esta olvidando. **[Estrategia de Participación]** Enseguida los niños se ofrecen a ayudar. La maestra empieza a hablar de la clase que Había sido dada muchos días antes, enseguida ellos sacan supuestamente del error a la Maestra. **[Estrategia de Reafirmación o Consolidación]** De esta manera a través de los comentarios, los niños van hilvanando conceptos y

Datos [Objetivo de la Estrategia de Reafirmación desde la perspectiva del observador]. Dan inicio al desarrollo de la clase, utiliza el pizarrón. **[Recurso Didáctico Tradicional]** La maestra prepara a los niños haciendo comentarios tales como: bueno niños ya han conversado un poco con sus Compañeros, ya sacaron puntas, copiaron la fecha **[Estrategias de integración]** algo muy importante para ellos **[Subjetividad del observador]** ahora vamos a conversar un poco sobre la clase pasada. Los niños contestan: en contacto con la naturaleza. **[Participación de los Alumnos]** Muy bien, dice la maestra. Luego de conversar sobre el contenido, los niños copian en sus cuadernos breves conceptos que son elaborados por toda la clase. **[Actividad de los alumnos]** Luego afianzan dicho conocimiento a través de ejercicios breves. **[Actividad de los alumnos]** Los estudiantes, escriben las palabras que la maestra resalta en el pizarrón. **[Actividad de los alumnos]** Les indica a los alumnos que hagan grupo de cinco y les indica que con las palabras que han copiado elaboren un mapa conceptual; **[Estrategia Didáctica; Actividad de Consolidación]** lo realizan con una estructura muy sencilla. **[Nivel de Exigencia o Complejidad]**

Cuadro 1. (cont.)

La maestra se dirige a cada uno de los niños haciéndoles preguntas sencillas y los ayuda a elaborar las conclusiones que son anotadas en su cuaderno. **[Verificación de la Estrategias Didácticas y de Evaluación]** Se presento el caso con el niño Rosney, que la maestra le dice: Ven acá mi amor. ¿Porque no quieres trabajar en grupo? **[Evidencias de atención permanente a la labor que realiza]** El la mira y no dice nada, solo fija su mirada en los cuadernos que están sobre la mesa. **[Actitud de Aislamiento]** – Dime Rosney porqué no te acercas a los niños y trabajas. Mira estan haciendo las partes de una planta. – Mira tienen pedazos de tronco, hojas de varios tamaños, flores, anda ayudadlos tu dibujas muy lindo. **[Estrategia reforzadora como herramienta]**



para la indagación] El niño la mira se acerca a ella y dice: Mae ¿usted sabe por qué no voy? Por que Yo no vine ayer y no traje material, despues van a decir que yo no puse nada para el trabajo.**[Evidencia de Autoregulación valorativa]** No te preocupes Rosney ellos saben que tu no vinistes ayer, ademas ellos te quieren mucho.**[Afecto como estrategia de integración]** Verdad niños Que ustedes quieren a Rosney en su grupo? Si Mae responden los niños. Rosney se ríe y se va contento, al cabo de un rato vuelve emocionado y le muestra a la maestra lo que ha hecho.
[El resultado de la labor]

Al terminar la maestra revisa los cuadernos, orientando a los niños para que sean ellos mismos quienes vean donde hace falta corregir **[Mediación y Autoevaluación]**. Al final de la clase elaboran un dibujo sobre lo que han captado de la misma o lo que mas les ha gustado. Esta actividad casi siempre es requerida por ellos.**[Identificación con la Evaluación]**

La labor desarrollada por la Maestra se realiza descriptivamente en un aspecto aparte en el texto original del ejercicio planteado, de tal manera que por esa razón es también analizada y resaltada desde la primera visión de los datos también de un modo particular.

Su codificación en vivo con sus consecuentes anotaciones se muestran en el cuadro 2 el cual refleja como título lo que corresponde a lo que a nuestro juicio se enmarca en este especial aparte que en la descripción que sirve de base a este trabajo se le da a esta apreciación de quien hace el reporte descriptivo.

Cuadro 2. Descripción Pluridimensional de la labor docente de la Maestra por el Observador

El Docente actúa como mediador en el proceso aportando lo necesario en

cada caso. Motiva al inicio, en el desarrollo y al final de la clase. Habla con palabras

sencillas comprensibles para los niños, con ejemplos de la vida real, es decir relacionados

con la realidad que ellos viven. **[Evaluación de la actividad de la Maestra en el manejo de los elementos teóricos]** Los recursos materiales son casi siempre traídos al aula por el docente y los niños ya que la escuela es muy poco lo que puede aportar en este sentido. Utilizan recursos fáciles de manejar por los niños.**[Disposición e Integración de la Maestra]** Revisa los cuadernos para detectar la responsabilidad de los niños en la ejecución de las actividades.**[Descripción del componente evaluación en la actividad de la Maestra]** Las laminas mostradas en el aula, son elaboradas por grupos de niños en el aula después de terminar la explicación como una forma de construir y afianzar el aprendizaje.**[Creatividad y Didáctica]** El ambiente de aula se encuentra adornado con papelografos y trabajos realizados por los niños**[Creatividad, Refuerzo y Espacio]**.

La docente habla mucho con los niños. **[Labor Comunicativa de la Maestra]**



Un primer análisis a la situación planteada se dirigió hacia las actividades desarrolladas por los protagonistas o actores principales de la situación en estudio. En este contexto se observan de la nota de campo correspondiente al ejercicio, que se pueden notar tres actores principales a saber: los niños, la maestra y el observador.

En este marco contextual, se comienza por distinguir las actividades que se reflejan de cada uno de ellos en la descripción que se presenta (ver cuadro 3), se hicieron entonces una primera clasificación general en base a lo desarrollado o expuesto en la descripción, de donde se resaltan las actividades de los niños, actividades de la maestra y actividades del observador.

Cuadro 3. Actividades enmarcadas en el análisis del texto

El docente saluda a los niños, los cuales responden con una canción que utilizan diariamente para ese fin. [Actividad Cotidiana; Niños] Como hubo actividad para el hogar los niños van colocando sus cuadernos sobre el escritorio de la maestra de forma voluntaria. [Actividad de Rutina; Niños] Hubo un niño que no trajo la actividad, explica la razón, por que no la trajo. La asistencia de los niños se hace a través de una tarjeta; [Reglas y Normas] es decir en una caja se colocan los nombres de los niños las cuales ellos depositan en un tarjetero en la sección donde dice: asistentes lo que la maestra lleva a su control diario. [Actividad Cotidiana; Niños] Esto permite desde un comienzo que los niños se familiaricen con su nombre y aprendan a escribir los distintos nombres. [Práctica de la escritura; Niños]. Antes de iniciar la clase induce a los niños a recordar lo tratado el día anterior de preguntas o comentarios agradables [Estrategia de Motivación; Maestra]. La maestra dice: ¿Quién me ayuda a recordar de qué hablamos ayer? ¿Por qué será que no recuerdo que hicimos ayer en la clase? Hoy todo se me esta olvidando. [Estrategia de Participación; Maestra] Enseguida los niños se ofrecen a ayudar. La maestra empieza a hablar de la clase que Había sido dada muchos días antes, enseguida ellos sacan supuestamente del error a la Maestra. [Estrategia de Reafirmación o Consolidación; Niños] De esta manera a través de los comentarios, los niños van hilvanando conceptos y Datos [Objetivo de la Estrategia de Reafirmación desde la perspectiva del observador]. Dan inicio al desarrollo de la clase, utiliza el pizarrón. [Recurso Didáctico Tradicional; Maestra] La maestra prepara a los niños haciendo comentarios tales como: bueno niños ya han conversado un poco con sus Compañeros, ya sacaron puntas, copiaron la fecha [Estrategias de Integración; Maestra] algo muy importante para ellos [Subjetividad del observador] ahora vamos a conversar un poco sobre la clase pasada. Los niños contestan: en contacto con la naturaleza. [Participación de los Alumnos; Niños] Muy bien, dice la maestra [Maestra]. Luego de conversar sobre el contenido, los niños copian en sus cuadernos breves conceptos que son elaborados por toda la clase. [Actividad de los alumnos; Niños] Luego afianzan dicho conocimiento a través de ejercicios breves. [Actividad de los alumnos] Los estudiantes, escriben las palabras que la maestra resalta en el pizarrón. [Actividad de los alumnos; Niños] Les indica a los alumnos que hagan grupo de cinco y les indica que con las palabras que han copiado elaboren un mapa conceptual; [Estrategia Didáctica: Actividad de Consolidación; Maestra] lo realizan con una estructura muy sencilla. [Nivel de Exigencia o Complejidad ; Niños] La maestra se dirige a cada uno de los niños haciéndoles preguntas sencillas y los ayuda a elaborar las conclusiones que son anotadas en su cuaderno. [Verificación de la Estrategias Didácticas y de Evaluación; Maestra] Se presento el caso con el niño Rosney, que la maestra le dice: Ven acá mi amor. ¿Porque no quieres trabajar en grupo? [Evidencias de atención permanente a la labor que realiza; Maestra] El la mira y no dice nada, solo fija su mirada en los cuadernos que están sobre la mesa. [Actitud de Aislamiento] – Dime Rosney porqué no te acercas a los niños y trabajas. Mira estan haciendo las partes de una planta. –Mira tienen pedazos de tronco, hojas de varios tamaños, flores, anda ayúdalos tu dibujas muy lindo. [Estrategia reforzadora como herramienta para la indagación; Maestra] El niño la mira se acerca a ella y dice: Mae ¿usted sabe por qué no voy? Por que Yo no vine ayer y no traje material, despues van a decir que yo no puse nada para el trabajo. [Evidencia de Autoregulación valorativa; Niños] No te preocupes Rosney ellos saben que tu no vinistes ayer, ademas ellos te quieren mucho. [Afecto como estrategia de integración; Maestra] Verdad niños Que ustedes quieren a Rosney



en su grupo? Si Mae responden los niños. Rosney se ríe y se va contento, al cabo de un rato vuelve emocionado y le muestra a la maestra lo que ha hecho. **[El resultado de la labor; Niños]**

Al terminar la maestra revisa los cuadernos, orientando a los niños para que sean ellos

mismos quienes vean donde hace falta corregir **[Mediación y Autoevaluación; Maestra]**. Al final de la clase elaboran un dibujo sobre lo que han captado de la misma o lo que mas les ha gustado. Esta actividad casi siempre es requerida por ellos. **[Identificación con la Evaluación; Niños]**

En el gráfico 1 se reflejan las frecuencias con que aparecen cada una de estas actividades en el texto descriptivo y que son analizadas a fin de sustentar o elaborar fundamentos que nos den una visión del nivel de protagonismo de cada uno de los actores involucrados. La codificación en “vivo” de cada una de estas actividades se muestra en el texto de la descripción en el cual se reasaltan las distintas actividades identificadas, ubicándose una identificación comentada con unos primeros conceptos cada uno de los cuales se asocia con un protagonista.

Cuadro 4. Actividades desarrolladas por cada “Actor-Protagonista”

Actor	F_i	$F_i \%$
Actividades de los niños	14	51.85
Actividades de la Maestra	11	40.74
Actividades del Observador	02	7.41
Total	27	100

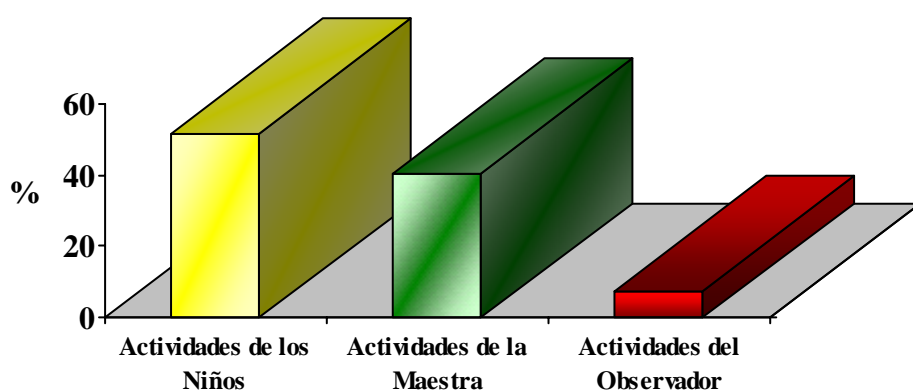


Grafico 1. Actividades de los “Actores”. Elaborado con datos tomados del cuadro 4



Una vez que las actividades han sido estudiada en el contexto de quien las protagoniza, se puede observar el hecho de que mas de la mitad de la descripción hecha por el observador, corresponden a actividades desarrolladas por los niños, acciones estas definidas en el marco de sus actividades en el aula, siendo interesante sin embargo hacer notar que todas ellas están en perfecta articulación con actividades orientadoras y facilitadoras del aprendizaje desarrolladas por parte de la Maestra, lo cual da cuenta del dinamismo presente en el aula y de la retroalimentación integrativa entre los alumnos y la Maestra.

Como una extensión del análisis de la descripción surgen entonces nuevas interrogantes que empiezan a desentrañar un poco mas la situación estudiada, entre ellas sería interesante conocer ¿Cómo son las actividades que realizan los niños? ¿Cómo son las actividades que desarrolla la Maestra?, un análisis descriptivo de las actividades descritas por cada uno de estos protagonistas dan una visión para las actividades desarrolladas por los niños (ver cuadro 5) y para las actividades desarrolladas por la maestra (ver cuadro 6).

Cuadro 5. Actividades de los Niños

Actor	F_i	$F_i \%$
Actividades Grupales	12	85.71
Actividades Individuales	02	14.29
Total	14	100

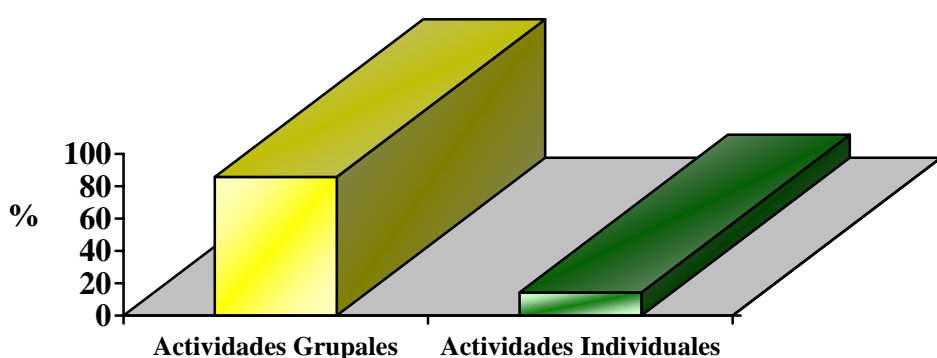


Grafico 2. Actividades de los “Niños”. Elaborado con datos tomados del cuadro 5

Como se puede observar una gran cantidad de las actividades desarrolladas por los niños corresponden a actividades grupales, lo cual nos lleva a visualizar la profunda creencia de la Maestra que orienta el proceso en las actividades colectivas como estrategias formativa de sus estudiantes, adicionado a esto la forma relativamente natural como se potencia esta actividad en los niños, lo cual pareciera notarse desde el inicio mismo de las actividades diarias la cual se inicia con una actividad grupal como lo es el “cantar una canción”, se potencia en este aspecto lo que parece ser un hilo



conductor a lo largo de toda la descripción como lo es el manejo del elemento teórico de los conceptos psicológicos asociados a las actividades de aula en el contexto de la facilitación de experiencias de aprendizajes significativas para niños, además de su excelente manejo de los distintos instantes del desarrollo de la actividad de clase y un adecuado manejo de las estrategias emocionales.

Cuadro 6. Actividades de la Maestra

Tipo de Actividad	F _i	F _i %
Motivación	07	63.63
Integración	01	9.09
Evaluación	03	27.27
Total	13	100

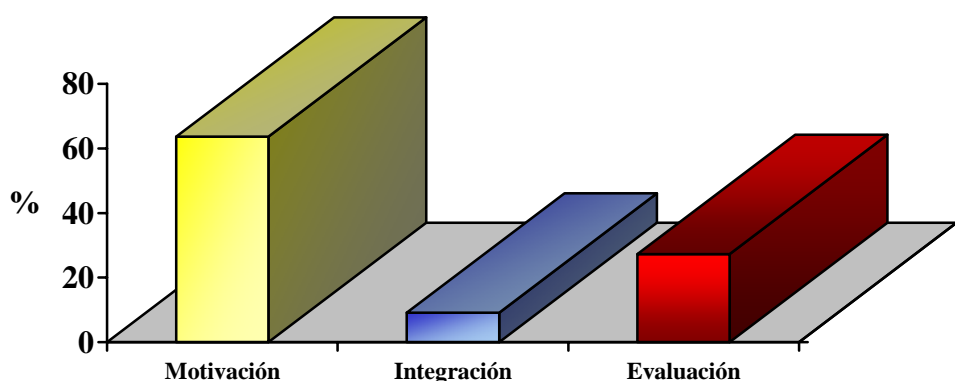


Grafico 3. Actividades de la “Maestra”. Elaborado con datos tomados del cuadro 6

En cuanto a las actividades de la Maestra se nota como las actividades de motivación a sus alumnos tienen un papel preponderante en el desarrollo de su trabajo de facilitadora de aprendizajes.

La manera adecuada, oportuna y certera con que es descrito el manejo de estas estrategias aunadas a la manera magistral como integra al niño Rosney a las tareas grupales, parecen confirmar la sólida formación y eficiente manejo que hace la maestra de las estrategias psicológicas motivacionales, a la par que reafirman su visión privilegiada para las actividades grupales como fuente de crecimiento en el aula de clase.

Elemento referencial importante del quehacer pedagógico de la Maestra son las actividades de evaluación, las cuales propician el crecimiento grupal del conocimiento adquirido en grupo, así como una fuerte evidencia del adecuado manejo que hilvana de los distintos tiempos o instantes en el desarrollo de la actividad pedagógica de aula, ya que a la par de reforzar la seguridad de los propios niños, evidencia una vez mas su conocimiento y manejo de herramientas psicológicas asociadas al trabajo docente con niños.



Categorías de análisis definidas

Todo lo hasta aquí expuesto condujo a presentar los siguientes conceptos y categorías las cuales se resumen en los cuadros 7 y 8.

Cuadro 7. Categorías asociadas al análisis

Hecho o Evento	Categoría Asociada
Los recursos y materiales los aportan los docentes y niños, ya que la escuela carece de recursos en ese estilo.	Sentido de pertenencia. Colaboración e Integración
Los recursos utilizados son de fácil manejo para los niños	Recursos y materiales didácticos
La maestra revisa los cuadernos para detectar responsabilidad	Evaluación de la responsabilidad
Los niños muestran laminas después de la explicación como forma de construir y afianzar el aprendizaje	Estrategias de aprendizajes
El ambiente de aula esta adornado con papelógrafos	Ambiente físico
El Docente habla mucho con los niños	Rol de socializador.
Saludo a los niños.	
Los niños contestan con una canción	Actividad cotidiana. Cotidianidad
Colorear los cuadernos en forma voluntaria.	Rutina
Asistencia a través de la tarjeta.	Reglas y normas
Control diario del Docente.	
Aprender a escribir los nombres desde el principio.	Practica de la escritura
Induce a los niños a recordar lo tratado en clase anterior.	Recordar actividades realizadas de manera agradable
Preguntas y comentarios agradables.	
Los niños sacan de su error a la maestra	Uso secuencial y lógico de lo que saben
Los niños hilvanan conceptos y datos	
Inicio la clase y usa o utiliza el pizarrón	Recurso didáctico
Copia de la fecha	Reglas y normas
Los niños contestan: "en contacto con la naturaleza"	Recordatorio de los contenidos de clase
Realizan los niños ejercicios breves para reforzar conocimientos.	Estrategias didácticas
La maestra resalta palabras en el pizarrón	Recursos didácticos
La maestra pide que agrupen palabras y elaboren un mapa conceptual sencillo.	Estrategias didácticas
La maestra hace pregunta sencillas a los niños y estos elaboran conclusiones	Estrategias de aprendizajes
Rosney no quiere trabajar con el grupo	Aislamiento del grupo
La maestra anima al niño a trabajar	Motivación a participar
El niño Rosney manifiesta que al no venir los	Rechazo del grupo



demás le van a decir que no colabora	
La Maestra le dice al niño que sus compañeros le entenderán y lo reafirma el grupo	Incorporación al grupo, participación efectiva.
Rosney se incorpora al grupo muy emocionado	Motivación expresa
La Maestra revisa los cuadernos al finalizar y orienta a los niños para que ellos mismos vean donde hay que corregir.	Estrategia de evaluación. Autoevaluación
Al final de la clase elaboran un dibujo sobre lo que hicieron y les ha gustado más.	Estrategia de aprendizaje Motivación afectiva
El Docente actúa como mediador.	Roles del Docente: socializador y motivador
El Docente motiva la clase desde el inicio hasta el final	
EL Docente utiliza lenguaje sencillo	Estrategias didácticas
EL Docente utiliza ejemplos de la vida diaria y relacionados al entorno de los niños y niñas	

Cuadro 8. Variables asociadas al análisis

Conceptos definidos	Categorías asociadas
Cuales son los elementos motivacionales	Recordar actividades realizadas de manera agradable, motivación a participar, incorporación al grupo, participación efectiva, motivación expresa, motivación afectiva.
Cuales son los elementos valorativos	Evaluación de la responsabilidad, sentido de pertenencia, colaboración e integración
Contenidos curriculares	Recordatorio de los contenidos de clase,
Elementos Didácticos	Recurso didáctico, estrategias didácticas, recursos y materiales didácticos
Elementos conductuales de los alumnos	Rutina
Elementos tradicionales de clase	Actividad cotidiana.
Elementos no tradicionales de clase	Recordar actividades realizadas de manera agradable,
Trabajo en clase	Práctica de la escritura
Elementos institucionales	Ambiente físico
Actividades cognitivas de los estudiantes	Uso secuencial y lógico de lo que saben, recordatorio de los contenidos de clase,
Roles del Docente	Socializador y motivador



Elaboraciones y abstracciones

Es así pues como a lo largo del análisis de la descripción se hacen presentes como actores fundamentales la maestra con todo su equipaje y bagaje de estrategias, los niños que asimilan las actividades de integración y caen en las trampas didácticas de la Maestra que los hace llevar una actividad de aula de alta integración y participación a pesar de los limitados recursos de apoyo a la labor didáctica con los que se cuentan.

El manejo de los tiempos en el contexto del proceso pedagógico que se desarrolla en el aula, pareciera conferir un importante componente formativo sobre todo en el área de manejos de estrategias didácticas en el portafolio intelectual de la maestra, el manejo del componente emocional en los distintos marcos referenciales de la actividad evidencian una labor de integración, alta identificación, vocación y mística de trabajo por parte de la Maestra.

Referencias

- Cardin, A. (1989). Prólogo a la Edición Española. En B. Malinowski (Ed.), *Diario de campo en Melanesia* (pp. 7-14). Madrid: Júcar.
- Coffey, A. y Atkinson P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*.
- Denzin, N. y Lincoln, Y (1994). *Handbook of qualitative research* . California: Sage, Thousand Oaks.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*, Londres: Routledge.
- Ekins R. (1998). *Male femaling: a grounded theory approach to cross-dressing and sex-changing*. Londres, Routledge.
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *The discover of grounded: strategies for qualitative research*. Chicago. Aldine.
- Glaser B. (1978). *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser B. 2000. *The discovery of the grounded theory*, Mill Valley, Sociology Press.
- Glaser B. 2002. Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (2). Article 3. Disponible en <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
Fecha de Consulta: 18/02/2007
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography* (2da. ed.). London: outledge.
- Hederle, C. (2005) *El Cuidado de enfermos crónicos una visión desde la teoría fundamentada*. Edición Universitaria. Madrid. España



- Janesick, V. J. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: Metáfora, metodolatría y significado. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones-Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 227-251). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Madrid: Júcar.
- Mauthner, N. S., & Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37 (3), 413-431.
- Porta L. y Silva M. (2003). *La investigación cualitativa en el contexto educativo*. Mar de Plata, Argentina
- Ray, M. A. (2003). La riqueza fenomenológica: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 139-159). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México DF. Grijalbo.
- Sanday, P. R. (2000). El paradigma etnográfico. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 207-226). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Schwartz, H., & Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México DF. Trillas.
- Sanabria, H. (2001) Reflexiones para la investigación cualitativa en salud pública. Primera parte. *Revista Peruana de Enfermedades Infecciosas y Tropicales* Vol.1 N.2
- Stenhouse, L.- (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Editorial de la Universidad de Antioquia. Colombia.
- Taylor, S. y Bodgan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.



GRUPOS MULTIDISCIPLINARES COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE

Jordi Escartín

Facultad de Psicología

Vicent Ferrer

Escuela de Ciencias Empresariales

Jordi Pallàs

Facultad de Formación del Profesorado

Cristina Ruiz

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

Palabras claves

Reflexión grupal, formación permanente, trabajo multidisciplinar

Resumen

Este trabajo presenta los beneficios que han surgido de la reflexión multidisciplinar como estrategia para la formación permanente del profesorado. El objetivo principal de dicha reflexión se centra en aprender para ser mejor docente y, especialmente, para que los alumnos aprendan más. Así, se realiza un enfoque desde una triple aproximación al objeto de estudio: en primer lugar, este trabajo se centra en los *inputs* con que cuentan los docentes miembros del equipo, como por ejemplo, las diversas procedencias y ámbitos de experiencia docente, o sus diferentes filosofías docentes. En segundo lugar se tratan los procesos de aprendizaje entre iguales que se han desarrollado a lo largo de esta experiencia, tales como los procesos de resolución de conflictos, el análisis de casos o el apoyo y fomento de la cohesión grupal, entre otros. Y por último, este estudio se focaliza en los *outputs* derivados del trabajo de reflexión multidisciplinar, como la adaptación o la creación de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje. De este modo se abordan, desde diferentes perspectivas, los posicionamientos y realidades docentes en su contexto cotidiano, desembocando en una mejora continua de la propia docencia, dando pleno sentido a la formación permanente como necesidad profesional.

1. Contextualización

Con un mismo entusiasmo por la educación y el ejercicio docente, cinco profesores universitarios noveles, procedentes de distintas áreas de conocimiento, reflexionan sobre sus experiencias y desempeño durante los primeros años de labor profesional. Mediante este trabajo de equipo, los docentes debaten, de forma crítica, sus posicionamientos y métodos con el fin de diseñar y avanzar en su proceso de formación permanente. Las reflexiones han versado y puesto especial énfasis en



las competencias, habilidades y actitudes necesarias para un óptimo desempeño de su ejercicio profesional.

El origen de este trabajo multidisciplinar se sitúa en la realización del Postgrado *Iniciación a la Docencia Universitaria* del Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona (UB), en el que coinciden los autores. Esta formación tiene su continuidad en el proceso grupal de reflexión sistemática, que se ha convertido, de algún modo, en una formación permanente no reglada para la mejora docente.

El carácter multidisciplinar del equipo halla su vínculo, entre otros, en la condición novel y en la profesión docente, lo que a su vez permite dejar a un lado asuntos concernientes a las diferentes áreas de conocimiento para centrarse en aspectos clave de la práctica docente. Por otra parte, este trabajo multidisciplinar ayuda a situarnos dentro de las líneas pertenecientes a las nuevas corrientes que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como por ejemplo, el desarrollo de la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje (Benson, 2007; Little, 1991, 2004).

2. Descripción del trabajo

Los profesores noveles autores de este trabajo, han cooperado sistemáticamente compartiendo tiempo y espacio con el fin de debatir y reflexionar sobre la práctica docente desde perspectivas y disciplinas bien variadas, tales como las ciencias empresariales, la formación del profesorado, las bellas artes y la psicología.

La formación del grupo surgió a raíz de una iniciativa personal, que tenía por objetivo la realización de una tarea concreta, la publicación de un libro que reflejara el proceso de aprendizaje del profesor novel.

La primera etapa del proceso se centró en generar una buena cohesión grupal que se basara en el conocimiento mutuo de los miembros del equipo. Para ello, se tomó como referente la Carpeta Docente, elemento común con el que se contaba dado que fue realizado por todos los autores de este trabajo durante el citado Postgrado de *Iniciación a la Docencia Universitaria*.

La lectura recíproca de esas reflexiones escritas se tomó como sustrato inicial que facilitó mayor información sobre la formación, trayectoria y posicionamiento de cada uno de los autores. Seguidamente se realizó un análisis grupal entorno a las características, potencialidades y debilidades de cada miembro del grupo en sus contextos académicos. Este análisis detallado identificó los elementos diferenciadores de cada docente.

A partir de ahí, el método ha consistido en la realización de reuniones semanales en las cuales se ha ido discutiendo acerca de casos y experiencias concretas, revelando dificultades y miedos, así como también otras formas de entender y de vivir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello ha permitido ir descubriendo paulatinamente las distintas necesidades formativas de cada uno de los miembros del equipo.

A continuación se presentan los beneficios del proceso desarrollado como estrategia para la mejora permanente del profesorado, así como propuestas de innovación docente derivadas. El enfoque parte de una triple aproximación al objeto de estudio: en primer lugar se expone la relevancia de los *inputs* con que contaban, a priori, los docentes implicados. Los elementos iniciales que fundamentaron el trabajo pueden resumirse en las diferentes procedencias y ámbitos de experiencia docente, así como las diversas filosofías docentes. En segundo lugar, se estudian los procesos mediante los cuales se ha desarrollado la reflexión, como por ejemplo el aprendizaje entre iguales, la resolución de conflictos, el análisis de casos o el apoyo y fomento de la cohesión grupal, entre otros. Y por último, se presentan los *outputs* derivados del trabajo de reflexión multidisciplinar, tales como la adaptación, la



creación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, como también el desarrollo de las capacidades interpersonales y la comprensión de las dinámicas de grupo.

Esta reflexión multidisciplinar nos ha permitido abordar los posicionamientos docentes en su contexto cotidiano, desembocando en una mejora continua de la propia docencia, dando pleno sentido a la formación permanente como necesidad profesional. Todo este proceso de reflexión ha contribuido a transformar los materiales, estrategias y recursos para su posterior implementación en las aulas.

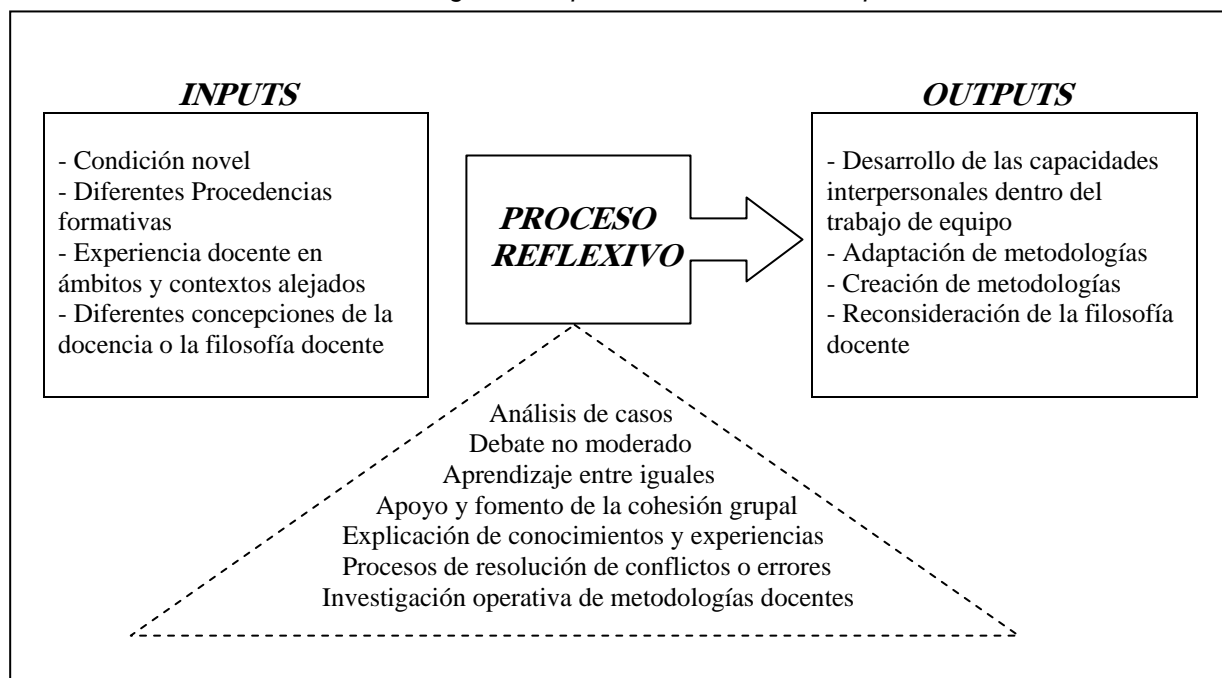
3. El proceso de reflexión grupal: un valor y una metodología

La formación del grupo surgió, tal como se ha comentado, de la intención de realizar una publicación desde la óptica del profesor novel. Entorno a ese objetivo primigenio, y de forma progresiva, los diferentes miembros del grupo descubrieron que se estaba desarrollando una labor basta e intensa de aprendizaje docente, aprendiendo unos de otros.

Al tomar consciencia de que la tarea fomentaba la adquisición de nuevos y valiosos conocimientos de la profesión docente, surgió la necesidad de reflexionar entorno al proceso en sí mismo.

Como se aprecia en la figura 1, este artículo recoge los aspectos iniciales que han definido la experiencia vivida, la metodología del proceso reflexivo y los resultados derivados de la sistematización del esfuerzo multidisciplinar.

Figura 1. El proceso de reflexión Grupal





3.1 Los inputs del proceso

La procedencia formativa y la experiencia docente de los miembros del equipo dibujan un perfil nitidamente diferenciado, incluso en algunos extremos han perfilado posiciones opuestas. La diversidad de procedencias de los autores configuró un grupo con un amplio sustrato de conocimientos en lo referente a la formación académica, la experiencia docente y, el posicionamiento o concepción de la propia docencia. La relación entre estos tres pilares radica en el hecho por el cual un docente que se forma en un determinado ámbito, tiene un público y una idiosincrasia concretos que repercuten en su concepción de la enseñanza. Así pues, la tendencia a enseñar de forma similar a como se aprendió ha sido constatado en el proceso de reflexión grupal. Dicho análisis ha provocado el cuestionamiento de los motivos y la hipotética idoneidad de cada método utilizado.

Al iniciar las puestas en común de las experiencias docentes, se descubrió que los contextos de los autores eran tan diferentes que se presentaban circunstancias diversas como clases de 15 o de 300 alumnos, cursos teóricos o marcadamente prácticos, etc. Esto provocaba que las concepciones de la docencia que convergían en el grupo defendieran posiciones tan dispares como el estilo magistral frente a estilos participativos, o los sistemas de examen único frente a los sistemas de evaluación continuada.

Así pues, la única característica común a todos los miembros era la condición novel. Ésta ofrecía vínculos suficientemente potentes como para dar coherencia al equipo y convertir las diferencias individuales en la gran virtud del grupo sin que éstas supusieran un factor de disociación. Entre los aspectos comunes que comportaba la condición novel cabe destacar la necesidad común de formación y el entusiasmo activo enfrentado a las carencias inherentes a la falta de experiencia.

3.1.1 La formación

La procedencia formativa de los integrantes del equipo es muy amplia y variada, comprendiendo hasta 7 titulaciones universitarias, de ámbitos tan distintos como son la filología inglesa, la psicología, las bellas artes o la economía.

El carácter multidisciplinar permite discernir claramente entre asuntos concernientes a las distintas áreas de conocimiento y aquéllos propios de la práctica docente. El trabajo reflexivo en un contexto multidisciplinar como éste obliga a centrarse en aspectos clave de la docencia y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de la formación académica, los docentes con formación en el campo de la pedagogía aportaban sus conocimientos en este ámbito, mientras que los otros aportaban conocimientos metodológicos específicos derivados de sus diversas formaciones (ver figura 2).

3.1.2 La experiencia docente

Los docentes miembros del equipo son profesores de ámbitos y disciplinas distintas. Cada contexto tiene unos medios y una idiosincrasia propia, lo que implica que el desempeño profesional de cada profesor es distinto al del resto y por lo tanto, potencialmente enriquecedor para el grupo.



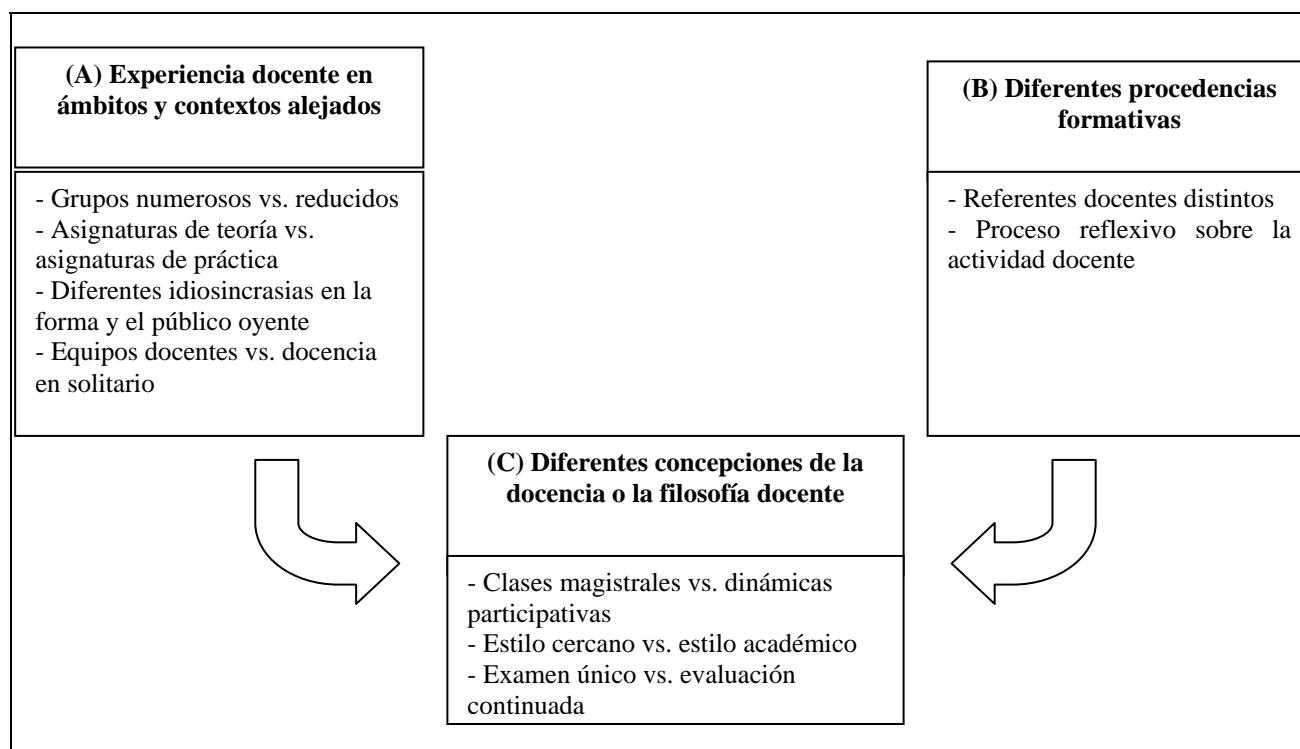
En el proceso de reflexión grupal se han analizado situaciones donde el contexto determina docencias en clases masificadas o por el contrario, grupos donde el número de alumnos es muy reducido. Además del número de alumnos, otra variable diferencial es la tipología de los mismos, coincidiendo en el seno del grupo, docencia en grupos de mañana y de tarde, en asignaturas optativas u obligatorias, o de primer y último año de carrera, etc. También ha sido objeto de estudio las particularidades de la docencia en asignaturas teóricas y prácticas, o la docencia en un contexto de equipo docente o bien en solitario.

3.1.3 La concepción de la filosofía docente

De forma íntimamente vinculada al desempeño de la docencia, el grupo se ha visto beneficiado de la convergencia de diferentes concepciones de la enseñanza. Unas veces por puro desconocimiento y otras por prejuicios adquiridos en el medio, determinadas modalidades de docencia eran prácticamente desconocidas por unos y otros. A raíz de la exposición, análisis y debate de cada caso, se ha podido analizar de forma objetiva los pros y contras de cada enfoque docente.

El estilo magistral ha encontrado la réplica respecto de las dinámicas participativas en un entorno de colaboración, respeto y voluntad de mejora. Esto es, si bien cada miembro del grupo tenía su propia concepción de la docencia, en todo momento ha prevalecido la voluntad de liberarse de prejuicios, unida al diálogo y al vitalismo. Otras facetas controvertidas que se han sometido al proceso reflexivo, han sido el estilo cercano frente al estilo académico, o las modalidades de evaluación continuada versus el examen único.

Figura 2. Implicaciones del sustrato heterogéneo de los miembros del equipo





Así pues, este trabajo valora y enfatiza la importancia de incluir en cualquier proceso de reflexión y análisis, el contexto social más amplio en el que el profesorado universitario desempeña su labor docente. De este modo, para entender el *performance* actual, se debe tomar conciencia de los orígenes y patrones de comportamiento adquiridos en el pasado, así como del mismo modo, ser sensibles a la probable influencia de dichos patrones en el desarrollo futuro, tal y como sugeriría el psicólogo social, Kurt Lewin, en su Teoría del Campo (1951).

3.2 La metodología del proceso reflexivo

La metodología de reflexión ha atravesado por tres fases claramente diferenciadas. En un primer estadio, los miembros explicaban sus diferentes experiencias en relación a las temáticas subyacentes del libro en proceso. En esta primera fase la reflexión surgía de forma espontánea y tal vez secundaria al objetivo principal. De forma gradual, se inició un proceso de metareflexión o de reflexión de la reflexión. En esta segunda fase se elegían temas específicos de reflexión y entorno a esos temas surgían otros derivados. La fase tercera ha sido la búsqueda del feedback externo en distintos ámbitos, entre ellos la exposición de conclusiones en congresos, en reuniones de departamento o entre colegas del departamento.

Para facilitar tales procesos grupales, fue necesario invertir tiempo y esfuerzo en el fomento de la cohesión grupal y la creación de una visión compartida, destinadas a facilitar la correcta fluidez de ideas y la pérdida de miedos o prejuicios que pudieran entorpecer dicho proceso de reflexión. Así, se apostó por generar y encarar explícitamente habilidades tales como la escucha activa, la asertividad o la voluntad de negociación.

De este modo, la base metodológica del proceso ha sido el diálogo en todas sus modalidades. Se iniciaban monólogos donde un miembro relataba de forma detallada su experiencia, se desarrollaban debates no moderados donde todos los miembros opinaban y reflexionaban, o bien se afrontaban procesos de resolución de conflictos o dudas, donde alguien lanzaba una pregunta y el resto contestaba u opinaba, siendo el preguntante quien debía alcanzar una conclusión en base a todas las respuestas o nuevas preguntas generadas.

Otras modalidades de trabajo han sido la investigación operativa de metodologías docentes, esto es, la consulta y exposición del contenido de diferentes libros y artículos especializados y, el análisis empírico de casos, como por ejemplo supuestos concretos de implantación del EEES o del uso de nuevas tecnologías.

3.3 Los *outputs* del proceso reflexivo

Los resultados del proceso han sido básicamente tres: adaptación de metodologías, creación de metodologías y reconsideración de posicionamientos docentes.

3.3.1 La adaptación metodológica

La adaptación de metodologías ha sido una constante del proceso. Un miembro explicaba su experiencia, y el resto al escucharla reflexionaba y pensaba en posibles adaptaciones a su contexto concreto. El hecho de ser 5 miembros con experiencias muy diferentes ha supuesto la conjunción de muy variadas técnicas de enseñanza y aprendizaje, lo que ha implicado un proceso de renovación y mejora personal de tipo intensivo.



La adaptación de metodologías es un output específico del proceso de reflexión grupal multidisciplinar que puede darse en otros contextos, como por ejemplo, mediante la realización de cursos y seminarios. Pero, en este caso, se ha observado una mejora en la transferencia de conocimientos respecto de los canales tradicionales. Esta modalidad metodológica es más operativa y por extensión más eficiente, mejora el diálogo entre oyente y hablante, y permite flujos atípicos de trasvase de ideas.

3.3.2 La creación de metodologías

A su vez, el proceso de tormenta de ideas generaba nuevas iniciativas, algunas que fusionaban ideas y, otras que eran creadas de forma íntegramente original. En este sentido se ha trasladado a las aulas ideas relativas a la propia configuración del libro, o se han iniciado debates en formato similar a los vividos en el grupo utilizando medios virtuales tales como el foro de los dossier electrónicos.

El efecto de creación de metodologías ha ejercido influencia sobre la docencia de los integrantes del equipo en ámbitos heterogéneos. La filosofía subyacente a las dinámicas de trabajo del equipo, esto es, la colaboración constructiva en base al diálogo se ha constituido como una forma de abordar la docencia. En armonía con la propuesta del EEES, el alumno se convierte en un sujeto activo cuya capacidad de razonamiento y trabajo le lleva a aprender, contando siempre con la guía del docente. Los sistemas de evaluación también se han reconducido a modalidades afines en las que la colaboración entre semejantes y el trabajo en equipo encuentran su reconocimiento y peso específico en la calificación final. De esta forma se ha consolidado una propuesta de docencia-evaluación unificada, donde adquiere especial énfasis la responsabilidad participativa del alumno y las pruebas formativas (dinámicas de trabajo en equipo dentro del horario lectivo).

Otra propuesta gestada en el grupo ha sido el uso de los foros y medios virtuales, como una herramienta de docencia, gestión, evaluación y de fomento de la implicación activa del alumno. En este sentido, se ha ensayado una primera experiencia que tenía como objetivo facilitar la docencia de un grupo masificado (300 alumnos). En este caso se fomentó el modelo de diálogo del equipo en ese medio, buscando que los alumnos se resolvieran entre ellos mismos algunas de sus dudas. El incentivo de participación y colaboración se promovía evaluando la tutoría entre iguales. A modo de evidencia, el foro virtual de la asignatura ha sido, durante el presente curso, uno de los más activos de la Universidad de Barcelona con 750 mensajes.

3.3.3 La reconsideración de la filosofía docente.

Por último y fruto de la influencia de las diferentes concepciones docentes, ha dado lugar una metamorfosis de la filosofía docente, que ha alterado conceptos relativos a modalidades de explicación, resolución de dudas o conflictos, o la gestión del trabajo cooperativo.

A grandes rasgos, las posiciones docentes confrontadas han sido el estilo clásico y los enfoques proclives a las nuevas tendencias. La concepción docente clásica implica la atribución de un rol al profesor que le sitúa como poseedor del conocimiento, transmisor unilateral del mismo y de forma complementaria, como evaluador del trabajo del alumno. Por exclusión el alumno es un receptor pasivo que debe demostrar su adecuado grado de conocimientos en una prueba específica. Además de estos roles en las funciones, de forma implícita se concibe un estatus que marca la relación entre el docente y el discente, siendo el primero la autoridad en lo académico.

En contrapartida, las nuevas tendencias, más acordes con el EEES, defienden un rol del profesor como gestor del conocimiento, que sin negar su estatus de autoridad académica, debe ser el encargado de guiar al alumno en su aprendizaje. Esta propuesta implica concebir al alumno como un



sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, la evaluación, como una posible herramienta de docencia. Si anteriormente se ha citado que el estilo clásico de docencia es adquirido, la propensión a la innovación es más bien fruto de una elección consciente y voluntaria.

La reconsideración del posicionamiento entre unos y otros ha tenido lugar fruto del diálogo, lo que ha mostrado, de forma objetiva, las ventajas de ambos sistemas, alcanzando cada miembro del equipo sus propias conclusiones. De esta manera los docentes formados en el estilo clásico han sabido reconocer el valor pedagógico de determinadas iniciativas innovadoras, a la vez que redefinir su rol y el del alumno, adaptando, en la medida de lo posible, estas metodologías a su realidad particular. A su vez, el estilo magistral ha sido revisado en positivo, pues tal vez en determinados ámbitos ha sido deliberadamente rechazado por obsoleto. De forma más concreta, con posterioridad al proceso de reflexión grupal, se ha producido una convergencia de estilos, donde dinámicas participativas acompañaban a explicaciones magistrales y viceversa.

Así, entendiendo la educación como un derecho (Martín Baró, 1983) y, el aprendizaje como un proceso activo de construcción de conocimiento, los autores de este trabajo defienden que el éxito en la educación se fundamenta principalmente en fomentar, entre otros, la autonomía del alumnado. De este modo, se pretende que el alumno sea el constructor de su propio conocimiento evitando ser usuario del de los demás (Diotima, 2002). Aunque pueda sonar contraproducente para la profesión, los docentes, en especial los noveles, deben cultivar un enfoque en el que la atención esté puesta en el alumno, siendo el profesor un facilitador en la construcción de conocimiento, un acompañante en el camino de la maduración y el aprendizaje científico y social.

En otras palabras, podría decirse que el rol de profesor logra su mayor amplitud, no centrándose exclusivamente en la tarea de enseñar, sino en la tarea de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Así pues, la tarea del docente reside en motivar utilizando diferentes metodologías que amplíen el abanico de conocimientos adquiridos entendiendo por éstos, contenidos, habilidades, competencias, valores y actitudes mostrados.

De este modo, los autores de este trabajo se sienten identificados con la cita de Jacques Delors (1996) cuando defiende que "El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Este concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo."

Así, a modo de conclusión, la toma de conciencia como profesores, de quiénes somos y de qué hacemos, permite a su vez comprender dónde estamos, mostrando la necesidad de tomar esta responsabilidad como un proceso, en el que la formación permanente se vislumbra, no solamente como una realidad, sino también como una necesidad. Pues, para los autores, uno no es lo que hace, sino que hace lo que es.

4. La acción reflexiva

Tras el proceso de reflexión grupal entre noveles, se han alcanzado una serie de conclusiones que plasman un denominador común para quienes inician su andadura en la docencia universitaria. Uno de los primeros retos que los noveles hemos abordado ha sido el de realizar nuestra propia matriz DAFO, tomando así conciencia de nuestras Debilidades y puntos Fuertes, así como de las Oportunidades y Amenazas que nuestro contexto nos presenta.



Debilidades

Empezando por las debilidades, los inicios de la docencia para un novel suelen ser vividos con cierto temor, en parte, debido a la falta de conocimiento y de habilidades para el correcto desempeño de su nuevo rol docente. De ahí se deriva uno de los aspectos clave; la toma de conciencia de que, al comienzo de la formación docente, uno no sabe siquiera lo que realmente sabe. Una suave mezcla de humildad, pasión y compromiso por y para la enseñanza, podrán ayudarlo a andar estos primeros momentos en su formación.

En este sentido, Albert Camus (1957) enfatiza la importancia de la búsqueda constante del conocimiento para hacer realmente las cosas de la mejor forma posible, sin quedarse pues, en meras intenciones:

“El mal que hay en el mundo viene casi siempre de la ignorancia, y la buena voluntad puede causar tantos estragos como la maldad, si no la ilumina el conocimiento”.

Pero evidentemente, la falta de conocimiento y habilidades no debe propiciar la inacción y la pasividad, ya que, como decía Maud Mannoni (1979), puede resultar muy negativo el planteamiento de objetivos cercanos a la idealización y perfección. Así, tal nivel de autoexigencia puede y, suele ser, más contraproducente de lo deseable, sobretodo, si como profesores noveles, se quiere llegar a ser rápidamente ese “profesor ideal” que reside en el interior de cada uno de nosotros.

Puntos fuertes

Además de estas debilidades intrínsecas muchas veces, al inicio de una actividad profesional como la aquí abordada, existe también un destacable número de puntos fuertes que merecen enfatizarse en pro de una sana autoestima y autoimagen que permitan afrontar los desafíos educativos que el día a día con los alumnos presenta.

En este sentido, los noveles, en su proceso de formación, no cuentan con un “equipaje” vacío e inútil, como si de una “tabla rasa” se tratara, si no que más bien, el reconocimiento de dichos aspectos positivos permite explotarlos y utilizarlos en beneficio del grupo clase dentro de su contexto de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, una de las mayores ventajas de los profesores, al inicio de su andadura docente, es la motivación y deseo de cumplir con la tarea asignada, por lo que el nivel de compromiso adquirido con los otros agentes implicados (colegas de departamento, alumnos, etc.,) es más que notable.

Y tal motivación, entendida como la cantidad de esfuerzo que uno está dispuesto a realizar para la consecución de sus objetivos, es justo la fuerza que suele permitir a lo largo del tiempo, caminar hacia la excelencia docente, siendo ésta un proceso y nunca un resultado, cobrando así pleno sentido la permanente inquietud y curiosidad por la ampliación de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

En segundo lugar, otro de los puntos fuertes del novel, es su mayor facilidad para ser empático con sus alumnos, siendo así más cercano en la mayoría de interacciones sociales, tanto dentro como fuera del aula. De este modo, la educación entendida como la construcción de conocimiento por parte de todos, profesores y alumnos, toma mayor relevancia cuando el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar, es más relajado, invitando así a la participación y a la actitud activa y proactiva para intervenir y compartir experiencias pedagógicas.



Amenazas

Además de estos puntos fuertes y débiles que la mayoría de profesores en sus primeros años de docencia pueden compartir, existen también ciertas limitaciones propias del contexto académico que influyen significativamente en el desempeño diario. Así, el engranaje que constituye la docencia universitaria, a menudo absorbe los recursos humanos que van incorporándose poco a poco, siendo así socializados dentro de una cultura determinada, donde se hallan establecidos mecanismos duraderos de transmisión inter-generacional de comportamientos adquiridos.

Evidentemente, éste es un peligro que los años no se olvidan de aumentar. Debemos tener conciencia de las ventajas y desventajas de seguir obrando en función de las dinámicas idiosincrásicas de la universidad. Una posibilidad es tomar una opción que implique la participación como agentes activos del cambio social, transformando prácticas cotidianas en prácticas políticas llenas de sentido (Freire, 1970). Estas acciones fomentan la construcción crítica de los alumnos en aras a la mejora permanente tanto de la institución académica, como de los miembros que la conforman.

Para concluir este punto, explicitar también que la docencia de calidad de un novel puede verse mermada por la gran cantidad de tareas que simultanear, como hacer la tesis doctoral, redactar comunicaciones para congresos, publicar artículos en revistas internacionales o tareas de gestión dentro del propio departamento.

Oportunidades

Por último, el contexto que envuelve a los profesores, sean noveles o no, también ofrece una serie de oportunidades que merecen ser atendidas. Algunas de las tareas que podrían representar una amenaza para la docencia de calidad, pueden ser vistas como oportunidades para transferir conocimientos de unas áreas a otras.

Así, la universidad también ofrece un marco que permite investigar y seguir aprendiendo, al mismo tiempo que estar en contacto con investigadores de reconocido prestigio. Las tareas de investigación implican viajar y conocer las tareas de otros investigadores extranjeros que aportan nuevos puntos de vista y perspectivas. De este modo, la tarea formativa y educativa permite en un sentido tal vez no tan figurado al imaginado, mantener a los profesores en general, y a los noveles en particular, más receptivos y formados.

4.1.- Desarrollo de las capacidades interpersonales entre docentes y alumnado

Por lo que respecta al desarrollo de las capacidades interpersonales entre profesor y alumno, las reflexiones surgidas de las reuniones han fomentado las capacidades de flexibilidad en el debate, entendimiento del otro y defensa de las ideas propias y ajenas. De este modo, se establece imprescindible enfatizar la mutua empatía, es decir, de los alumnos respecto al docente y de éste respecto a ellos. Este aspecto es un primer desencadenante del buen clima grupal y del sentimiento de pertenencia.

A su vez, los autores no sólo tratan de alentar la participación y la expresión de diferentes visiones respecto a un mismo hecho por parte de los alumnos, sino que también hacen patente al alumnado que la pluralidad de opiniones influye y enriquece el curso de la asignatura de manera significativa. Por ello, consideramos que es importante procurar facilitar el aprendizaje significativo de un modo



participativo y activo, en el que las jerarquías pierdan su relevancia y se desdibujen para dejar paso a espacios de igualdad y cooperación, en los que el respeto esté siempre presente.

Por otro lado, los posibles malentendidos que hayan podido surgir entre los autores en las sesiones de reflexión grupal han conducido a la toma de conciencia acerca de que lo que uno dice no es necesariamente lo que entienden los demás. Por tanto, éstos han transferido estrategias varias en el aula como, por ejemplo, la paráfrasis, (del tipo “muy bien, gracias, así que si te he entendido bien dices que...” o “quieres decir entonces que...”), la repetición (“perdona, puedes repetirlo por favor que no te hemos oído todos”) o otros mecanismos como la participación de terceros (“¿estáis todos de acuerdo, quien nos lo puede explicar de otra forma, o con otro ejemplo?”, “hoy veo que estoy muy espeso, perdonad, a ver quién me ayuda a explicar lo que acabo de decir”, etc.).

Las transferencias de los aprendizajes de la reflexión grupal no sólo se han aplicado al contexto clase, sino que se han hecho extensivas a diferentes espacios pedagógicos como el de las tutorías. Éstas ofrecen un buen espacio para el seguimiento de los aprendizajes y la resolución de dudas, al mismo tiempo que ofrecen al menos tres cosas fundamentales: que el proceso sea mucho más enriquecedor y adecuado para cada alumno, que el aprendizaje sea mucho más amplio y significativo y, que el resultado obtenido sea mejor.

4.2.- Comprensión de las dinámicas de grupo-clase

La reflexión grupal acerca de la comprensión de las dinámicas de grupo ha permitido fortalecer la capacidad para aceptar y formular críticas así como consensuar puntos en común para crear y redactar materiales.

Para los autores de este trabajo, el alumno no debe dejar de ser en ningún momento el protagonista y, debe también sentirse activo en su propio proceso de aprendizaje, sintiéndose escuchado y preguntado siempre que resulte necesario. Por ello, señalamos la necesidad de interpelar a los alumnos para facilitar el aumento de su atención, al mismo tiempo que su confianza, posibilitando de este modo el efecto pygmalión (si el profesor considera que son capaces de dar más, es probable que efectivamente den más) e incluso que se produzca la profecía auto cumplida (que el alumno gracias a la confianza generada por el docente, crea que puede conseguir llegar al listón propuesto, y efectivamente llegar).

Uno como profesor no debe conformarse con ir a clase a leer sus notas o transparencias, sino que se debe asegurar que lo que se comparte en el espacio clase entre los alumnos y el docente, sea un valor añadido. Así, las transparencias o el power point por sí solas se diseñan y presentan como un instrumento necesario pero no suficiente, haciendo que la construcción del discurso requiera de las aportaciones de los alumnos y de los comentarios del docente para explicarlas, así como para reconducir las intervenciones de los alumnos, generando un espacio de comunicación como base del proceso de aprendizaje. Los autores consideran que es justamente este espacio el que da sentido y garantiza las ventajas que pueden brindar las sesiones presenciales, ya que asegura la coherencia del proceso de aprendizaje y, por ende, la consecución de un conocimiento profundo y con sentido de la materia.

4.3.- La acción tras la reflexión

Fruto de las sesiones de trabajo se ha iniciado una serie de mejoras en los diseños curriculares de los autores. En primer lugar, se han identificado los aspectos más positivos de nuestra práctica docente, estableciendo varios puntos que se consideran pertinentes para incorporar y potenciar en la presente y futura praxis.



De este modo, antes de empezar el curso nos planificamos día a día todas las sesiones, dándoles una coherencia, pensando no solamente en los contenidos teóricos, sino también en los métodos mediante los cuales se va a construir el conocimiento. Así pues, toma especial importancia el planteamiento de objetivos, lo cual nos ayuda a dibujar, el diseño de las actividades, su metodología, su temporización, su ordenación en el calendario así como su distribución en sesiones presenciales o no presenciales según requieran procesos de enseñanza-aprendizaje dirigido o autónomo.

Por ello, la planificación del curso comprende establecer las actividades que se llevarán a cabo por parte del profesor, del alumno y de profesionales externos, tales como exposiciones, debates, prácticas, tutorías, evaluaciones, etc.

Planificando el curso, resulta también positivo el hecho de estipular los objetivos concretos de cada una de nuestras sesiones, sus procedimientos y su finalidad. Es por ello, que los autores se preparan ahora las clases como si de un seminario se tratara, tomando una estructura profesionalizante, dando respuesta principalmente a tres preguntas fundamentales: ¿qué quiero que aprendan?, ¿cómo voy a hacerlo para conseguirlo? y ¿por qué es importante que sepan estas cosas?

Para conseguir todo ello, cabe subrayar la trascendencia de trabajar de forma cooperativa en equipos docentes, por lo que en la actualidad diferentes profesores preparamos juntos la materia para ser más sinérgicos.

Por último, las clases suelen casi siempre empezar con algún motivo (una pregunta, un dibujo, una cita, etc.) que invite a la reflexión y participación, ubicando así a todos los alumnos dentro del marco de la asignatura. De esta forma, se facilita la recuperación de la información obtenida en sesiones anteriores, mostrando al mismo tiempo el camino que se está a punto de afrontar.

5. Conclusiones

El presente trabajo nos ha llevado a corroborar que el aprendizaje se genera y reside en el proceso y que su potencial depende del grado de implicación y de conciencia que cada individuo posea en relación a su desarrollo. Así pues, siendo coherentes con la filosofía docente de los autores, por encima de los resultados obtenidos en este estudio, se valora el enriquecimiento derivado del proceso en sí mismo. Pues, como suele decirse, que se apruebe no significa necesariamente que se aprenda, si bien, si se aprende, seguro que será más fácil aprobar.

A partir de este primer posicionamiento y en línea con los enfoques actuales acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la reflexión grupal ha supuesto focalizar la atención en pro del aprendizaje más que en la transmisión de conocimiento o enseñanza. Con el objetivo de promover el aprendizaje significativo se organiza la docencia atendiendo, con especial interés, a la construcción de conocimiento, para lo cual se adoptan metodologías de contextualización de los contenidos.

La contextualización ha sido considerada aquí una de las claves para dar sentido y coherencia a la educación. Por ello, concluimos que, como docentes, es preciso buscar en todo momento la conexión de la ciencia, del conocimiento generado en esa torre de Babel que es la Universidad, con el mundo real que nos rodea. Esta conexión asegura un aprendizaje significativo que, a la larga, permitirá la transferencia de tales conocimientos en la futura labor profesional del alumno.

Por último, con el fin de incrementar el potencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje se pretende continuar en la línea de generar autonomía en los alumnos, animándoles a que participen de forma activa en su propia evolución mediante la negociación de objetivos y contenidos, el compromiso en la toma de decisiones y la responsabilidad sobre los resultados de su trabajo. Así, la filosofía defendida en este trabajo es siempre la de generar conciencia sobre su propio aprendizaje,



motivándolos para que sean los propios alumnos los que crezcan y se desarrollen, si bien siempre pueden y deben contar con la ayuda docente.

Bibliografía

- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Camus, A. (1957). *El verano*. Buenos Aires: Sur, 2ª Ed.
- Cano, E., & Imbernon, F. *La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario*. Julio 2006,
http://www.ub.es/doe/recerca/fodip/publicacions/articles%20paco/carpeta_docent.pdf
- Delors, J. (1996). *L'Education: Un Trésor est Caché*. París: Dedans.
- Diotima (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects_en.html
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row. (trad. Buenos Aires: Paidós).
- Little, D. (1991). *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (2004). *Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio*. Comunicación presentada en UNTELE, Université de Compiègne, marzo 17-20.
- Martín Baró, I. (1983) *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. El Salvador: UCA Editores, 11ª edición, 2005.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI Edit



EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE CARRERA DE LARGA DURACIÓN, A TRAVÉS DE UN PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE. LOS MATERIALES CURRICULARES EN EL CENTRO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

José Antonio Julián Clemente. jajulian@unizar.es

Javier Zaragoza Casterad. zaragoza@unizar.es

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.

Eduardo Generelo Lanaspá. generelo@unizar.es

Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad de Zaragoza.

Palabras Clave

Práctica formativa, Formación permanente, Docente de Educación Física, Carrera de larga duración.

Resumen

El trabajo que presentamos está realizado en el seno del grupo de investigación EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física) reconocido como Grupo “Emergente” por el Gobierno de Aragón (BOA 29-12-04). Grupo de naturaleza internivelar, interdepartamental e interuniversitario, tiene como característica más destacable el estar formado en parte por profesorado en activo de los diferentes niveles educativos, lo que le permite estar en contacto directo con la realidad en la que investiga.

En este marco definido por el contexto geográfico y la motivación de nuestros estudios, la investigación a la que haremos referencia nos permite, en la medida que lo consideremos interesante, indagar entre aquellos aspectos que influyen en la adhesión a la práctica de actividad física, y dentro de ellos, la influencia de la Educación Física. Al mismo tiempo nuestros objetivos se ajustan al deseo de reforzar el conocimiento práctico del profesorado a partir de procesos rigurosos de análisis y revisión de las prácticas docentes. El trabajo se centra en carrera de larga duración, como contenido dentro de la Educación Física escolar.

Desarrollo

Queremos advertir en esta introducción que el trabajo que ahora presentamos no empieza con este proyecto. Otros estudios, pendientes incluso de su terminación, han sido junto a otras referencias anteriores los antecedentes de una línea de investigación cuyo exponente es la presente comunicación. Nos referimos particularmente a los trabajos “Evaluación de la Enseñanza de la Educación Física en la ESO en Aragón e implementación de un programa de entrenamiento en habilidades y estrategias docentes implicadas en la promoción de actitudes y conductas saludables” (Polo, Gimeno, Generelo, 2002) y “Análisis del clima motivacional de las clases de Educación Física” (Julián, Del Villar, Cervelló, 2003), que puede decirse son el punto de partida de nuestro interés actual. Interés que arranca en la indagación por conocer el efecto que la Educación Física escolar y la Actividad Física en general produce en la calidad de vida de las personas, y a partir de allí, estudiar qué estrategias o fórmulas son razonables y efectivas, para promocionar la práctica de actividad física.



Por otro lado, otra de las características que debemos recordar es que dentro del grupo del que parte el interés por la línea de estudio que acabamos de exponer, determinados profesores se encuentran atendiendo docencia en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEPI). Resulta, sin duda, una circunstancia muy aprovechable para conocer realmente la situación en los centros escolares.

Utilizando las mismas palabras que se han expresado en anteriores trabajos, diremos que la primera motivación nace por la preocupación por el impacto que la Educación Física como asignatura de la Educación Primaria y Secundaria produce en el alumnado con relación a actitudes y hábitos hacia la salud. Convencidos de la necesidad de realizar propuestas de intervención didáctica apoyadas en materiales curriculares suficientemente atractivos y orientados hacia este objetivo, nuestro trabajo se dirige a la búsqueda de soluciones en esta línea.

El tratamiento que desde la Educación Primaria y Secundaria se da al Acondicionamiento Físico (Generelo, Julián Soler y Zaragoza, 2004), determinará la adherencia a la práctica de la Actividad Física para la vida presente y futura de los alumnos, es por ello que se hace necesaria una intervención que favorezca un clima motivacional adecuado.

Antes de concretar los objetivos más particulares desarrollados a lo largo de nuestro proyecto, queremos insistir, como se viene haciendo a lo largo de este documento, que nuestra preocupación ha partido de las inquietudes propias de los docentes del nivel de enseñanza primaria y secundaria, que pretenden atender sus encargos docentes con los máximos niveles de calidad.

Nuestro trabajo por lo tanto, ha intentado incidir en la mejora docente, en este caso referida a la intervención desde la Educación Física para lograr unos niveles de práctica de actividad física suficientes desde la perspectiva de que estos contribuyan en la calidad de vida de cada persona.

Éramos sabedores que la práctica regular de actividad física estaba relacionada positivamente con la salud. Por lo tanto, nuestros esfuerzos se han dirigido a conseguir que los jóvenes se adhiriesen a la práctica ya que de esta forma posibilitábamos que el abandono fuese cada vez menor. Abandono que ocurre invariablemente en la adolescencia, edad que coincide con la etapa de enseñanza secundaria que ha centrado nuestra investigación.

La interconexión de los aspectos de condición física y salud con el clima motivacional en las clases de educación física era un aspecto apenas estudiado hasta el momento. Pese a que la relación entre ambos elementos estaba ponderada por todos los autores que trataban el tema, encontramos muy pocos estudios de carácter general sobre la educación física y el clima motivacional del alumnado y muchos menos orientados a la creación y puesta en práctica de materiales curriculares de condición física y salud, con relación con las variables fisiológicas, sociológicas y psicológicas de los escolares.

La elección del contenido, la Resistencia Aeróbica, y más concretamente la Carrera de Larga Duración no ha sido casual. Tradicionalmente ha sido un contenido cuyo desarrollo se suponía tedioso, aburrido e incluso conflictivo, al negarse una parte del alumnado a trabajarlo. Pero por otra parte, resultaba un **contenido procedimental básico** en el Currículo de la Educación Física.

Nuestro grupo de trabajo considera que el contenido de la Carrera de Larga Duración no es en sí mismo ni aburrido, ni conflictivo; que únicamente podía ser conflictiva o tediosa la estrategia didáctica empleada para aplicarlo. Por eso nos propusimos indagar en los recursos pedagógicos que hacen que un contenido sea motivante o no.

El objetivo de esta investigación ha sido diseñar una Unidad Didáctica del Contenido de Carrera de Larga Duración, aplicándose en varios contextos, con las mejores condiciones de intervención didáctica, que ha generado motivación hacia la carrera. Hemos tratado de esclarecer cuáles son las orientaciones didácticas más aptas para el contenido de Carrera de larga duración, en el seno de un grupo de trabajo. Hemos valorado la Formación Permanente como el medio para elaborar y construir



los docentes su pensamiento práctico, gracias a un proceso de reflexión “en la acción” y “sobre la acción” al enfrentarnos a los problemas de la vida en el aula.

i. Objetivos:

Podemos delimitar tres objetivos en nuestra intervención:

- Favorecer el desarrollo de estilos de vida saludables en la población escolar, a través de la creación de entornos saludables.
- Desarrollar estrategias de formación permanente con docentes de Educación Física que permitan una mejora en la intervención docente de los mismos.
- Desarrollar estrategias de análisis de los procesos de intervención docente de Educación Física en el contenido de Carrera de Larga Duración.

ii. Descripción del trabajo:

El trabajo de investigación al que nos referimos es, sin duda, de naturaleza compleja, como corresponde a procesos enmarcados en investigación-acción. La primera intención se concreta al constituirse un grupo de trabajo formado por docentes de educación primaria, educación Secundaria y enseñanza universitaria, y hace referencia a un interés de formación continua, es decir, se busca que el trabajo desarrollado repercuta en su competencia profesional.

A partir de allí el grupo, después de una fase de análisis de los problemas que encuentra en su actividad profesional cotidiana, se marca como objetivo desarrollar alternativas al trabajo del acondicionamiento físico escolar.

El debate inicial desvela la preocupación porque las prácticas de acondicionamiento físico sean motivantes, conecten con realidades del contexto sociocultural y permitan desarrollar actitudes y hábitos saludables que faciliten la adherencia a la práctica de actividad física. De la misma manera hay coincidencia en el grupo en cuanto a que la consecución de los anteriores objetivos pasa por la naturaleza del clima motivacional que se genera en las clases (Ames, 1992; Roberts, 1992).



Tabla 1. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea. (Ames, 1995)

DESCRIPTORES DE LAS ÁREAS	ESTRATEGIAS
Tarea Diseño de las tareas y actividades.	<input type="checkbox"/> Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
Autoridad Participación del sujeto en el proceso instruccional	<input type="checkbox"/> Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
Reconocimiento Razones para el reconocimiento; distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.	<input type="checkbox"/> Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. <input type="checkbox"/> Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. <input type="checkbox"/> Centrarse en el autovalor de cada individuo.
Agrupación Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	<input type="checkbox"/> Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. <input type="checkbox"/> Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback; dirección del trabajo.	<input type="checkbox"/> Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. <input type="checkbox"/> Implicar al sujeto en la autoevaluación. <input type="checkbox"/> Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	<input type="checkbox"/> Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. <input type="checkbox"/> Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Vamos a realizar una concreción de cada una de las áreas, aplicadas al área de Educación Física. Estas estrategias generales deberán ser concretadas en específicas en cada uno de los contenidos de la Educación Física escolar.



TAREA	
DEFINICIÓN operativa	Nos estaremos refiriendo a la categoría TAREA , cuando el docente presente las tareas que conforman la sesión de enseñanza-aprendizaje.

Las consideraciones que tendremos que tener serán las siguientes:

- **Deberemos diseñar actividades basadas en la variedad**, por lo que intentaremos que las tareas no se repitan para no hacer una rutina el aprendizaje.
- **Las tareas deberán implicar un reto personal**, para ello deberán ser lo suficientemente abiertas para que todo el mundo pueda sentirse partícipe de ese reto.
- Deberemos fomentar una **implicación activa** en nuestro alumnado.
- **Ayudar a los sujetos a ser realistas** y plantear objetivos a corto plazo.

AUTORIDAD	
DEFINICIÓN operativa	Nos estaremos refiriendo a la categoría AUTORIDAD , cuando el docente gestiona la participación del sujeto en la interacción técnica, organizativa y control.

Las consideraciones que tendremos que tener serán las siguientes:

- **Deberemos implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo**. La principal ventaja de este modelo es que el profesor no aparece como el policía del aula, sino que todos los alumnos toman conciencia de que es necesario que el comportamiento individual de cada uno de ellos no interfiera en la dinámica de aprendizaje del grupo, y por tanto es el propio grupo el que lleva el ritmo del aprendizaje.
- **Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección**. Los inconvenientes de la aplicación de este modelo se derivan de la necesidad de dedicar un tiempo elevado a solucionar los problemas disciplinarios que van apareciendo, por lo que el primer paso que debe dar el profesor es decidir qué problemas y en qué momento se analizarán dentro del grupo. Sería oportuno, para ganar tiempo, el realizar al principio del curso una sesión para el establecimiento de las normas, y una vez definidas, y tras la aparición de conductas inapropiadas, someter a debate con la clase únicamente las conductas que alteran el funcionamiento colectivo.

RECONOCIMIENTO	
DEFINICIÓN operativa	Nos estaremos refiriendo a la categoría RECONOCIMIENTO , cuando el docente actúa para dar reconocimiento, gestiona distribución de las recompensas y el grado en el que ofrece oportunidades para las recompensas, a su alumnado durante la sesión.



Las consideraciones que tendremos que tener serán las siguientes:

- **Reconocimiento del progreso individual y de la mejora.** Deberemos hacer el esfuerzo por hacer ver al alumnado su mejora constante en el proyecto, haciéndole hincapié en lo que determina la eficacia de su acción motriz.

- **Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.** Durante la sesión deberemos establecer rutinas de traslado de corrección para que todo el mundo pueda tener nuestra atención.

AGRUPACIÓN	
DEFINICIÓN operativa	Nos estaremos refiriendo a la categoría AGRUPACIÓN , cuando el docente interviene sobre la forma y la frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.

La principal consideración que tendremos que tener será la siguiente:

- **Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea.** Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.

EVALUACIÓN	
DEFINICIÓN operativa	Nos estaremos refiriendo a la categoría EVALUACIÓN , cuando el docente interviene para realizar corrección sobre el establecimiento de los estándares de rendimiento (conocimiento de los resultados) o para realizar corrección sobre la realización de la tarea (conocimiento de la ejecución) y establecer la guía para la mejora en el aprendizaje.

Las consideraciones que tendremos que tener serán las siguientes:

- Utilizar criterios relativos al **progreso personal** y del dominio de la tarea.

- **Tenemos que establecer objetivos didácticos** no expresados en función del rendimiento, sino que **potencien la importancia de participar y disfrutar de la práctica deportiva, así como que tengan en cuenta el nivel de esfuerzo realizado por el alumnado..** A la vez que tener en cuenta las opiniones de nuestro alumnado con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Implicar al sujeto en la autoevaluación.** Deberemos hacer participar al alumnado en la valoración de su propio aprendizaje y desarrollar, también estrategias para que se valore el alumnado entre ellos mismos (evaluación recíproca).

- **Utilizar evaluación privada y significativa.** Para facilitar el aprendizaje de procedimientos en la enseñanza de los contenidos motrices, el profesor debería presentar actividades de evaluación en las que sea posible atribuir la consecución del aprendizaje a causas internas, modificables y controlables. Intentaremos que el alumnado tenga información de forma privada, mediante reuniones, y no por medio de listados públicos que acentúan la comparación social.



TIEMPO	
DEFINICIÓN operativa	Nos estaremos refiriendo a la categoría TIEMPO , cuando el docente interviene para pedir al alumnado flexibilidad sobre la duración de las sesiones de una unidad didáctica, el tiempo que tienen que estar con una familia de tareas para ayudar en su aprendizaje o simplemente la gestión de los tiempos de una sesión de trabajo.

Las consideraciones que tendremos que tener serán las siguientes:

- **Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.** El docente debe dejar al alumnado el tiempo necesario para cumplir con el objetivo de la tarea, y también puede pedir al alumnado opinión sobre el tiempo que necesitan para mejorar lo que están trabajando.

- **Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.** El docente puede solicitar la opinión del alumnado sobre la duración de las unidades de aprendizaje.

Así, el proceso de investigación se organiza en tres cursos académicos (2003-04; 2004-05 y 2005-06) dándose los siguientes pasos:

El diseño que hemos empleado, ha sido sin duda complejo, como respuesta a la propia naturaleza de la acción educativa y a la naturaleza de nuestro grupo de Investigación.

En la Fase 1: En una primera fase se puede hablar de la creación del grupo de trabajo, la definición del problema de estudio y la elaboración de una propuesta general de intervención. De esta manera más concreta el grupo define que el objeto de estudio girará en torno a la aplicación del contenido de carrera de larga duración (CLD) definida como un verdadero proyecto educativo.

En la Fase 2: En una segunda fase se efectúa un minucioso seguimiento de la aplicación de la unidad didáctica, centrando la preocupación en el clima motivacional y en las estrategias de intervención didáctica que se han utilizado. Como resultado de este primer año de trabajo se tiene una propuesta general de la Unidad Didáctica acompañada de unos materiales curriculares que han parecido oportunos para su aplicación.

En la Fase 3. Se realizaron los estudios de caso único, entre cada pareja de las anteriormente descritas. Se aplicó una unidad didáctica de carrera de larga duración y se valoraba el impacto que tenía la misma, sobre el clima motivacional y la diversión en el alumnado.

La Fase 4, se realizó una discusión entre el binomio profesor de secundaria y profesor universitario, para ordenar el material abordado y proponer una primera lista de orientaciones didácticas, para situar desde el punto de vista motivacional la unidad didáctica elaborada, dentro de lo que se entiende adecuando, en los estudios al respecto.

Por último, en la **Fase 5,** se llevó a cabo una discusión en grupo, de todas las personas que han conformado los binomios de trabajo, y se procedió a analizar los resultados y a valorar el proceso de adecuación de los materiales curriculares.



iii. Resultados i/o conclusiones:

Para hablar de los resultados conviene recordar que estamos sumergidos en un proceso inspirado en una metodología de investigación-acción que parte de una motivación de formación permanente del profesorado implicado.

Así, los resultados de nuestro trabajo se diferencian en dos grandes grupos:

- a) Las aportaciones del método de investigación
- b) Los propios materiales curriculares

Vamos a explicar cada uno de ellos.

a) Las aportaciones del método de investigación

El uso de la metodología de investigación-acción ha sido muy útil de cara a abordar el diseño del proceso de enseñanza aprendizaje de la unidad de carrera de larga duración. Han sido tres ciclos, uno por curso escolar, en el que todo el profesorado inmerso en la experiencia ha evolucionado como docentes, creciendo en herramientas técnicas e informáticas para abordar el contenido.

Las impresiones recogidas entre el profesorado participante permiten afirmar que la creación de materiales curriculares mediante esta metodología incide en la formación del profesorado favorablemente, aproximando al profesor a la utilización de nuevas tecnologías en el diseño de las clases de E.F. y su utilidad para mejorar su calidad docente.

La reflexión docente, fomentada por la discusión en grupo y el trabajo colaborativo refuerzan el conocimiento práctico y favorecen una óptima intervención docente. Por lo que hay que valorar la estrategia de formación permanente, basado en los grupos de discusión, de cara a desarrollar el conocimiento práctico de los docentes de Educación Física.

b) Los propios materiales curriculares;

A partir del proceso explicado y tomando de referencia la estructura básica de la unidad didáctica consensuada por el grupo, los materiales propuestos han sido:

- Un material audiovisual para guiar el aprendizaje en el comienzo de la unidad de aprendizaje.
- Diferentes fichas de trabajo que dan soporte a las actividades diseñadas.
- Un programa informático (CALADU), que permite la gestión de las sesiones al docente de Educación Física.
- Un maletín de pulsómetros con su guía de uso.

Todos los materiales han sido sometidos al proceso definido en el apartado anterior, lo que nos ha permitido adecuarlos a nuestros intereses.



Los materiales audiovisuales presentan la situación social de referencia sobre la que se va a trabajar en las clases y permiten poner ejemplos desde situaciones lejanas a sus intereses (maratón de París) a propuestas muy próximas a sus posibilidades (la participación en la carrera del patrono de la región de un grupo de su mismo colegio).

Las fichas de trabajo facilitan la adquisición de determinados aprendizajes y agilizan el proceso de enseñanza en beneficio de un máximo tiempo de práctica.

El maletín de pulsómetros con su guía de uso, supone también una excelente herramienta educativa si se sabe explotar más allá del valor convencional que nos permite conocer y explicar la respuesta cardiorrespiratoria al esfuerzo.

El programa informático (CALADU), seguramente es el material al que más minuciosamente se le ha aplicado el proceso descrito, nos permitirá entre otras cosas que la preparación de las clases sea razonable en cuanto a tiempo y esfuerzo. El objetivo principal que se le pedía al programa informático era que facilitase el ajuste a los criterios de intervención definidos para cada una de las áreas del TARGET (Ames, 1992) con objeto de orientar el clima motivacional según nuestros intereses. De esta manera el programa favorece, por ejemplo, estimular la autonomía del alumnado y reforzar de manera individual y privada los progresos del estudiante.

El programa ha recibido el nombre de CALADU (**CA**rreira de **LA**rge **DU**ración). Para el diseño del programa que nos ocupa, se han tenido en consideración los siguientes *requerimientos funcionales*, y *no funcionales*.

En cuanto a los **requerimientos funcionales**, podemos enunciar los siguientes:

- Configurar variables globales de cada grupo-clase. (Número de sesiones de la unidad de aprendizaje, carga de trabajo en metros de carrera, en repeticiones y en recuperación del trabajo). Permitir al mismo tiempo, reutilizar configuraciones utilizadas en otros cursos, e incluso intercambiar dichas configuraciones con otros docentes.
- Gestionar la situación inicial de referencia permitiendo elegir varias situaciones de trabajo (evaluación inicial).
- Segmentación automática del alumnado por grupos de nivel, en función de la evaluación inicial, a partir del cálculo de la velocidad máxima aeróbica.
- Generación automática o manual (en función de los criterios del docente) de grupos más reducidos para un trabajo más autogestionado por parte del alumnado.
- Cálculo automático de tiempos de carrera por sesión, grupo de nivel y subgrupo.
- Generación de fichas de trabajo de las sesiones, para el aprendizaje del alumnado y control del mismo por parte del docente.
- Resumen histórico del trabajo del alumnado, a lo largo de la unidad didáctica.



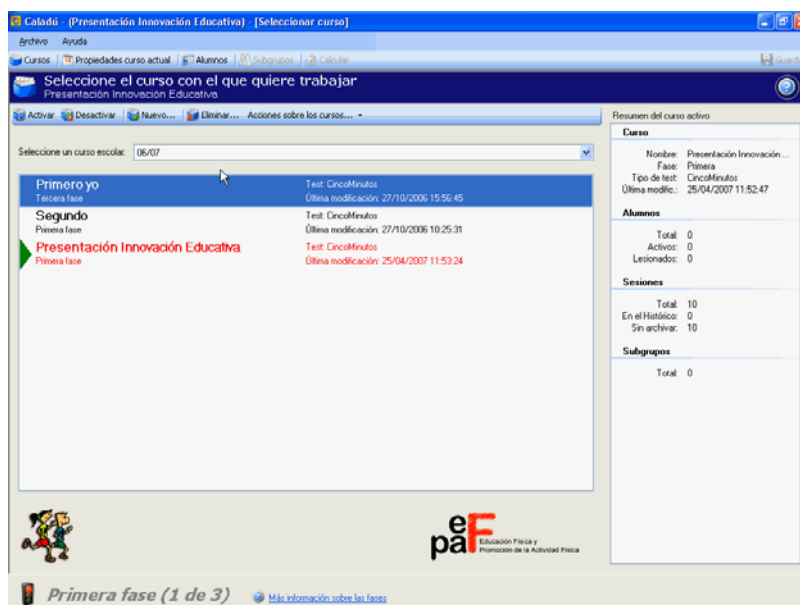
Con relación a los **requerimientos no funcionales** del programa, podemos enunciar los siguientes:

1. Uso sencillo y rápido del programa, utilizando las configuraciones predeterminadas. El programa permite guiar rápidamente al docente para configurar la unidad didáctica con muy poca inversión de tiempo.
2. Máxima flexibilidad para adaptarse a los diferentes contextos en los que puede desarrollar la función docente el profesor de Educación Física (Diferente nivel de alumnado, cursos, espacios, sesiones que puede destinar a la unidad, etc.)
3. Permitir una gestión rápida y eficaz del alumnado a lo largo de una etapa educativa, en la repiten la unidad de aprendizaje varias veces.

Vamos a proceder a la explicación del proceso básico guiado, que puede realizar un docente, la primera vez que se enfrenta al programa. Como veremos en la presentación es fácil y asequible a un usuario inexperto.

Al iniciar el programa, aparece la pantalla de “**seleccione el curso con el que quiere trabajar**”. En ella podemos gestionar la creación, eliminación o selección de los cursos con los que vamos a trabajar. Queremos destacar que intentando facilitar el trabajo del docente con el programa, en cada una de las pantallas, se ha dispuesto un botón de **ayuda interactiva específica** de la tarea que está realizando (situada en la esquina superior derecha), y de la misma forma, en la parte inferior izquierda, se ha dispuesto una **ayuda visual** que indica en todo momento, en que fase del **proceso de construcción de la unidad didáctica** se encuentra y al mismo tiempo, proporciona ayuda específica sobre las tareas que debe realizar para finalizar esa fase con éxito. (Ver Figura 1)

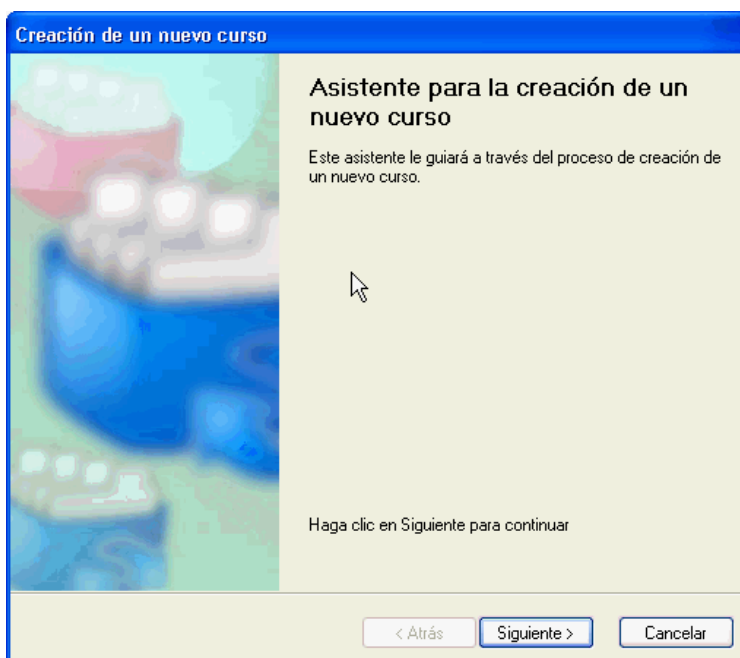
Figura 1. Pantalla de inicio Programa CALADU





Para facilitar el trabajo de creación de un nuevo curso, esta tarea se realiza con la guía de un asistente, que permite al docente crear un curso rápidamente. (Ver Figura 2)

Figura 2. Asistente para la creación de un nuevo curso.



Después de haber seleccionado el curso, podemos personalizar aspectos relacionados con el curso en “**configuración del grupos de nivel y sesiones**”, como pueden ser la prueba de evaluación inicial, las velocidades iniciales y finales que definen cada grupo de nivel, el número de sesiones de la unidad, y el trabajo de cada una de ellas. (Ver Figura 3 y Figura 4)



Figura 3. Pantalla de configuración de grupos.

Caladú - (Presentación Innovación Educativa) - [Propiedades del curso actual]

Archivo Ayuda

Cursos Propiedades curso actual Alumnos Subgrupos Calcular Guardar

Configuración de grupos de nivel y sesiones
Presentación Innovación Educativa

Datos del curso actual
Nombre: Presentación Innovación Educativa

Tipo de test del curso actual
☒ Test de cinco minutos
☐ Course Navette tradicional
☐ Course Navette adaptada
[Más información sobre los test](#)

Grupos de nivel de curso actual
Restablecer

I	Nombre	V. inicial	V. final
1	Azul	12.5	23.3
2	Verde	11.5	12.4
3	Naranja	11	11.4
4	Amarillo	10.3	10.3
5	Blanco	7	10.2

[Más información sobre los grupos de nivel](#)

Sesiones del curso actual
[Añadir sesión](#) [Eliminar sesión](#) Acciones sobre las sesiones...

H.	O.	Nombre	Fecha	Circuito	Det.
1		Primera	25/04/2007	200	Ver
2		Segunda	25/04/2007	200	Ver
3		Tercera	25/04/2007	200	Ver
4		Cuarta	25/04/2007	200	Ver
5		Quinta	25/04/2007	200	Ver
6		Sexta	25/04/2007	200	Ver
7		Séptima	25/04/2007	200	Ver
8		Octava	25/04/2007	200	Ver
9		Novena	25/04/2007	200	Ver
10		Décima	25/04/2007	200	Ver

[Más información sobre las sesiones](#)

Primera fase (1 de 3) [Más información sobre las fases](#)

Figura 4. Pantalla de trabajo por grupos de nivel.

Detalles de la sesión Primera

1ª Sesión Primera
miércoles, 25 de abril de 2007

Cerrar

Azul		Verde		Naranja		Amarillo		Blanco	
Dist.	Rec.	Dist.	Rec.	Dist.	Rec.	Dist.	Rec.	Dist.	Rec.
800	RB	200	RB	200	RB	200	RB	100	RM
200	RB	200	RB	200	RB	200	RB	100	RM
200	RB	200	RB	200	RB	200	RB	100	RM
400	RB	400	RB	400	RB	400	RB	100	RM
400	RB	400	RB	400	RB	400	RB	200	RM
1000		1000		800		800		200	RM
								200	RM
								200	RM
								200	RM
								300	

2.400 m. 2.400 m. 2.200 m. 2.200 m. 1.500 m.

En el siguiente paso, el docente se encuentra ante la pantalla de **“alumnos y resultado de la situación inicial”**. A través de ella, puede gestionar la información relativa al alumnado que forma parte del curso con el que estamos trabajando. (Ver Figura 6 y Figura 5)

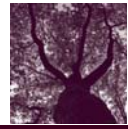


Figura 5. Pantalla de gestión de alumnos.

Gestión de alumnos

Filtro de alumnos:
Por cursos escolares: (Todos)
Por cursos: (Todos)

Todos los alumnos
Alumnos en la lista: 10

- ☒ Biarge, Hugo
- ☒ Arostegui, Clara
- ☒ Jones, Perico
- ☒ Palos, Belén
- ☒ Tietz, Paz
- ☒ Generelo, Eduardo
- ☒ Julian, José
- ☒ López, Nicolás
- ☒ López, Javier
- ☒ Belenguer, Isabel

Botones: Añadir, Quitar, Editar, Eliminar, Nuevo, Importar, Marcar todos, Desmarcar todos

Curso actual: (06/07) Presentación I...
Alumnos en el curso Presentación Innovación Educativa: 0

Botones: Marcar todos, Desmarcar todos

Botón: Cerrar

Figura 6. Alumnado y resultado antes de introducir datos de la evaluación inicial.

Alumnos y resultado de la situación inicial
Presentación Innovación Educativa

L	Nombre	Género	Result	Vam	I	G. Nivel
1	Biarge, Hugo	Masculino	0	0	0	Ninguno
2	Arostegui, Clara	Femenino	0	0	0	Ninguno
3	Jones, Perico	Masculino	0	0	0	Ninguno
4	Palos, Belén	Femenino	0	0	0	Ninguno
5	Tietz, Paz	Masculino	0	0	0	Ninguno
6	Generelo, Eduardo	Femenino	0	0	0	Ninguno
7	Julian, José	Masculino	0	0	0	Ninguno
8	López, Nicolás	Masculino	0	0	0	Ninguno
9	López, Javier	Masculino	0	0	0	Ninguno
10	Belenguer, Isabel	Femenino	0	0	0	Ninguno

Estadísticas
Total 10 alumnos(s)
Activos: 10 (100 %)
Lesionados: 0 (0 %)
De alumnos activos:
Sin asignar: 10 (100 %)
G. nivel actual: 0 (0 %)
G. nivel verde: 0 (0 %)
G. nivel naranja: 0 (0 %)
G. nivel amarillo: 0 (0 %)
G. nivel blanco: 0 (0 %)

Información sobre los resultados
Test de cinco minutos
El resultado son los minutos necesarios por el alumno, y los valores deben estar comprendidos entre 300 m y 1.987 m.

Primera fase (1 de 3)

Después de introducir los resultados de la evaluación inicial, el programa automáticamente agrupa al alumnado por niveles, y muestra una distribución porcentual del alumnado por grupo de nivel. (Ver Figura 7).



Figura 7. Alumnado en la situación inicial.

L	I	Nombre	Género	Result	Var	I	G. Nivel
1	1	Bierge, Hugo	Masculino	10.8	10.8	1	Amarillo
2	2	Arostegui, Clara	Femenino	9.20	11	2	Naranja
3	3	Jones, Peico	Masculino	9.30	11.2	3	Naranja
4	4	Palos, Belén	Femenino	9.50	11.4	4	Naranja
5	5	Tienz, Paz	Femenino	9.80	11.8	5	Verde
6	6	Generelo, Eduardo	Masculino	1.000	12	6	Verde
7	7	Julian, José	Masculino	1.200	14.4	7	Azul
8	8	López, Nicolás	Masculino	1.800	21.6	8	Azul
9	9	López, Javier	Masculino	6.78	8.1	9	Azul
10	10	Belenguier, Isabel	Femenino	6.85	8.3	10	Blanco

Estadísticas
Total 10 alumnos(s)
Activos: 10 (100 %)
Lesionados: 0 (0 %)
De alumnos activos:
Sin asignar: 0 (0 %)
G. nivel azul: 2 (20 %)
G. nivel verde: 2 (20 %)
G. nivel naranja: 3 (30 %)
G. nivel amarillo: 1 (10 %)
G. nivel blanco: 2 (20 %)

Información sobre los resultados
Test de cinco minutos
El resultado son los metros recorridos por el alumno, y los valores deben estar comprendidos entre 563 m. y 1.867 m.

A continuación se ilumina la opción siguiente que es la de **“asignar alumnos a subgrupos”**. En ella al docente le permite asignar al alumnado en grupos de 2 a cuatro miembros. Se puede realizar de forma automática (programa distribuye al alumnado en función de la evaluación inicial) o de forma manual, en el que el docente puede tener en consideración otros factores situacionales (de relación entre alumnado, para prevenir comportamientos disruptivos, etc.). (Ver Figura 8 y Figura 9)

Figura 8. Pantalla antes de la asignación de grupos.

Alumnos sin subgrupo

- 1 - Azul
 - (7.1) López, Nicolás
 - (14.4) Julian, José
- 2 - Verde
 - (1.2) Generelo, Eduardo
 - (11.8) Tienz, Paz
- 3 - Naranja
 - (11.4) Palos, Belén
 - (11.2) Jones, Peico
- 4 - Amarillo
 - (11) Arostegui, Clara
- 5 - Blanco
 - (8.3) Belenguier, Isabel
 - (6.1) López, Javier
- 6 - Lesionados/Exentos

Automático

Asignar subgrupos

Quitar subgrupos

Alumnos por subgrupo: 2

Más información...

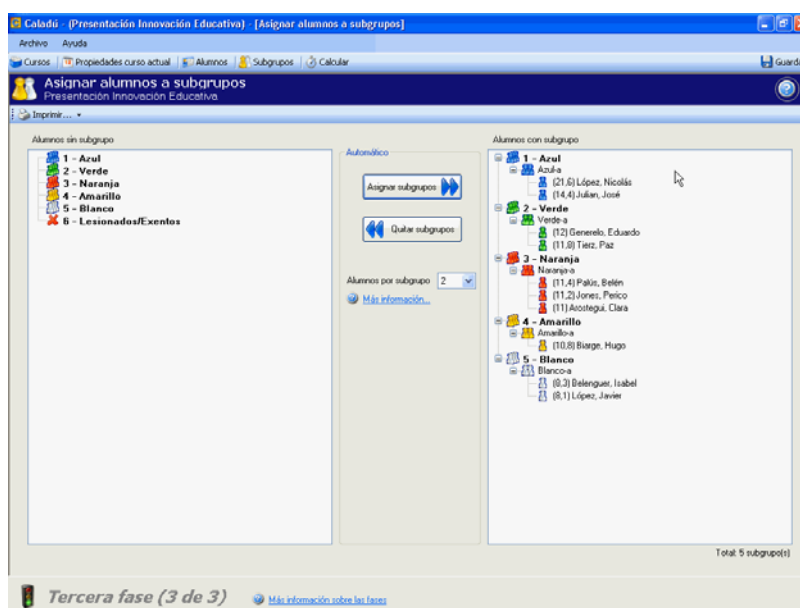
Alumnos con subgrupo

- 1 - Azul
- 2 - Verde
- 3 - Naranja
- 4 - Amarillo
- 5 - Blanco

Total 0 subgrupos(s)

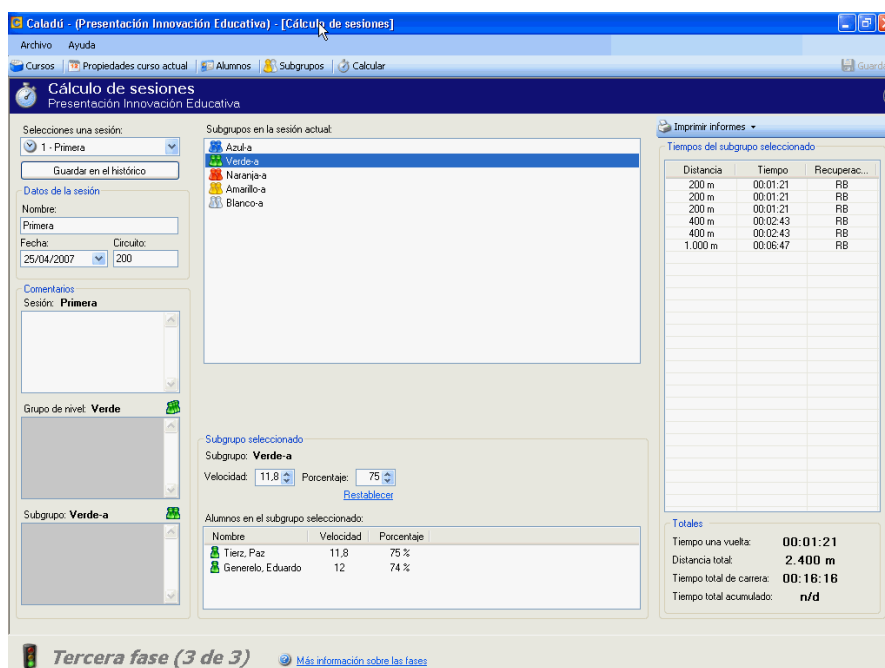


Figura 9. Pantalla después de la asignación de grupos.



Una vez realizados todos estos pasos, nos encontramos ante la última pantalla del programa para poder aplicar la unidad didáctica con el alumnado. Se trata del pantalla de **“cálculo de sesiones”**. En ella, tenemos de forma predefinida un resumen de las situaciones de trabajo por sesión y por subgrupo. (Ver Figura 10)

Figura 10. Pantalla de cálculo de tiempos.





Al fomentar el trabajo autónomo, el programa permite introducir, comentarios de refuerzo por parte del docente, lo que permite la individualización en la intervención. Estos comentarios pueden ser a varios niveles. A saber:

- A nivel de sesión. Visible para todo el alumnado.
- A nivel de grupo de nivel. Visible para todo el alumnado que pertenezca a ese grupo de nivel.
- A nivel de subgrupo. Visible solamente para el alumnado que pertenece a ese subgrupo.

A partir de aquí, el proceso de configuración del trabajo estaría acabado, y el programa cuando el docente vaya a poner en marcha cada una de las sesiones, permite imprimir un material curricular para cada uno de los subgrupos.

iv. Propuestas de mejora:

En nuestro proceso hemos recogido una alta satisfacción del profesorado fundamentalmente en cuanto a que su participación le ha permitido reforzar el valor atribuido al conocimiento práctico, al potencial de la formación entre iguales y del trabajo colaborativo, que le han conducido a la creación de unos materiales curriculares con un máximo grado de adecuación.

Nuestra experiencia nos permite reafirmarnos en valoraciones como las planteadas por Imbernón (1989) al destacar que cuando la investigación educativa se pone al servicio de la formación continua, los resultados más específicos o más concretos ceden la prioridad al proceso general en el cual se lleva.

El trabajo lo situamos ahora mismo en la generalización de este procedimiento a otros contenidos de la Educación Física, así como realizar un programa informático para la gestión de determinadas situaciones de evaluación para facilitar el trabajo al docente.

Referencias bibliográficas:

- AMES, C. (1992): Achievement goals, motivational climate and motivational processes. G. C. Roberts (Ed.): Motivación in sport and exercise. Pp. 161-176. Human Kinetics. Champaign, IL.
- GENERELO, E., JULIÁN, J. A., SOLER, J. Y ZARAGOZA, J., (2004): *Condición Física y Salud en la escuela*. En FRAILE, A. (coord.) (2004): Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- JULIAN, J. A., DEL VILLAR, F., Y CERVELLÓ, E. (2003). Análisis del clima motivacional de las clases de Educación Física. Proyecto de tesis doctoral. Documento inédito facilitado por el autor.



IMBERNÓN, F. (1998): La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó. Barcelona.

PAECERISA, A. (1996): Materiales curriculares. Graó. Barcelona.

POLO, I., GIMENO, F. y GENERELO, E. (2002). Evaluación de la Enseñanza de la Educación Física en la ESO en Aragón e implementación de un programa de entrenamiento en habilidades y estrategias docentes implicadas en la promoción de actitudes y conductas saludables. Proyecto de tesis doctoral. Documento inédito facilitado por el autor.

ROBERTS, G. C. (1992): Motivation in sport and exercise. Human Kinetics Publishers, Champaign, IL.



TXP (TREBALL PER PROJECTES)

Assumpta Casacuberta.. assumpta.casacuberta@escolapia.cat

Eulàlia París. eulalia.paris@escolapia.cat

Escola Pia de Catalunya

Paraules clau

Reflexió – Acció – Transformació

Resum

Des de l'Àrea de Projecte Educatiu de l'Escola Pia de Catalunya, presentem l'experiència d'uns docents que, constituïts en grup de projecte, elaboren i dissenyen una formació basada en la reflexió sobre la pròpia pràctica, partint d'activitats seleccionades per la seva qualitat educativa i organitzades en seqüències formatives. La formació haurà d'oferir, al col·lectiu, la possibilitat de situar-se com a aprenent i alhora pensar com a ensenyant.

El valor d'aquest tipus de formació rau, al nostre entendre, en el fet que l'aprenentatge es produeix a partir de la reflexió sobre el propi procés. La reflexió sobre l'acció permet autoregular la pràctica, afavoreix la presa de decisions conscients i intencionades, comporta una selecció de continguts, potencia l'aprenentatge entre iguals i fa possible l'acompliment de l'objectiu final: millorar la pràctica educativa per transformar l'escola i la societat.

Els grups de projecte es constitueixen com a grups de reflexió – acció. Passen per una fase inicial de formació i autoformació, després dissenyen la formació que oferiran al col·lectiu o concreten les reflexions en documents de referència i, finalment, apliquen la formació o fan difusió del document elaborat.

Desenvolupament:

1. Breu referència al context

L'Escola Pia de Catalunya reuneix, en assemblea, amb periodicitat quadriennal, representants de tots els estaments de les Institucions Educatives. Una de les finalitats de l'Assemblea és determinar les línies que centraran l'activitat educativa i que donaran continuïtat i, alhora, faran avançar el Projecte Educatiu cap a la finalitat de la Institució: «Treballem per aconseguir persones lliures i autònomes perquè, d'una manera crítica, puguin viure en comunitat i intervenir, de manera compromesa, en la construcció del món.» (del document, l'Estil Metodològic)

Una vegada aprovades, per l'Assemblea, les polítiques, objectius i indicadors comuns a totes les Institucions Educatives, des de l'Àrea de Projecte Educatiu, es fa la detecció de necessitats de formació del col·lectiu respecte els objectius. Detectades aquestes necessitats, s'analitzen, es valoren els recursos, es prioritza l'atenció i es determinen els grups de projecte que es consideren adients.



Els grups de projecte estan formats per docents de diferents etapes educatives, que treballen en àmbits educatius diversos i que estan interessats en determinants aspectes educatius relacionats amb les necessitats detectades. L'objectiu dels grups de projecte és el disseny de formacions o documents de referència basades en la reflexió sobre la pràctica educativa. Una vegada s'han concretat les formacions, aquests grups de projecte ofereixen, al col·lectiu, formacions basades en la reflexió sobre la pràctica educativa.

Ja fa més de quatre cursos, un dels grups de projecte va elaborar un document de referència: L'Estil Metodològic. Aquest document defineix l'alumne que volem, l'estil de docent que necessita i com, des de l'organització de l'escola, s'hi pot donar resposta i fer-ho possible. En definitiva es fa una opció clara per un model de persona i d'organització que doni resposta a les necessitats actuals de la societat des d'un òptica de compromís ètic i coresponsabilitat social. L'objectiu últim de millorar la nostra pràctica educativa és fer possible un món més just, més solidari, més inclusiu i més lliure.

En aquest document també es concreta que, els educadors, basaran la seva acció educativa en tres eixos: Qualitat vs Quantitat (criteri de selecció dels continguts que hauran de ser útils, pràctics i significatius i que busquin la coherència entre l'alumne que volem i les actituds i valors que treballem), treball en equip (criteri d'agrupació dels professionals: no treballem sols. Ens agrupem per aconseguir aquells objectius que no es poden assolir amb el sol esforç individual) i seqüència formativa (criteri de planificació de l'acció educativa: qualsevol procés educatiu porta implícita una seqüència. Pensar-la i dissenyar-la amb cura, ha de portar a l'ensenyant a ser conscient del propi procés d'aprendre).

La formació dels educadors es planteja també a partir d'aquests eixos amb la finalitat d'oferir un model de formació i de pràctica coherent amb les finalitats del Projecte Educatiu i la Institució.

L'experiència que presentem és la d'un dels mòduls formatius que basa la seva acció formativa en el Treball per Projectes.

2. Objectius:

- La formació, com a model de pràctica educativa.

Ja hem comentat, a la introducció que qualsevol acció educativa ha de respondre a la finalitat última concretada, entre d'altres documents, en el document d'Estil Metodològic: «*Treballem per aconseguir persones lliures i autònomes perquè, d'una manera crítica, puguin viure en comunitat i intervenir, de manera compromesa, en la construcció del món.*»; en conseqüència, qualsevol acció dirigida a formar el professorat ha d'estar també pensada i encaminada a aconseguir aquest objectiu. Si volem formar persones que responguin a aquests criteris, necessàriament els seus educadors n'hauran de ser un bon model.

Tenim clar que, ara més que mai, l'educació no està únicament centrada en l'escola i que són molts els agents educatius –família, activitats extraescolars i espais de lleure, context social, mitjans de comunicació, ...– estem segurs que els ensenyants ofereixen models de persona i alhora, també, model d'ensenyament aprenentatge, per a tots els aprenents. Com més coherent sigui aquest model amb la finalitat, més oportunitats d'aprenentatge podrem oferir, més vivències, més experiències i més situacions que ens durant a la reflexió i la participació compromesa i coresponsable imprescindible per esdevenir persones tal i com les hem definit.

Som conscients de la complexitat de la pràctica educativa i, l'experiència de treballar per projectes ens confirma que, aquesta metodologia, és una bona manera de donar-hi resposta. Afavorir que tant els educadors com l'alumnat treballi a partir de projectes sembla, doncs, una bona pràctica coherent a l'objectiu.



- Aconseguir que la formació sigui alhora resultat i motor de l'autoformació.

De models formatius n'hi ha molts. Cada model ensenya i permet aprendre allò que, el que l'adopta o aplica considera fonamental o objecte d'aprenentatge. No sempre en som conscients i sovint repetim i apliquem sense interrogar-nos gaire allò que hem viscut com a aprenents. És de vital importància que s'esculli el model que respon als criteris definits i als objectius que es pretenen assolir.

Si bé és cert que s'investiga, es fa recerca i es publiquen bones i nombroses propostes de millora basades en la reflexió, també ho és el fet que, només, en el cas que ens porti a qüestionar la pròpia pràctica, s'iniciaran processos de millora. No podem, ni volem, desmerèixer l'encert i la qualitat de moltes publicacions basades en experiències d'altres professionals, més o menys teòriques segons el cas, però no sempre arribem als docents d'aula i la lectura, per si mateixa, no assegura que el docent s'interrogui al voltant de la pràctica.

D'altra banda sovint, els docents, manifesten sentir-se atrapats pel ritme frenètic del dia a dia i poques vegades se'ls ofereixen espais de qualitat per llegir i compartir amb els companys els pensaments resultats de la lectura, de l'estudi o d'una formació ben orientada a les seves necessitats.

Ens calen espais reals per poder reflexionar sobre la pròpia pràctica i fer un aprenentatge significatiu, és a dir conscient per, després, incorporar elements de qualitat que s'hagin identificat i que, aplicats, ens porti a millorar la pròpia pràctica. Són també necessaris espais per compartir i reflexionar i aprendre conjuntament amb els companys per generar coneixement. Interrogar-nos, pensar, reflexionar, comunicar, transferir esdevé imprescindible per fer procés significatiu.

Quan es crea un espai de reflexió qualitativa sobre la pròpia pràctica, amb l'objectiu de millorar-la, incorporant i generalitzant aquells elements que s'han identificat com a fonamentals i essencials per tal que es produeixi la millora, aconseguim que la pròpia reflexió esdevingui autoformació. Si, aquests grups de reflexió, a més a més, elaboren accions educatives pràctiques, mòduls formatius, i els posen a disposició dels seus companys creant, novament, espais de formació – reflexió, aconsegueixen continuar millorant la pròpia pràctica en dos nivells: a l'aula, i en els espais formatius.

D'aquesta manera la formació que imparteixen es converteix alhora en motor i resultat de l'autoformació. Dit d'una altra manera l'ensenyant pot millorar la seva pròpia pràctica a l'aula a partir de la reflexió que el porta a dissenyar una formació adreçada als propis companys i, ho continua fent, aplicant la formació i reflexionant l'aplicació.

És d'esperar, també, que els participants a la formació s'adonin de la bondat del mètode i siguin generadors de pensament en els seus propis equips a les escoles.

- Fer conscient la necessitat d'establir criteris comuns i coherents a la finalitat educativa.

Per poder avançar tots junts compartint i fent realitat el projecte educatiu serà del tot necessari arribar a consens i acord en allò considerat fonamental.

La realitat ens diu que és molt difícil fer-se propis els criteris a partir d'un discurs únicament teòric. Ens trobem sovint davant propostes altament interessants que fracassen en l'aplicatiu. No sempre està clar per tothom que els objectius i els criteris es desprenen de la finalitat, en el nostre cas, definida per la institució. Els marcs de referència es queden en grans declaracions de principis, objectius generals, voluntats molt àmplies i, generalment, molt difícils de concretar de manera que orientin amb precisió i de manera clara i útil, la pràctica docent. Massa sovint ens trobem dient-nos a nosaltres mateixos: molt bé, fantàstic, completament d'acord! Però, i ara què? Com es duu a la



pràctica? Per on comencem? Com traduir-ho a l'aula? Què haig de modificar? Què cal que incorpori a la pràctica?

Adonar-nos, per mitjà de la formació basada en la reflexió de la pròpia pràctica, de la necessitat de compartir criteris i d'unificar-los per arribar a ser realment coherents i efectius és, sens dubte, un dels grans reptes i un dels objectius que clarament pretenem en aquest tipus de formació.

Determinades activitats, aparentment allunades del context escolar però pensades per poder-les transferir fàcilment a situacions d'aula, són de gran ajuda per aconseguir-ho. Ens és més fàcil expressar acords i desacords a partir de situacions en les quals no ens sentim, d'entrada, tan qüestionats, pel simple fet que no són les nostres i no ens hi hem implicat mai ni personalment ni professionalment.

- Aconseguir que, els ensenyants, prenguin decisions conscients i intencionades abans, mentre i després de la pràctica educativa.

Hem fet conscient que la nostra acció educativa ha de respondre a uns criteris i uns objectius comuns; hem fet conscient, també, que no hi ha cap acció educativa neutre i que cal trobar la que és coherent al model de persona que hem definit; només ens queda descobrir que, qualsevol activitat que proposem de fer al nostre alumnat, demana prendre tot un seguit de decisions abans, mentre i després de dur-la a terme i que, aquestes decisions es refereixen a les variables de la pràctica educativa. Fer-ho, de manera conscient i intencionada a fi d'aconseguir l'objectiu, és una bona manera d'aproximar-nos cada vegada més al model que volem ser per els nostres alumnes. Si, a més a més, aquestes decisions es comparteixen, en la mesura del possible, amb l'aprenent ofereixen, també, un bon model d'ensenyament aprenentatge.

Quin és l'objectiu que vull aconseguir, com el comunico a l'alumnat, quines decisions prenc per tal d'aconseguir-ho i com ho faré perquè allò que s'ensenya –el contingut que serà bo d'aprendre– sigui coincident amb el que realment s'aprèn. Alhora, el contingut d'aprenentatge ens ha d'acostar al model de persona que ens hem dit que volem aconseguir.

Si volem persones lliures i autònomes serà imprescindible que tinguin espais per dialogar, participar, expressar comunicar, prendre decisions reflexives i transferir; si volem persones crítiques hauran d'aprendre a comprendre, triar i escollir, contrastar, discernir, argumentar i avaluar i fer recerca; si volem persones compromeses i capaces d'intervenir en la transformació i millora del seu entorn, en el sentit més ampli, hauran d'aprendre a cooperar, compartir, renunciar, respectar, tolerar i, en definitiva a conviure.

Un dels objectius de la formació serà posar-ho de manifest i, fer-ho evident. Per tant, la formació, s'haurà de basar en activitats on tots aquets continguts es puguin repensar a partir de la reflexió sobre la pràctica de treball i amb l'objectiu de millorar-les incorporant elements de qualitat.

3. Descripció del treball

Els previs: la constitució del grup

El primer pas és la constitució del grup. Interessa que el grup estigui format per mestres de diverses escoles i que imparteixin docència en diferents etapes. Els components del grup de projecte han de respondre, el màxim possible, al perfil de docent definit al document d'Estil Metodològic: coherents, crítics, organitzats, dialogants, compromesos i amb capacitat per fer-se preguntes i deixar-se



interrogar. Han d'estar interessats en treballar sobre el tema del projecte que se'ls ofereix, en aquest cas el treball per projectes, independentment de que en tinguin o no experiència d'aplicació pràctica. Per últim, s'han de comprometre a col·laborar-hi mentre duri el temps de recerca, formació, d'elaboració del mòdul formatiu i, després, en l'aplicació de la formació. En principi el temps de dedicació és de tres hores setmanals –l'ideal és que se'ls alliberi de càrrega lectiva– alternant una setmana presencial i una setmana de treball individual. Una vegada elaborada la formació s'ofereix a les escoles mirant de donar el màxim de facilitats en quant a època i horari. S'ofereix també de manera habitual dues o tres vegades als locals de l'equip de gestió (espai on es centralitza la gestió del col·lectiu de 18 Escoles Pies de Catalunya). El grup ha de tenir ben clar que l'objectiu és elaborar una formació que ofereixi un espai de reflexió i anàlisi per descobrir que el Treball per Projectes és una bona metodologia perquè afavoreix aprendre de manera global i significativa, el contingut que es desprèn de l'Estil Metodològic i del currículum oficial.

Fase inicial: assessorament i autoformació

Una vegada constituït el grup i definit l'objectiu del projecte, en aquest cas oferir una formació basada en la reflexió, la discussió i el diàleg sobre la metodologia de treball per projectes, amb la finalitat d'identificar-la com a una bona pràctica coherent a l'Estil Metodològic. S'inicia la fase de recerca, formació i autoformació.

En aquest moment és important activar els coneixements previs, fer una avaluació inicial del diferents factors que es considerin rellevants (grau de coneixement, possibilitats d'experimentació i aplicació, recursos que disposa el grup, formació que es necessitarà...) El grup haurà de concretar també els diferents passos a fer per tal d'anar aclarint i seleccionant els continguts que seran objecte d'estudi, reflexió i d'aprenentatge. S'elabora l'índex del treball a es i es concreta la planificació a seguir. Quan tot està a punt s'inicia la fase de recerca, formació i autoformació.

En aquest moment és important potenciar tots els elements per tal que el mateix procés de formació porti a la reflexió per contrast amb la pròpia pràctica i experiència. Tan important és el treball que es pot fer a partir de l'aportació teòrica de lectures d'estudis fets sobre el tema, de recerques d'altres grups de projectes, textos de tipologia diversa; com la reflexió que el grup en faci. D'igual manera, l'assessorament que puguin fer els especialistes en la matèria, aporta elements de qualitat a la reflexió, orienta el treball, guia la creació de la formació, pauta el treball concret i ajuda a generar coneixement i, paral·lelament omple de contingut els conceptes que, d'entrada, puguin estar confosos o poc treballats; i ajuden a respondre els interrogants i a obrir-ne de nous que impulsin al grup per continuar fent recerca, investigació i aprenentatge. És del tot imprescindible llistar els interrogants al voltant de la metodologia i la seva aplicació a l'aula. Què tinc clar i què no? Qüestions al voltant de la planificació, variables de la pràctica (temps, espai, recursos, metodologia, continguts, seqüència d'activitats, avaluació i interacció social i agrupació dels alumnes), què em passa quan ho duc a la pràctica? Quins elements són els bàsics de la metodologia i quins són complementaris? Quins factors externs haig de tenir present? Quin és el context favorable a l'aplicació? Què entenem per treball per projectes? Quina és l'avaluació més adient al treball per projectes? És a partir d'aquests interrogants que s'organitzarà la tasca del grup. Al final del període d'assessorament i autoformació el grup ha de poder donar resposta a les preguntes: perquè la metodologia de treball per projectes és coherent a l'Estil Metodològic? Quan treballem per projectes quins continguts s'aprenen? Corresponen als continguts que hem seleccionat aplicant criteris de Qualitat vs Quantitat? Quines habilitats demana que l'alumnat posi en marxa el treball per projectes? Com s'aprenen aquests continguts? Con sabré que s'estan aprenen? Com els podré fer conscients del procés d'aprenentatge? Quin paper correspon a l'ensenyant i quin a l'aprenent?

Perquè, què i com són qüestions bàsiques. Les respostes a aquestes preguntes ens confirmen o no que allò que fem respon a l'objectiu que ens havíem proposat. Amb això no volem dir que tot quedi resol i tancat sinó que es dona resposta a l'objectiu i es consolida un discurs teòric amb l'experiència i la pràctica. En tot cas som conscients que tant la pràctica a l'aula com l'aplicació de la formació anirà



resolent i alhora obrint interrogants que ens permetran avançar cap a l'objectiu i millorar qualitativament la nostra pràctica. Fer procés junts per anar entenent el mateix, acordar terminologia, contrastar opinió, prendre decisions consensuades, aturar-nos per aprofundir tots els elements que considerem essencials serà propi i bàsic d'aquesta primera etapa d'autoformació.

Fase de desenvolupament: elaboració del mòdul formatiu

Una vegada s'ha donat resposta als interrogants inicials, el grup de projecte TxP (treball per projectes) inicia l'elaboració de la formació.

En principi es pensa en un mòdul formatiu d'unes quinze o vint hores, repartides en sessions, aproximadament de dues hores cada una, organitzades en seqüències d'activitats reals d'aula. La intenció és que els participants a la formació es trobin en situació d'aprenents i passin exactament per les mateixes situacions d'aprenentatge que després, a l'aula, passaran els seus alumnes.

Cada sessió ha de conduir als participants a fer reflexió al voltant dels continguts propis de cada una de les fases de la seqüència pròpia del treball per projectes. S'ha de tenir present que, a mida que es desenvolupa la formació, els participants han de poder actuar com a aprenents i reflexionar com a ensenyants cada una de les fases i subfases genuïnes de la metodologia. No es tracta tant de preparar moltes activitats sinó d'aconseguir l'equilibri en cada sessió i que siguin, també, bon model de sessió per aplicar a qualsevol pràctica d'aula. Cada sessió ha de tenir un objectiu clar i ben definit, de manera que els participants entenguin el mateix que els formadors. Els continguts han de quedar també ben explicats a l'inici de la sessió i han de ser els que ens facilitaran assolir l'objectiu. Les activitats pensades per cada sessió estaran organitzades en seqüències. Una bona activitat de motivació i que serveixi d'introducció al contingut concret que es treballarà, una o dues activitats adequades al contingut a aprendre i reflexionar i finalment una o dues activitats de tancament, síntesi. És important adequar les activitats al contingut que s'ha d'aprendre i no tot val i serveix per a tot. Així doncs si el vol treballar continguts actitudinals haurem de pensar en activitats de cooperació, de reflexió, de presa de decisió, d'acords, de revisió...; si el contingut és procedimental caldrà fer activitats de recerca, de selecció, de classificació, de tria, de pràctica, d'exercitació, d'aplicació, de revisió...; i, si és un contingut conceptual o factual disposarem activitats de comprensió, de contextualització, d'inferència, de relació amb coneixements previs, categorització, memorització comprensiva, de repetició...

Un altre aspecte a tenir ben present és procurar que, durant tota la formació, hi hagi activitats de regulació (de la formació per part dels formadors) i d'autoregulació per mitjà de l'autoavaluació i la coavaluació i que es mantingui l'equilibri entre les activitats individuals, de petit grup i de gran grup. Les activitats individuals promouen autonomia, reflexió, autoregulació, capacitat d'argumentació, de crítica... Les de petit grup permeten el diàleg, el contrast, la discussió, expressió verbal, argumentació, presa d'acord, acceptació de l'altre, modificació de idees, construcció comprensiva de conceptes... I, les de gran grup, faciliten els acords finals, la síntesi, l'exposició, construcció del cos teòric sobre el tema treballat, resoldre situacions que van sorgint, retornar a l'índex, fer seguiment conjunt del progrés fet pel grup (en cas, per exemple que diferents grups estiguin treballant aspectes diversos del treball final) destacar aspectes positius i a millorar de cara a una altra experiència.

La voluntat no és la de formar experts en TxP, ni en fer únicament una aportació teòrica i bibliogràfica que serveixi per aprofundir el coneixement que puguin tenir del tema. L'objectiu és: fer conscients totes les variables que intervenen en qualsevol activitat que proposem a l'alumnat, amb la finalitat de prendre decisions cada vegada més conscients i més intencionades per assolir l'objectiu proposat. El mètode utilitzat en la formació i els criteris d'avaluació, estant estretament lligats i són conseqüència directa dels objectius generals de la formació i la finalitat educativa de la Institució. Per tant, totes les activitats han d'estar pensades a partir d'aquests criteris i han de fomentar la reflexió, en la mesura del possible, sobre la pròpia pràctica. Si hem de fer conscient que el temps és una de les variables



que condiciona la pràctica hi haurà d'haver activitats on es demani fer una bona gestió del temps a fi de poder acomplir l'objectiu proposat a la sessió. Activitats que duguin al participant a plantejar-se que, malgrat el contingut conceptual pugui ser el mateix, l'aprenent no aprèn el mateix si realitza l'activitat individualment, en petit grup o en gran grup ens ajuden a fer conscient que prenem decisions respecte l'agrupació de l'alumnat. Tampoc s'aprèn el mateix si s'escolta una conferència sobre un tema concret o es fa recerca d'informació al voltant del tema. Si considerem que l'avaluació és un contingut d'aprenentatge, haurem de preveure activitats d'autoavaluació per facilitar l'experiència avaluativa. Si pensem que la cooperació és una bona pràctica educativa perquè ens permet aprendre continguts que van més enllà del contingut propi del tema del projecte, haurem de pensar en activitats on es demani treballar cooperativament. I així podríem anar enumerant tots els factors que fan, de la pràctica educativa, una pràctica complexa.

Només després de reflexionar sobre la pròpia pràctica, mirant de fer conscient perquè hem decidit de fer una activitat i no una altra, a quin objectiu responia l'activitat concreta, què volíem fer aprendre, com ho he fet per aconseguir-ho, què ens ha anat bé, què haurem de millorar en una pròxima experiència... fem significatiu l'aprenentatge. Si això, a més a més ho fem en equip, compartint i contrastant, per mitjà del diàleg i la reflexió aprenem a analitzar la pràctica i podem decidir de manera conscient i intencionada incorporar elements de qualitat.

Fase de síntesi: l'acció formativa, formació TxP

El grup de projecte concreta en el seu producte final, en aquest cas el disseny de la formació el resultat del seu projecte.

Ha definit l'objectiu de la formació: «Fer conscient, per mitjà d'un espai de reflexió, discussió i anàlisi, que Treballar x Projectes és una bona metodologia perquè afavoreix aprendre, de manera global i significativa, el contingut que es desprèn de l'Estil Metodològic i del currículum oficial.»

Ha concretat també uns objectius didàctics, concrets, viables i avaluables i que responen a la pregunta: a l'acabar la formació has de ser capaç de:

- Conèixer la metodologia del Treball per Projectes.
- Identificar els elements de la metodologia de TxP que afavoreixen l'aplicació de l'Estil Metodològic a l'aula.
- Verificar les competències que assoleix l'aprenent quan es treballa per projectes i contrastar-les amb l'Estil Metodològic.
- Prendre decisions conscients i intencionades, per tal d'adequar les activitats d'ensenyament – aprenentatge i les activitats d'avaluació a la tipologia del contingut (actitudinal, procedimental, conceptual i factual)
- Tenir clara la seqüència pròpia de la metodologia del Treball per Projectes i relacionar-la amb la seqüència formativa

Ha seleccionat els continguts a treballar al llarg de la formació:

- El marc de referència: l'Estil Metodològic i els fonaments psicopedagògics. Context i intenció educativa a l'EPC.
- Què entenem per Treball x Projectes? Tipologia.
- Aprendre a fer-se preguntes
- La seqüència didàctica d'un Treball x Projectes:
 - Fase inicial: la tria del tema, activar coneixements previs, avaluació inicial, delimitar el temps, elaborar l'índex, planificació



- Fase de desenvolupament: recollida de dades, selecció de la informació, organització (classificació, categorització...), activitats adequades als diferents tipus de contingut (actitudinals, procedimentals, conceptuais i factuais), activitats d'avaluació, coavaluació i autoavaluació (autoregulació)
- Fase de síntesi: revisió de l'índex, conclusions, generalització, elaboració del cos teòric, expressió i comunicació, síntesi i avaluació final.
- Models de TxP i aplicació a l'aula.
- Variables que intervenen en el procés d'ensenyament- aprenentatge.
- El paper de l'ensenyant i de l'aprenent

Ha planificat també com s'avaluarà tant l'ensenyant com diversos continguts de la formació així com el grau d'assoliment dels objectius per part dels participants:

Els participants avaluaran la formació (continguts, activitats, material, formador i aprenentatge) amb:

1. un qüestionari de satisfacció
2. una activitat analògica

Els participants autoavaluaran el seu grau de participació a la formació i el propi procés fet amb:

- c. dues activitats d'avaluació analògica

El formador avaluarà els participants a partir de la presentació que, a la sessió d'avaluació de la pràctica, cadascú farà de la seva pràctica real a l'aula, amb:

- d. una activitat d'autoavaluació (a partir d'una pauta i un qüestionari)
- e. una activitat de coavaluació (a la sessió d'avaluació presencial)

La metodologia de la formació no és altra que la pròpia del treball per projectes i, aquesta, s'aplica al tema que els participants decideixen convertir en el seu projecte. La seqüència de les sessions de treball i la de les activitats que conformen cada sessió, han estat triades i disposades de manera que, al llarg de la formació, condueixin als participants a prendre consciència del procés d'aprenentatge que es produeix, tant des del punt de vista de l'ensenyant com del punt de vista de l'aprenent: actuar com aprenents i pensar com ensenyants.

Només a partir de la reflexió sobre l'acció podem regular, modificar i adequar la pràctica educativa. Treballem per aconseguir alumnes estratègics capaços d'aprendre autònomament i, per això, ens calen docents estratègics, que puguin oferir a l'alumnat models d'actuació i planificació estratègica.

El TxP demana un tractament altament participatiu i estratègic de continguts de tipologia diversa i, per això, podem considerar-la una metodologia coherent als objectius de la Institució. La formació es planteja de manera que porti als participants a incorporar elements de qualitat en l'acció educativa:

- definir bé els objectius –aconseguir que allò que pretenem com a ensenyants sigui coincident amb el que l'alumnat entén que se li demana–,
- planificar les seqüències atenent a la fase del procés –tenir present activar coneixements previs i treballar en la zona de desenvolupament pròxim–,



- seleccionar les activitats adequades a cada tipus de contingut –cada tipus de contingut: actitudinal, procedimental, conceptual i factual; ens demana un tipus d'activitat concreta–,
- afavorir la interacció per mitjà de l'interrogant el diàleg i la discussió –el diàleg, el contrast, la discussió a partir de l'argumentació, interrogar i deixar-se interrogar–,
- disposar espais on la cooperació esdevingui bàsica per construir aprenentatge –atendre la diversitat de l'alumnat treballant per la inclusió i valoració de tots i cada un– i
- preveure activitats de regulació i autoregulació del procés d'ensenyament aprenentatge – identificar l'error i considerar-lo punt de partida per millorar i aprendre, l'error com a element bàsic per afavorir l'autonomia i la implicació i el compromís de tots– i
- situar l'ensenyant com a conductor i regulador del procés i alhora capaç de construir coneixement amb els alumnes.

La formació com a model d'ensenyament – aprenentatge:

Ens interessa per sobre de tot que l'ensenyant faci conscient que, faci el que faci, està oferint un model d'ensenyant i d'aprenent al seu alumnat. En el moment que ho fem conscient reajustem l'acció pedagògica i el treball de selecció, planificació i avaluació prenen una dimensió professional altament rigorosa i creativa.

Presentem un model de formació que considerem model d'ensenyament aprenentatge. Busquem activar processos de metacognició en el docent. Totes les sessions i les activitats donen peu a reflexionar i fer conscient què hem fet, què estem fent aprendre i com ho estem fent per aprendre-ho. El contrast amb l'objectiu proposat per mitjà d'activitats d'autoavaluació, i coavaluació ens indicarà si cal que regulem el procés.

Els participants, a l'inici de la formació, es plantegen un projecte que aniran desenvolupant tot prenent consciència de les decisions que prenen com a ensenyants a partir de la seva experiència d'aprenents. El model d'ensenyant que ofereix l'equip de formadors fa evident quins aspectes ens cal modificar per tal d'esdevenir educadors estratègics. Ens interessa fer conscient que, el docent, quan proposa una activitat d'aprenentatge a l'alumnat, aquest, no només aprèn el contingut concret de l'activitat sinó, també, un model d'ensenyar i d'aprendre.

Durant tota la formació es disposen espais per afavorir la reflexió individual, en petit grup i en gran grup. La reflexió conduïda en diferents moments (abans, mentre o després) d'una activitat concreta, ajuda a l'aprenent a prendre consciència i potencia l'autoregulació respecte un mateix i respecte al procés formatiu.

L'equip de formadors acompanya i ofereix elements de regulació del procés d'aplicació a cada sessió i adreçats a continguts de diversa tipologia. Durant la formació es mira de donar resposta al màxim d'interrogants plantejats pel grup de participants sabent que, sovint, tancar un interrogant vol dir obrir-ne un altre. L'aprendre a fer i fer-se preguntes, retornar una pregunta convidant a buscar plegats la resposta són considerats elements bàsics per generar aprenentatge significatiu; considerar el dubte, l'interrogant i l'error com a punts de partida per la recerca i l'aprenentatge és del tot necessari per poder replantejar la nostra pràctica docent i introduir-hi elements que promoguin la millora permanent.

Una vegada acabat el bloc formatiu es demana fer una pràctica a l'aula. és el pas intermedi entre el modelatge i l'autonomia que es desitja aconseguir. L'equip de formadors ha elaborat una pauta guiada a fi de facilitar l'aplicació des de l'òptica coherent als objectius definits.

Un cop realitzada la pràctica cada participant en fa una autoavaluació que es complementarà amb la coavaluació que farà amb un company i la reflexió final que farà tot el grup junt.



Fem èmfasi en el procés perquè estem convençuts que, la qualitat pedagògica d'aquest és bàsica i determinant. Estem convençuts que, un procés de qualitat, sens dubte, ens proporcionarà uns bons resultats finals.

4. Conclusiones i resultats:

Hem avançat en:

Planificar de manera conscient i intencionada: la pràctica real ens confirma i fa evidents el benefici de fer-ho així, malgrat al començament suposa un grau d'esforç superior al que habitualment fem.

Fer significatius els objectius i els criteris que es desprenen de la finalitat de la Institució: sentir-nos coresponsables del projecte educatiu i per tant treballar per fer-lo possible.

Tenir present que l'aprenentatge, per esdevenir significatiu, ha de partir dels coneixements previs i s'ha de produir en la zona de desenvolupament pròxim: aquest model formatiu fa evident als participants la importància de partir dels coneixements previs i situar l'activitat a la zona de desenvolupament pròxim per aconseguir aprenentatge significatiu. Ens permet experimentar en la pròpia pràctica la teoria que ho sustenta.

Metacognició: la reflexió sobre la pròpia experiència de pràctica duu a l'ensenyant a desenvolupar processos metacognitius i valorar la iniciativa i la intervenció autònoma en el procés pedagògic d'ensenyar i aprendre.

Implicació i compromís en la millora de la pràctica: la formació no és possible sense la participació real en la construcció del projecte i alhora, el projecte no té sentit si no es construeix des del col·lectiu.

Grau de modificació de la pràctica: la reflexió sobre la pròpia pràctica els duu a autoregular-la, a fer aprenentatge significatiu i a construir coneixement. Ja res no torna a ser com abans. L'evolució és lenta però no hi ha pas enrere.

Valor de l'experiència i la pràctica i la necessitat de transferir-la: es pren consciència de la capacitat de transformació de la pràctica educativa que el propi col·lectiu té. D'alguna manera es recupera el protagonisme, la professionalitat i la responsabilitat en la presa de decisions referides a la pràctica educativa i s'estimula la transferència de bones pràctiques model.

Ens cal continuar avançant en:

Esperem que, després de la formació, *els participants siguin capaços de transferir al seu equip pedagògic, a l'escola, l'aprenentatge realitzat i pugui esdevenir un punt de partida de reflexió en el context concret de cada escola.* Sabem però que això, de moment, no és fàcil. L'evolució i la transformació significativa és lenta i demana temps i paciència. Aprendre de l'experiència també demana voluntat i constància. No sempre els docents compten amb les condicions favorables per poder fer un treball continuat basat en la reflexió sobre la pròpia pràctica. Sovint també han de fer front a les múltiples formes de resistència de companys. *Implicar els equips directius perquè siguin ells els que liderin el canvi no és feina fàcil.* Estem treballant en aquesta línia però amb dubtes i neguits encara per resoldre.



Adaptar la formació al context concret de l'equip i de l'escola: no tots els equips ni els grups, que s'interessen per rebre la formació, estan en el mateix moment professional. La diversitat d'experiències i el diferent grau de coneixement, aplicació i reflexió al voltant de la pràctica educativa i de la metodologia concreta demana poder disposar de diferents models de pràctica. Això demana al grup de formadors ser prou àgils per seleccionar aquells elements de qualitat que cada equip pot incorporar a la seva pràctica de manera significativa.

La formació, per si sola, no ens assegura res: tot i demanar una experiència d'aplicació, als participants a la formació, i tenir previst fer un retorn de la pràctica. Seria convenient fer un seguiment i poder acompanyar la incorporació i consolidació dels elements de qualitat al procés d'ensenyament aprenentatge. Això demana lideratge pedagògic i acompanyament i no sempre ens és possible.

El cansament del grup de formadors en moments d'activitat intensa: que no deixen d'estar vinculats a les seves escoles i fer tasques pròpies de la docència, en molts casos lligades a tutories que demanen dedicació. Aquest fet, comporta un grau d'esforç considerable malgrat hi ha la voluntat de fer-ho compatible amb el treball diari a l'escola.

Bibliografia

- Brubacher, J.W.; Case, Ch.W.; Reagan, T.G.. *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Ed Gedisa, Barcelona 2000
- Diversos. *La secuencia formativa. Fases de desarrollo y síntesis*. Col. Claves para la innovación educativa, nº 38. Ed. Graó, Barcelona 2006.
- Hernández, F. i Ventura, M. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Serie didáctica./Diseño y desarrollo curricular, nº130. Ed. Graó, Barcelona 1992
- Parcerisa, A. i altres. *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Serie diseño y desarrollo curricular nº181. Ed. Graó, Barcelona 2003
- Sanmartí, N. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Col. Ideas clave. Ed Graó, Barcelona 2007
- Trilla, J. *Pedagogía del grupo i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Sèrie Rosa Sensat. Eumo Editorial, Edicions 62. Vic/Barcelona, 2000
- Zabala, A. *Enfocament globalitzador i pensament complex: una proposta per a la comprensió i la intervenció en la realitat*. Ed. Graó, Barcelona 1999



TRABAJO COLABORATIVO DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS COMO VIVENCIA PRÁCTICA DEL DOCENTE-INVESTIGADOR

Marta García Valdecabres

Departamento de Matemáticas

Universidad Simón Bolívar

Caracas (Venezuela)

Palabras clave

Formación continua. Calidad en el desempeño docente. Hábito de investigación.

Resumen

Este trabajo es una *investigación acción sobre los efectos producidos en profesores de matemática al implementar una experiencia de formación continua*. La innovación dirigida a la formación del profesorado consistió en el diseño, validación y aplicación de una Unidad Didáctica. Las *bases teóricas del estudio* pueden sintetizarse en la necesidad de la formación docente en función de la calidad del proceso educativo, en el aprendizaje significativo constructivista de Ausubel; y en las directrices de Rico, Callejo y otros autores sobre la metodología para elaborar Unidades Didácticas de matemática de secundaria. La *metodología de investigación* tuvo dos fases, la primera, el diseño y aplicación de la Unidad Didáctica a siete grupos de estudiantes; y la segunda, reflexión sobre las diversas experiencias, rediseño del documento y aplicación a otros dos grupos, después de considerar los aportes de cada profesor. La *riqueza de los resultados* obtenidos radicó en el *esfuerzo de reflexión* sobre las propias experiencias docentes. Repercusiones del mejoramiento de la calidad profesional del docente-investigador: hábitos de trabajo intelectual, adquisición de conocimientos integrados, autoevaluación en beneficio del aprendizaje del estudiante, competencias didácticas, metodologías y estrategias adecuadas.

Key words

Continuous formation. Quality professional training. Researcher work habits

Abstract

This paper presents an action research on the effects produced on mathematics teachers due to the implementation of a continuous training experience. The didactic innovation consisted in the design, validation and application of a Didactic Unit. The theoretical basis of this research can be found in the importance of teacher training in relation to the quality of the educational process, in Ausubel's constructivist significant learning and in the guidelines established by Rico, Callejo and other authors concerning the methodology for Didactic units in high school mathematics. The research's methodology went through two stages. The first stage involved design and application of the Didactic Unit to seven groups of students. The second stage comprised the analysis of the different experiences, the redesign of the document and the application to other two groups, after considering the contributions of each teacher. The importance of the results obtained lies in the effort of teachers to reflect on their own experiences. The results had impact on the improvement of the professional quality of the teacher-researcher: intellectual work habits, achievement of integrated knowledge, self-evaluation for the benefit of student's learning, didactic competences, adequate methodologies and strategies.



Desarrollo

Introducción

En las últimas décadas, la *enseñanza y el aprendizaje de la matemática* ha sido un tema destacado en las investigaciones científicas. A través de ellas se han puesto de manifiesto algunas dificultades que tienen tanto los profesores como los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo y se han propuesto diversas estrategias de acción para mejorar este proceso.

El *proceso de transposición didáctica* de un objeto matemático finaliza con el trabajo del profesor en el aula y requiere, curso tras curso escolar, una profunda asimilación de los contenidos. Es por ello que a mayor *compenetración y apoyo entre el equipo de docentes*, será también mayor la eficacia del proceso educativo y más real la posibilidad de optimizar los esfuerzos de los participantes involucrados en el proceso. Los profesores han de conocer muy bien el objeto a enseñar, han de saber presentar el objeto matemático con una secuencia que permita ser captado fácilmente por los alumnos, así como detectar las necesidades del grupo de alumnos para acompañarlos en su aprendizaje.

Por otra parte, la enseñanza de la matemática en nuestro país es un proceso complejo en el que aparecen muchas variables, algunas de ellas están relacionadas directamente con la *formación continua del docente en ejercicio*. Un factor decisivo relacionado con la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura consiste en la calidad del desempeño profesional del docente y por ende en la calidad de su preparación pedagógica.

Es importante, por una parte, que cada profesor *sea consciente del reto que ha de suponerle su preparación permanente en orden a la calidad de su desempeño* como profesional de enseñanza de la matemática, así como que, los directivos de cada institución educativa incentiven al trabajo en equipo entre docentes de áreas afines o interrelacionadas en algún aspecto curricular, de manera que cada aula de clase sea un pequeño laboratorio de investigación que traslade a la realidad el reto de formación continua tan necesario para mantener alta la calidad de la enseñanza.

A continuación, en primer lugar, se exponen los objetivos de esta investigación, después se describen las etapas de este trabajo, y finalmente, se explican los resultados y conclusiones, así como la propuesta didáctica.

i. Objetivos

Este trabajo de investigación presenta unos objetivos que facilitan al profesor de matemáticas plantearse la posibilidad de realizar su *labor educativa desde un trabajo colaborativo del equipo de docentes y en orden a adquirir hábitos de investigación*, aumentando así su preparación como docente y como investigador.

Todo esfuerzo didáctico que favorece el trabajo en equipo renueva el interés de los profesores por compartir conocimientos, estrategias, actividades, materiales didácticos, etc. que hayan resultado prácticos al momento de transmitir los objetivos curriculares. Además, *este estilo de trabajo promueve docentes reflexivos desde sus valiosas experiencias prácticas* que a su vez son de gran riqueza para los colegas coetáneos y novatos.

A continuación se detallan los objetivos tanto general como específicos de este trabajo de investigación:



El Objetivo General consiste en:

Implementar una experiencia innovadora de formación continua en un equipo de docentes de matemática en orden a mejorar la calidad de su desempeño docente.

Los Objetivos Específicos que se plantean son:

- Diseñar, validar y aplicar una Unidad Didáctica sobre la función afín según las directrices de Rico, Callejo y otros autores.
- Experimentar los beneficios producidos por el trabajo en equipo de docentes, tanto en cada profesor como en los estudiantes.
- Analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la calidad del desempeño del docente.

La *formación continua* de docentes supone un empeño en mejorar como profesional de la educación en la institución donde se trabaja. De esta manera, el lugar de trabajo se transforma en el más apto espacio tanto para lograr la excelencia como docente, como para desarrollar sus competencias pedagógicas (Navío, 2005).

La calidad de la educación depende, en gran medida, del *grado de intencionalidad al promover cambios innovadores y creativos* en el propio ambiente, que tengan los docentes. Por ello, estos profesores han de proponerse metas altas en sus ocupaciones laborales y han de considerar las distintas experiencias vividas como ocasiones para reflexionar sobre aspectos educativos que, finalmente lleguen a provocar los cambios positivos deseados.

Es importante que el profesional de la educación asuma esa *disposición de indagar lo que sucede en sí mismo y en su entorno*, ya que así se consigue una real autoevaluación permanente que se dirige a la excelencia de su desempeño laboral. Además, el trabajo en equipo procura compartir experiencias para producir propuestas que desemboquen en intervenciones hacia el cambio y promuevan un enriquecimiento personal basado en la comunicación y producción de ideas.

La *vivencia práctica del docente investigador basada en el trabajo colaborativo* de profesores, tiene características análogas a las del aprendizaje cooperativo de los estudiantes, ya que los profesores participantes: se convierten en los responsables de su propio aprendizaje; participan en intercambios de experiencias y opiniones pedagógicas con sus compañeros; se comprometen en los procesos de reflexión sobre su práctica educativa proponiendo acciones concretas para su mejora; interactúan con su entorno para intervenir social y profesionalmente con proyectos docentes y propuestas de solución a problemas concretos; y, desarrollan una serie de competencias didácticas como son, la autonomía, el pensamiento crítico, las actitudes colaborativas, destrezas profesionales, capacidad de autoevaluación (Benito, Bonson e Icarán, 2005).

Consecuencia del análisis de las situaciones didácticas, de las necesidades de la comunidad educativa o del grupo de estudiantes, de las fortalezas y debilidades de los docentes, se produce un *aprendizaje activo y colaborativo* en los docentes dispuestos a innovar, el cual tiene valiosas repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes.



La *elaboración y validación* de materiales didácticos que se adapten al estilo del profesor, a las necesidades de los estudiantes y al objeto a enseñar tiene unas pautas muy claras (Castillo y Cabrerizo, 2006, II). En concreto para la *elaboración de Unidades Didácticas en el área específica de matemática* se recomiendan las orientaciones y sugerencias de Callejo (1992), Rico y otros autores (1997).

Las principales *características del saber a enseñar* para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea eficaz y de calidad son, en primer lugar, la real *programabilidad* del contenido curricular, y, en segundo lugar, la real *aplicabilidad* de la secuencia y metodologías utilizadas para transmitir un contenido matemático. La mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje puede realizarse a través de la *elaboración de materiales didácticos bien pensados* que tengan una secuencia agradable, con ejemplos bien elegidos, conexiones significativas entre los diversos conceptos y una presentación del contenido profunda y sencilla, como se muestra en la *Unidad Didáctica sobre Función Afín*, documento innovador y aplicable de García (2006), que está basada en la teoría constructivista del aprendizaje significativo para los alumnos y es fácilmente utilizable por el docente venezolano al transmitir dicho contenido curricular a estudiantes de 9º grado de Educación Básica III.

El *trabajo colaborativo de docentes produce excelentes beneficios* tanto en el proceso de formación continua de cada profesor, como en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Así pues, a través del proceso pedagógico que se presenta en este texto se observa como *los docentes desarrollaron valiosos hábitos intelectuales* de investigación, y como *los alumnos se cuestionaron aspectos nuevos de su aprendizaje*. Además, hay que destacar que *los profesores participantes lograron un alto nivel de satisfacción* a lo largo de la realización de esta vivencia innovadora.

ii. Descripción del trabajo

Los *fundamentos metodológicos* de esta investigación son por una parte, la Investigación – Acción (Elliot 1990), por ser una *propuesta educativa para mejorar las condiciones del entorno donde se desenvuelve el investigador-docente*, el cual está inmerso en la experiencia educativa como tal. Además, es muy utilizado en países y ambientes cuya *práctica educativa es bastante precaria* porque es un medio realmente eficaz para que se produzcan las mejoras deseadas en el entorno escolar, la *reflexión del investigador* en estos casos es muy viva, porque la cercanía –y en la mayoría de los casos, la identificación– entre el sujeto(s) que lleva(n) a cabo la investigación y el facilitador(es) del proceso educativo es grande.

Las reflexiones acerca de los *procesos cognitivos* presentes en toda actividad de enseñanza y aprendizaje es de radical importancia; por esto, para avanzar en este tipo de investigaciones es esencial el esfuerzo por comprender qué sucede en los sujetos involucrados en el proceso educativo, qué consecuencias tiene una determinada situación didáctica, cómo afecta el entorno que rodea a los involucrados en el ciclo didáctico, así como otros muchos aspectos.

El *conjunto de características que*, respecto a la matemática y al proceso educativo *toma en cuenta esta metodología* se describen en los siguientes puntos: se basa en una *epistemología centrada en el sujeto*, por lo que los contenidos matemáticos se presentan en relación con la razón de los participantes del proceso educativo, es decir, se colocan a los sujetos en el centro de la actividad de construcción del conocimiento, por tanto el alumno es el *centro del proceso* de enseñanza y aprendizaje; la *visión de la matemática* –principalmente– es ser creación de la razón de los participantes, porque desde los conocimientos previos se van construyendo los nuevos conocimientos matemáticos en un proceso mental de asimilación; la *visión del aprendizaje* está acompañada del cognitivismo, aprender es procesar la información, por lo que la construcción del aprendizaje significativo para el alumno adquiere gran importancia; la *visión de la enseñanza* tiene en cuenta que, los conceptos matemáticos son difíciles de captar en su totalidad; el proceso de enseñanza ha de ser



creativo, metódico y basado en un lenguaje apropiado para expresarse; el profesor propicia su rol de facilitador; y, adquieren importancia los errores como fuente de aprendizaje.

Por otra parte, como fundamento metodológico de esta investigación se encuentra la metodología interpretativo – cualitativa en el área de Didáctica de Matemáticas (Gómez-Chacón 2005), ya que busca *comprender a fondo los fenómenos didácticos* para señalar las causas que los producen y proponer soluciones pertinentes para lograr la mejora efectiva en el proceso educativo. Por tanto, una clara consecuencia de lo señalado en los últimos párrafo es que esta investigación cualitativa tiene un enfoque propio que consiste en *investigar y transformar la práctica pedagógica*, no en investigar saberes específicos.

Las *bases teóricas del estudio* pueden sintetizarse en la necesidad de la formación docente como conocimiento práctico, esto es, un aprendizaje experiencial y observacional (Medina Moya, 2006; Restrepo 2006), en un contexto de trabajo colaborativo de docentes en ejercicio (Benito, Bonson e Icarán, 2005), y en las ricas directrices sobre la metodología para elaborar Unidades Didácticas de matemática (Rico y otros autores 1997; Callejo 1992).

Hoy en día es clara la necesidad de la formación docente como un aprendizaje experiencial y observacional (Medina Moya, 2006). Desde hace años, se trabaja en pro de incluir las *competencias investigativas en la formación de los docentes*, sin embargo, ha sido en la última década cuando la formación investigativa ha adquirido una importancia crucial en el desempeño moderno de la formación docente. Esta perspectiva lleva a considerar la investigación como un acompañamiento de la construcción del saber pedagógico del profesor.

Restrepo (2006) recoge los estudios de varios autores sobre este tema. Expone, como Stenhouse habla de la necesidad de que el profesor sea un investigador para lograr una adaptación del currículo y de la práctica pedagógica, de manera que considera el aula como un laboratorio donde el currículo es una hipótesis que hay que probar; también menciona a Schon, quien describe por qué es importante que el profesor se despegue del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de docentes y cómo, a través de la reflexión en la acción, construya el saber pedagógico. Así pues, la práctica real de la educación va obligando a transformar no sólo la propia práctica docente, sino también la práctica teórica o las teorías de la práctica.

El profesor de matemáticas ha de ser un *profesional práctico y reflexivo*, ha de pensar sobre lo que se va a hacer o la conducta a seguir, que incluya la conciencia de ese acto reflexivo, y ha de llevar a la práctica acciones educativas en las que la racionalidad práctica se confronte con la racionalidad teórica.

Según Perrenoud, el profesional práctico y reflexivo reúne las siguientes *disposiciones y hábitos* profesionales: *percibe las situaciones* del entorno que requieren una intervención racional de su parte; sabe distanciarse de éstas para analizar sus elementos; *explicita y examina aquellos elementos* que condicionan esas situaciones didácticas (también los que provienen de sus creencias); y, tiene *facilidad para recurrir a otras fuentes*, de forma que logre interpretar adecuadamente las situaciones y responder a las mismas. Por tanto, el profesor de matemáticas ha de *poseer y desarrollar hábitos de reflexión sobre su práctica educativa*, de manera que pueda ser consciente de los diversos fenómenos didácticos observados en el aula, también por el constante contacto con las investigaciones actuales de didáctica en matemática (Flores 2007).

El trabajo colaborativo de docentes en ejercicio consiste en una vivencia práctica del docente investigador en la cual los profesores participantes se convierten en los responsables de su propio aprendizaje en orden a mejorar la calidad del proceso educativo, éstos promueven intercambios de experiencias y opiniones pedagógicas con sus compañeros, se comprometen en los procesos de reflexión sobre su práctica, interactúan en acciones y propuestas concretas que solucionen problemas educativos (Benito, Bonson e Icarán, 2005).



El *currículo actual de la matemática* de secundaria en nuestro país, se organiza entorno a dos aspectos, el *disciplinar* o de contenidos, y, el *cognitivo* (conceptos, procedimientos y actitudes), sin embargo, para la elaboración precisa de la planificación de aula es necesario contar con la responsabilidad e iniciativa del docente en ejercicio, quien debe tomar una serie de decisiones de carácter general para llevar a la práctica las directrices curriculares con cada grupo de alumnos. Esas decisiones se concretan en los criterios para la selección, secuenciación y organización de los *contenidos*; la organización, desarrollo y control del *trabajo de aula*; las prioridades en el *proceso de construcción del conocimiento* y en la *asignación de significados* por parte de los alumnos; y, la valoración de los *logros en el aprendizaje* y del *tratamiento adecuado de los errores*. Criterios que se ajustan a las *componentes fundamentales del currículo*, a la consideración del aula como espacio de trabajo y al profesor como agente clave del proceso educativo (García, 2006).

El concepto de *Unidad Didáctica* podemos expresarlo con las siguientes palabras de Callejo (1992), "es una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje, articulado y completo. En ella se detallan los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y las actividades de evaluación. Estos elementos han de tener en cuenta los diferentes niveles de los alumnos y, han de desarrollar en función de ellos, las necesarias adaptaciones".

Esta definición tan rica en aspectos lleva a intuir, por una parte, que cada docente ha de ser innovador y creativo en el momento de elaborar una Unidad Didáctica, y por otra, la conveniencia de tomar en cuenta los trabajos de otros profesores, porque pueden ser una gran ayuda para el desarrollo de las clases ó la elaboración de los propios documentos didácticos.

Son amplios y profundos los estudios que presentan *orientaciones para la elaboración de Unidades Didácticas*, los cuales coinciden en muchos aspectos y siempre tratan de dar respuesta a tres aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje: quién es el *profesor*, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades; con qué grupo de *estudiantes* se va a trabajar; y, cuál es el *objeto matemático* que se desea transmitir. Excelentes orientaciones y experiencias fruto de años de trabajo investigativo pueden consultarse en los trabajos de Rico (1997), Callejo (1992) y otros autores.

La *validación* de los materiales didácticos impresos es *una técnica procesual* que consiste en someter a *experimentación, análisis y evaluación* un material educativo impreso para verificar el grado de correspondencia entre éste y el objeto para el cual fue construido. Incluye tanto la apreciación de las bondades del mismo, así como el señalamiento de deficiencias, etc. Y, por supuesto, ha de tener en cuenta las características del estudiantado a quien se dirige.

El *proceso de validación tiene los siguientes objetivos*: determinar el grado de eficiencia para el aprendizaje de los alumnos (si permite el logro de los objetivos previstos), saber si reúne las condiciones y bondades previstas en su planificación, comprobar si tiene una adecuada aplicación por parte del docente, lograr un material que se adapte al nivel para el que fue elaborado y brindar información para efectuar los reajustes antes de proceder a su impresión definitiva.

Existen investigaciones que presentan *indicadores generales para realizar la validación*, las cuales sugieren utilizar las siguientes *características*: *generales* como funcionalidad, actualidad científica, motivación, etc.; *académicas*, como amplitud del tema y contenido (estructura y orden), metodología empleada, efectos en los educandos, aspectos lingüísticos, congruencia con objetivos curriculares, incidencia en el trabajo diario, etc.; y, *técnicas*, como los aspectos de diseño (gráficos, colores), número de páginas, formatos, calidad del material, costo.

Los *dos grandes tipos de validación* son, por una parte, la *validación externa*, que analiza el contenido del material como una unidad autónoma sin someterlo a experimentación, realizándolo a través del criterio de jueces o de consulta a expertos, y, debe contemplar los aspectos de contenido, metodología y técnico-gráfico; y, por otra parte, la *validación interna*, que realiza el propio autor o el equipo encargado de diseñar y elaborar el material a fin de conocer la adecuación del material para el aprendizaje, extensión y secuencia, así como la satisfacción de los usuarios al utilizarlo, y debe



contemplar aspectos como la relación del material didáctico impreso con los estudiantes, la revisión del mismo como instrumento eficaz para el profesor y la funcionalidad con respecto a la actividad didáctica.

Entre los *profesionales que deben participar* en el proceso de validación se encuentran expertos que revisan los contenidos y otros que analizan la tecnología educativa; además, los profesores y los estudiantes opinan sobre la calidad del material didáctico después de haber experimentado su uso (Castillo y Cabrerizo 2006).

El objetivo planteado en este trabajo de investigación, requirió la realización de *dos estudios interdependientes y consecutivos en el tiempo*, que estructuraron la investigación en dos fases. En la primera fase se realizó el diseño y aplicación de la Unidad Didáctica a siete grupos de estudiantes, a través de la *reflexión compartida de un equipo de profesores de matemática*; y la segunda, consistió en la *reflexión detallada sobre las diversas experiencias*, el rediseño del documento y su aplicación a otros dos grupos de alumnos después de considerar los aportes de cada profesor. Estas fases fueron el camino para lograr una satisfactoria *validación del documento*. Los docentes, además de contestar un instrumento de evaluación de la Unidad Didáctica diseñado por Callejo (1992), *compartieron las experiencias* que supuso en ellos esta práctica innovadora de acciones didácticas, en la que comenzaron a percatarse de su *función como agentes de cambio en la enseñanza* de esta ciencia.

La primera fase comenzó con un *proceso de documentación*, continuó con una *amplia reflexión* del equipo de cuatro docentes que concluyeron con la *elaboración* de una Unidad Didáctica del tema seleccionado; fue muy gratificador el esfuerzo realizado en la selección de actividades significativas, en la secuenciación y en la real programación del tema escogido. Después, cuatro profesores *aplicaron la Unidad Didáctica*, dos de los cuales habían participado en el proceso de redacción del documento, de esta manera, el contenido de la Unidad Didáctica se impartió simultáneamente a siete grupos de estudiantes. A lo largo de la experiencia se contó con un clima de cordialidad entre los participantes que facilitó un constante *feed-back*, por ello se dio de una forma natural la *reflexión compartida* de ideas, de situaciones y de acciones docentes, que consiguió una práctica docente de calidad tanto respecto a las necesidades de los profesores al llevar a cabo su enseñanza, como a las necesidades de los estudiantes al lograr un aprendizaje significativo, y también, con relación al objeto matemático, del cual se logró una excelente didactificación.

Las *preguntas básicas que se planteó el grupo de profesores* a lo largo del primer estudio de la investigación fueron: ¿qué es una Unidad Didáctica en matemáticas? ¿cuáles son las etapas del proceso para elaborarla? ¿qué aspectos conviene tener claro antes de desarrollarla? ¿cuáles son sus elementos constitutivos? ¿cómo mejorarla a partir de su experimentación en el aula? ¿cómo evaluarla? A estas inquietudes *se implementaron soluciones compartidas por el equipo de trabajo* para el caso concreto del tema de función afín. Cada uno de los profesores que aplicó la Unidad Didáctica, contestó un instrumento de evaluación diseñado por Callejo (1992) para valorar el material didáctico elaborado en equipo, y además, estos docentes llevaron a cabo un consenso acerca de las experiencias compartidas de esta práctica colaborativa innovadora.

Las *limitaciones de esta fase del trabajo* fueron grandes, sin embargo se superaron gracias al empeño e ilusión de todos los integrantes del proceso. Se pueden destacar, además de la *resistencia general al cambio* que el material innovador produjo en el aula, limitaciones de diversa índole: *en los docentes*, una inseguridad ante la experiencia innovadora por el cambio radical de metodología en el aula y del enfoque del contenido; *en los estudiantes*, una actitud de curiosidad y expectación frente a la novedad didáctica, así como un desconcierto y ansiedad para adaptarse a la nueva metodología; y, *en la metodología*, los cambios radicales con respecto a los modos tradicionales de enseñar, aprender y evaluar en matemática causaron bastante descontrol durante la aplicación de la Unidad Didáctica.

La segunda fase, *como vía para validar el documento*, se compuso de una serie de subtarefas que iniciaron con la recogida y análisis de la *reflexión detallada sobre las diversas experiencias pedagógicas*; así se detectaron las fortalezas y las debilidades del documento respecto a la



metodología, las actividades, las dificultades en alumnos y los errores más comunes. También fueron objeto de profundización y estudio los *tres aspectos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje*: quién es el *profesor*, cuáles son sus fortalezas y sus debilidades; con qué grupo de *estudiantes* se va a trabajar; cuál es el *objeto matemático* que se desea transmitir. Estos aspectos llevaron a decisiones muy pertinentes, y quedaron reflejados tanto en el documento rediseñado como en la nueva aplicación de la Unidad Didáctica a dos grupos de estudiantes (García, 2006).

Es importante destacar que profesores de matemáticas de otras Unidades Educativas han solicitado el documento didáctico para utilizarlo en su trabajo docente y han manifestado la satisfacción al implementar las innovaciones propuestas, en el aula de clases.

A lo largo del proceso descrito, los *docentes se percataron de su función como agentes de cambio en la enseñanza de la matemática*. En cada una de las fases se experimentaron los beneficios del trabajo de *colaboración entre docentes*, logrando redactar una Unidad Didáctica de calidad y vivenciando una práctica pedagógica con objetivos bien determinados que apuntaron a la excelencia de su desempeño laboral.

iii. Resultados y/o Conclusiones

La *riqueza de los resultados* obtenidos radicó en el *esfuerzo de reflexión* sobre las propias experiencias docentes, las cuales tuvieron acertadas repercusiones en el desempeño profesional de cada docente-investigador, como son: los hábitos de trabajo intelectual, la adquisición de conocimientos integrados, la autoevaluación en beneficio del aprendizaje del estudiante, las mejoras en las competencias didácticas, la determinación de metodologías y las estrategias más eficaces.

Los *hábitos de trabajo intelectual* a los que llegaron en diverso grado los docentes involucrados fueron, entre otros: la búsqueda orientada de referencias bibliográficas, el análisis crítico-constructivo de la propia práctica, la redacción de un documento didáctico significativo, un espíritu reflexivo en cada etapa del trabajo, una capacidad para optimizar las relaciones entre profesores a través de la facilidad del *feed-back* entre colegas, la adquisición de conocimientos integrados y la capacidad de autoevaluación en beneficio del aprendizaje tanto del docente como del estudiante.

Las experiencias vividas a través de las etapas de esta investigación *reforzaron las competencias docentes* en los participantes, es decir, el conjunto de conocimientos y habilidades que el profesor necesita para desarrollar su labor educativa. Aspectos desarrollados de esas competencias fueron: la *planificación en equipo*, en la que se combinó con equilibrio la experiencia docente, los señalamientos del programa curricular aprobado, y se decidieron tanto la metodología como las estrategias didácticas; la *selección y preparación de los contenidos*, de actividades, de la secuenciación y estructuración, en definitiva, de la didactificación en el aula; y también, la competencia *comunicativa*, al utilizar diversidad de estrategias para transmitir el mensaje didáctico tanto entre colegas como entre los estudiantes.

En definitiva, se consideró interesante esta experiencia de unos docentes reflexivos desde la propia práctica pedagógica, que incluyó un esfuerzo notable para poner por escrito lo vivido de manera que pueda ser transmitido y manejado como modelo de trabajo colaborativo en otros ambientes.

Otras *consecuencias patentes* fueron, el esfuerzo de comprensión acerca de los diversos contextos educativos, el aprendizaje acerca de la elaboración-redacción de Unidades Didácticas en el ámbito del trabajo colaborativo entre profesores, el análisis de las actividades de clase en beneficio de un aprendizaje significativo para el estudiante, así como el excelente nivel de satisfacción de los participantes.



Además esta investigación concluye con la presentación de una *Unidad Didáctica sobre función afín*, la cual ya está siendo utilizada por otros docentes venezolanos y en otros ambientes educativos. Ese documento se basa en valiosos y recientes descubrimientos de la ciencia Didáctica de la Matemática, por lo que puede ser de interés a más profesores en ejercicio que deseen ser *agentes de cambio* a través de la participación en un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad sobre el tema de función afín.

El *impacto de este trabajo de investigación* interpretativo cualitativa, va más allá de las experiencias de los participantes involucrados, ya que muchos de los resultados son transferibles a otras áreas y contextos educativos. Es un *modelo de la investigación- acción como mejoramiento profesional del docente*; el *trabajo en equipo como metodología para el diseño de materiales innovadores*; y la colaboración profesional en la utilización de los materiales diseñados.

iv. Propuesta de mejora

Esta experiencia demuestra que es muy pertinente *consolidar equipos de docentes colaborativos* desde su práctica diaria en orden a diversos aspectos pedagógicos como son: reforzar los procesos significativos de enseñanza y aprendizaje de la matemática, confrontar las prácticas docentes con las de los colegas y con referencia a las investigaciones recientes de la Didáctica de esta ciencia, y realizar una revisión del perfil del *profesor de matemáticas que incluya la faceta de ser docente-investigador*.

El *docente investigador* será capaz de estar actualizado acerca de las diversas innovaciones de Didáctica de la Matemática manejando las perspectivas de los diversos autores. Además, el *hábito del trabajo en equipo* reforzará las cualidades interpersonales del profesor haciendo que interactúen las diversas prácticas educativas en orden a *generar conocimientos comunes* enriquecedores. Es una manera asequible de *desarrollar hábitos de hermenéutica de la propia práctica pedagógica para optimizar los procesos educativos*.



Bibliografía

- Benito, A. y Cruz, A. (Coord.) (2005). *Nuevas Claves para la docencia universitaria en el espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Editorial Narcea. Colección Universitaria.
- Callejo, M. L. (1992). *Orientaciones para la Elaboración de Unidades Didácticas*. Área de Matemáticas, Monografías nº 13. Documentos I.E.P.S.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2006). *Formación del Profesorado en Educación Superior. Desarrollo Curricular y Evaluación*. Volumen I y II. Editorial Mc Graw Hill. Madrid.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Elliott, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Editorial Morata.
- Flores, P. (2007). *Profesores de matemáticas reflexivos: formación y cuestiones de investigación*. En *PNA*, 1(4), 139-159. Revista de investigación en didáctica de la matemática. Editada por el grupo *Didáctica de la Matemática. Pensamiento Numérico* del Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía.
- García Valldecabres, M. (2006), *Experiencia de Innovación Didáctica en Álgebra: Una Unidad Didáctica sobre Función Afín*. Trabajo de grado de la Especialización de Didáctica de las Matemáticas. Pro-manuscrito, USB, Caracas.
- Gómez, P. y Lupiañez, J.L (2007). Trayectorias hipotéticas de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria . En *PNA*, 1(2), 139-159. Revista de investigación en didáctica de la matemática. Editada por el grupo *Didáctica de la Matemática. Pensamiento Numérico* del Plan Andaluz de Investigación de la Junta de Andalucía.
- Gómez-Chacón, I. M. (2005, Junio). Apuntes y Guías entregadas por la profesora durante los cursos de *Formación de Docentes e Investigación en Didáctica de las Matemáticas* de la Especialización en Didáctica de la Matemática, USB, Caracas.
- Guerrero, E. (2004). *Estructuración del contenido matemático por problemas: un mecanismo para alcanzar un conocimiento efectivo en la Educación Superior*. Revista Electrónica de Investigación, 6 (2). Consultado el 17 de abril del 2007 en: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido_guerrero.html.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid, Editorial Narcea. Colección Universitaria.
- Luengo, M.A. (2001). *Formación Didáctica para profesores de matemáticas*, Madrid, Editorial CCS.
- Marín, M. (2004). Apuntes y Guías entregadas por la profesora durante el curso de *Currículo en Matemáticas* de la Especialización en Didáctica de la Matemática, USB, Caracas.
- Medina Moya, J.L. (2006). *La profesión docente, y la construcción del conocimiento profesional*, Buenos Aires, Lumen.
- Navío Gámez, A. (2005). *Las Competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*, Barcelona, Octaedro.



NCTM (2000). *Principios y Estándares para la Educación Matemática*, Primera edición en castellano traducida por la Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.

Restrepo Gómez, B. (2006). *Investigación-Acción pedagógica, variante de la Investigación acción educativa que se viene validando en Colombia*. Consultado el 17 de abril del 2007 en: <http://lasalle.edu.co/iaccion2007/documentos/PonenciaUniv.BernardoRestrepo.pdf>.

Restrepo Gómez, B. (2002). *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*, en Revista Iberoamericana de Educación. Consultado el 18 de junio del 2007 en: <http://rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.pdf>.

Rico, L. (Coord.) (1997). *La Educación matemática en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Editorial Horsori.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós MEC.

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Segunda edición, Madrid, Editorial Narcea. Colección Universitaria.



PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PERMANENTE Y NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESORES DE ADULTOS

Tânia Regina Dantas. taniaregin@hotmail.com

Docente de la UNEB y Doctoranda en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Palabras clave

Formación, Profesores de Adultos, Narrativas Autobiográficas.

Resumen

Este trabajo se constituye de un recorte de la tesis de doctorado en educación que está siendo construida a partir de las narrativas autobiográficas de profesores, coordinadores y alfabetizadores de programas de extensión y de especialización promovidos por la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), narrativas que serán confrontadas, posteriormente, con las realizadas con profesores que actúan en actividades educativas dirigidas a adultos en Barcelona, en España.

Traza un breve panorama sobre la formación de los educadores teniendo como referencia destacados autores, cuyas ideas están siendo presentadas y discutidas en diversos países de Europa, también en Canadá, en Brasil y en los Estados Unidos, presentando importantes reflexiones sobre la formación del educador y las posibles líneas de investigación que pueden nortear un trabajo pedagógico sobre el tema, destacando de entre ellos Ferrández (2000), Imbernón (1990), Fullan e Hargreaves (2000) Nóvoa (1991, 1995), Navío (2001), Rué (2001 e 2002), Veiga (1992), Perrenoud (1993 e 2000), Goergen e Saviani (1994), Pimenta (1994), Josso (2004), Popkewitz (1995), García (1995), Tejada (1995), Tardif (2005) e Zeichner (1995).

Presenta y analiza críticamente algunas narrativas de profesores que actúan en programas de educación de jóvenes y adultos (EJA) a partir de entrevistas autobiográficas realizadas con estos profesores, como parte central de la metodología que subyacía en la tesis de doctorado en educación, efectuando un paralelo con la literatura pertinente como la que aborda conceptos tales como la “formación experiencial” y “experiencia formadora” (Josso, 2004) y las experiencias narrativas (auto) biográficas discutidas por Gaston Pineau, Franco Ferrarotti, Adèle Chené, Mathias Finger, António Nóvoa, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Belmira Bueno, Denise Catani, Jorge Larossa, entre otros.

Culmina con la propuesta de crear una vertiente dentro de las líneas de investigación del Master en Educación y Contemporaneidad del Departamento de Educación Campus I de la UNEB que pueda contemplar las cuestiones de investigación en educación de adultos.

Desarrollo

i. OBJETIVOS

Este trabajo fue dirigido para alcanzar el principal objetivo que es la realización de un estudio preliminar con bases teóricas y metodológicas para subsidiar el perfil del educador de adultos,



visando identificar sus principales características y proponer nuevas estrategias para su formación y actuación en la práctica socio-educativa.

Tiene también como objetivo, conocer y mapear las experiencias, dificultades, intereses y motivaciones del profesorado que actúa en esta modalidad educativa.

ii. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

1. Breve introducción

El trabajo de investigación de las reflexiones acerca de la formación del educador, presenta y analiza la función docente, debatiendo la cuestión del papel del profesor basado en diferentes autores, haciendo un contrapunto con los conocimientos de la experiencia, presentando las características que delinean el perfil del educador de adultos, y finalmente trata de aclarar las diferencias entre profesión y profesionalismo de acuerdo con el límite teórico seleccionado.

La intención de este trabajo será la de presentar un breve panorama acerca de la formación del educador a partir de las contribuciones de varios autores que están haciendo un estudio sobre el tema, estableciendo un paralelo con la formación de los educadores de adultos, intentando hacerse una contraposición de las concepciones y discutir el papel de los educadores y los saberes de la experiencia relacionados con las experiencias concretas de los educadores y alfabetizadores de adultos que actúan en programas de educación de jóvenes y adultos (EJA).

Las reflexiones sobre la formación del educador son de extrema importancia desde que se considere la educación como variable fundamental para definir el futuro de una sociedad basada en el conocimiento, pasando la producción y distribución del conocimiento a ocupar el lugar central en este nuevo milenio, como destaca Valliant (2003:8).

Se cree que el tema sobre la formación del educador, sobretudo del educador de adultos, es el centro de los debates, haciendo parte de la mayoría de los simposios, encuentros y foros que se realizan sobre la educación en diversas partes del mundo, incluso en Brasil. En reciente seminario nacional realizado en mayo de 2006 en Belo Horizonte, con participación de cien educadores de jóvenes y adultos de Brasil, fue ratificada la importancia de estudios e investigaciones sobre la formación del educador de jóvenes y adultos, recomendándose esta formación en consideración a la especificidad y/o transversalidad de otras áreas con esta de la enseñanza.

El presente trabajo expone y analiza críticamente algunas narrativas de profesores que actúan en programas de educación de jóvenes y adultos (EJA) en Bahia, a partir de entrevistas autobiográficas realizadas con estos profesores, como parte central de la metodología que subsidia la tesis de Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, que estoy construyendo ahora. En esta investigación se abordarán programas a nivel de extensión y de especialización, coordinados por la UNEB, donde se intentará a partir de las experiencias de formación, desplegar la contribución de estos programas de formación continuada de profesores en Bahia en la adecuación y preparación de profesionales para trabajar con adultos. En este artículo se exponen y analizan algunos datos pertinentes que fueron recolectados en la situación de formación continuada en el ámbito de los programas AJA BAHIA, Alfabetización Solidaria o ALFASOL, además del proyecto del curso de especialización en educación básica de jóvenes y adultos

2. Reflexiones sobre la formación de los profesores

Los debates sobre la formación del profesor vienen ganando fuerza y destaque en el momento histórico actual, sobretudo con la ayuda de la legislación educacional en vigor, ratificando el consenso



de que la premisa básica para la educación de calidad es justamente la valoración y el rescate del papel del profesor; bandera esta, muy bien defendida por Libaneo (1999).

Refiriéndose a la formación de profesores, Contreras (2002) afirma que es necesario que éstos tengan una sólida formación teórica para que puedan leer, discutir, analizar, interpretar y proponer alternativas para los varios problemas que la enseñanza, como práctica social exprime en la escuela, lo que viene a reforzar las críticas sobre las medidas administrativas y pedagógicas que se están concretizando en la práctica como un desdoblamiento natural de la ley, lo cual contribuye muy poco para cambiar el escenario acerca de la formación de profesores, como es el caso específico de Brasil.

Varios autores están presentando importantes reflexiones sobre la formación del educador y las posibles líneas de investigación que pueden nortear un trabajo pedagógico sobre el tema, sobresaliendo entre ellos Ferrández (2000), Imbernón (1990 y 1994), Fullan y Hargreaves (2000), Nóvoa (1991, 1995), Alarcão (1996), Rué (2001 y 2002), schön(1995), Veiga (1992), Perrenoud (1993 y 2000), Pérez Gómez (1995), Goergen y Saviani (1994), Pimenta (1994). Popkewitz (1995), García (1995), Tejada (1995) y Zeichner (1995).

El propio Ken Zeichner (1995) analiza diferentes reformas curriculares bajo la luz de diversas concepciones de enseñanza que son consideradas como prácticas reflexivas, argumentando que el mejoramiento del *practicum*, o sea momentos estructurados de la práctica pedagógica, precisa llevar en cuenta, necesariamente, el contexto estructural y político y también la atribución de papeles más politizados a los formadores de profesores.

Para Fullan y Hargreaves (2000:28) debe tenerse una visión de la formación de profesores como un proceso continuo a lo largo de toda la carrera profesional; esto significa que “un cambio profundo encierra la ampliación de la concepción del profesor, de forma que cada uno traiga más recursos para la sala de aula, como consecuencia de estar cotidianamente conectado a una red más amplia de deliberaciones profesionales”. Perrenoud (2000:159) en esta misma línea de raciocinio afirma que *“desde su aparecimiento, la formación continua de los profesores, se refiere a las prácticas profesionales, pero hace poco tiempo que ella está partiendo regularmente de las prácticas en vigor para hacerlas cambiar...”*.

Se está de acuerdo con las contribuciones de estos autores, pues no se puede negar la importancia del trabajo del profesor y la necesidad y de una formación permanente en una perspectiva de cambio, sobretodo si está insertada con las nuevas tecnologías, pero desde que sea de forma crítica, sabiendo como utilizar las informaciones, teniendo consciencia del significado de las mismas y proporcionando mayor autonomía a sus alumnos.

De acuerdo con Schön (1995), la formación del profesor como profesional reflexivo, incluye la preocupación con la calidad de la enseñanza-aprendizaje y la competencia técnico-política, donde el docente establece una práctica socio-educativa basada en el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Pérez Gómez (1995:95) refuerza la categoría del profesor reflexivo, basada en Schön, relevando que “la formación de profesores no se puede considerar como un dominio autónomo del conocimiento y decisión”, definiendo la función docente a partir de dos concepciones bien diferentes, o sea: la que coloca al profesor como técnico especialista que aplica las reglas de conocimiento con rigor lógico y la que sitúa al profesor como un profesional práctico, autónomo en la escuela y en la clase, que toma decisiones y emplea la creatividad durante su acción pedagógica.

Paulo Freire alerta que la formación es un hacer permanentemente que se rehace constantemente en la acción, nunca se da por simple acumulación, es una conquista mediante mucha ayuda de los profesionales, libros, aulas, ordenadores, de los intercambios con colegas y de la experiencia reflejada.



Existen tendencias que vienen orientando los abordajes teóricos bien como las líneas de investigación acerca de la formación de profesores, siendo sus principales representantes en este trabajo, a saber: cuanto a la primera tendencia, la del profesor como persona se encuentran Antonio Nóvoa y Marcelo García; cuanto a la segunda, la del profesor como sujeto, tenemos como principal exponente a Paulo Freire al lado de Donald Schön, Giroux y Angel Pérez Gómez; cuanto a la tercera tendencia, la del profesor como profesional, están como sus principales representantes, Ken Zeichner, Philippe Perrenoud, Adalberto Fernández y Francisco Imbernón.

De acuerdo con mi experiencia como docente, constato que ante las altas tasas del fracaso escolar enfrentadas por el sistema escolar y por los programas de educación de adultos, es muy común que los educadores sean colocados en cuestión, atribuyéndoles las causas del fracaso. Estudios pertinentes levantan dudas sobre su formación, cuestionan su capacidad y cobran compromiso político en la acción de educar. Los programas de formación son reveladores de este cuadro crítico, pues siempre son presentados como forma de “capacitación” para quien es supuestamente incapaz, o entonces como “reciclaje” para quien no ejecuta correctamente sus funciones, como critica Oliveira (1999:12).

Para Esteve (2000:98), la formación de profesores es vista como elemento determinante para dar calidad al sistema educativo. Afirmo también que:

“Nuestra formación permanente de profesores debería centrarse en el desarrollo de estas nuevas estrategias de enseñanza, permitiendo a toda una generación de docentes que comenzó trabajando en un sistema que ya no existe, acomodarse a las exigencias educativas de una enseñanza no selectiva, centrada en la formación de los alumnos y no en su exclusión del sistema educativo.” (idem, p.98)

Algunos educadores ya avanzaron en sus concepciones sobre la formación de profesores, añadiéndolas a las actividades de investigación y colocando al profesor como un sujeto activo, creativo e investigador de su propia práctica.

Así es que para Barreto (1994:20) “la formación del profesor se va a construir en la experiencia del presente con las lecciones de la experiencia vivida en el pasado, pero reinventando las utopías”. Refuerza aún afirmando que el trabajo del profesor es un trabajo de creación y que la investigación es su componente genuino. El profesor es un virtual investigador en la medida en que domina el conocimiento (el de los prácticos), pero es necesario que él reflexione sobre ese conocimiento y le conceda alguna formalización que contribuya para hacer avanzar la práctica, acentúa la profesora. Esta concepción es reforzada por Escudero (2003:4) para quien la dupla haz de docente e investigador que tiene el profesor, exige una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos, como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigidas en una sociedad en cambio permanente.

Goergen y Saviani (1998:17-18) comparten esta posición, no obstante destacan que “el sistema de formación de profesores no puede ser comprendido adecuadamente sino referenciado a la estructura general del sistema de enseñanza, en el contexto de su evolución histórica”. Estos autores no descartan el estrecho vínculo que existe entre el sistema de enseñanza y su contexto social, con lo cual se concuerda por entero.

Según Escudero (1999:211-212) la formación del profesor ha sido considerada hace mucho tiempo como uno de los registros más decisivos a conocer para el currículo y las reformas representan oportunidades provechosas para la renovación pedagógica y la mejoría en la educación, ya que hay el reconocimiento generalizado que debe existir una conexión estrecha entre el desarrollo curricular y la formación de profesores, pues sin profesores no pueden haber reformas oficiales ni renovación, aclara el autor.



Nóvoa (1995:27) valora más el desarrollo profesional de los profesores que el desarrollo del currículo, a saber:

“la formación puede estimular el desarrollo profesional de los profesores en el cuadro de autonomía, contextualizada de la profesión docente. Importa valorar paradigmas de formación que promuevan la preparación de profesores reflexivos, que acepten la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y que participen como protagonistas en la implementación de las políticas educativas”.

Veiga (1992:83) añade que el gran reto para la formación del educador *“es saber(...) como preparar profesionales de educación para concebir, ejecutar y evaluar el proceso de trabajo pedagógico de la escuela y establecer relaciones que satisfagan las necesidades para las cuales ellos fueron habilitados”*. Esto sugiere que los educadores puedan ser tratados como simples monitores, instructores, transmisores de contenidos estáticos, ejecutores de directrices y cumplidores de normas técnicas y administrativas, necesitando continuamente de nuevos cursos, actualizaciones y nuevas capacitaciones en servicio.

Nóvoa (1995:25) nos lleva a la destrucción de estos estereotipos afirmando que *“la formación no se construye por acumulo (de cursos, conocimientos o de técnicas), mas sí a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas de (re)construcción permanente de la identidad personal. Por eso es tan importante saber sobre la experiencia”* (Marcación nuestra) afirma este profesor.

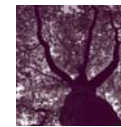
En verdad, la temática de formación de profesores presenta una serie de problemas que son corrientes en los diversos sistemas de formación docente, sea en países considerados desarrollados y avanzados o en países en desarrollo, aunque se sepa que las experiencias no pueden ser transplantadas de un país para otro, se espera que las experiencias de otros países puedan servir de orientación y subsidio para un mejor encaminamiento de soluciones para los problemas en común.

Estas ponderaciones contrastan con el hecho de que en Brasil existen actualmente (600.000) seiscientos mil profesores en el sector público (según datos del censo de 2000) sin ninguna formación universitaria y actuando en todos los niveles de enseñanza, incluso en la educación de adultos, sin una formación adecuada para ejercer sus funciones y realizar sus actividades pedagógicas de forma consistente y eficaz, sin las mínimas condiciones y las herramientas necesarias para *“construir categorías de análisis que les permitan aprender y comprender las diferentes concepciones y prácticas pedagógicas que se desarrollan en las relaciones sociales”*, como llama la atención Kuenzer (1999:34). En este sentido es de suma importancia asegurar una política de formación de educadores para jóvenes y adultos, visando atender las demandas del sistema de enseñanza, principalmente el sistema público, tanto en el ámbito estatal como municipal, así como ayudar las instituciones no gubernamentales (ONGS), a escuelas comunitarias a organizar sus cuadros docentes con profesionales competentes y con cualidad educativa.

La formación de profesores es una tarea bastante compleja a ser desarrollada y formar profesores comprometidos y capacitados en una perspectiva democrática, puede ser considerada como un importante camino en la lucha por educación de cualidad.

3. El profesor como persona

Los estudios sobre el pensamiento del profesor constituyen una de las vías de investigación que más se han desarrollado en las últimas décadas con el interés fundamental de conocer los procesos de raciocinio que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional, de acuerdo con Esteban (2003:92).



Estos estudios vienen a asumir dos premisas fundamentales: aquella que ve al profesor como un sujeto activo, reflexivo, relacional, que asume decisiones, emite juicios de valor, tiene creencias y genera rutinas apropiadas a su desarrollo profesional; la otra donde se cree que el profesor tiene su conducta dirigida por sus propios pensamientos.

Referente a la dimensión personal es evidente que el profesor es una persona con su singularidad, historicidad y que da sentido y significado en su proceso de aprendizaje. La dimensión personal demarca la construcción y reconstrucción de una identidad personal. La dimensión profesional se refiere a la formación inicial y continúa, a los conocimientos y experiencias de la docencia. Lo cierto es que los conocimientos útiles sobre la formación y desarrollo profesional del docente dieron lugar al surgimiento de varias corrientes de trabajo e investigación que exponen, por un lado las limitaciones de los modelos del procesamiento de informaciones sobre este tema y, por otro lado demuestran la necesidad de analizar y comprender las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos que los docentes colocan en destaque cuando se deparan con situaciones singulares, inestables y ambíguas, en su trabajo cotidiano (Claudinín y Conelly, 1986 Apud Larrosa, 1995).

Estos trabajos enfatizan la cuestión de la subjetividad en la investigación sobre el profesor, ubicándolo como elemento central en la investigación, dándole su vez y escuchando su voz como participante y constructora del conocimiento. Vale resaltar que la innovación aportada por estos trabajos, hacen un análisis *a partir del conocimiento* de los profesores, y no como se hacía anteriormente en los trabajos del proceso de información, que eran *sobre el conocimiento* de los profesores, como también por tener en consideración factores textuales, personales, biográficos y experiencias de los docentes, que son importantes para comprender, como los profesores desarrollan su práctica, como destaca Esteban (2003:95). Mediante esta nueva perspectiva sabemos ahora que los docentes enfrentan sus actividades profesionales por medio de un sistema idiosincrásico de conocimiento que es el producto de elaboración personal que el docente hace de sus ideas a partir de las múltiples contingencias educativas, experimentadas por los mismos en un contexto institucional y social determinado.

Esa perspectiva explica en parte, por qué los profesores, después de haber participado de procesos de formación, no cambian de inmediato su práctica en la sala de aula como consecuencia de los saberes trabajados en la formación inicial. Otro factor de explicación para que no ocurra el cambio de la práctica educativa es que el conocimiento práctico tiene un carácter académico, procesual, y no se constituye de una simple reproducción mecánica de un saber teórico y externo, trabajado en la capacitación del docente.

Catani et alli (1997:18) trae una gran contribución para esta discusión, elucidando el hecho de que las propuestas de se trabajar con relatos autobiográficos de formación intelectual de profesores, los textos escritos para que los maestros puedan hablar de sí mismos, potencializan, mientras sea un recurso metodológico, una gran producción de la comprensión del trabajo docente, favoreciendo el redimensionamiento de las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales y aportan nuevas opciones para la práctica actual, nuevas investigaciones y nuevas maneras de manejar la enseñanza.

4. El papel de los educadores y los conocimientos por la experiencia.

Con una perspectiva cultural más moderna, se reconoce que el papel del profesor puede cambiar dejando de centrarse en la transmisión de valores y en el desarrollo personal del alumno para concentrarse en el papel mediador del alumno como constructor de su propia cultura y de su aprendizaje.

Angel Pérez Gómez (1995) critica los límites y lagunas del modelo de racionalidad técnica, surgiendo varias alternativas sobre el papel del profesor como profesional, tales como: el profesor como



investigador en la sala de aula (Stenhouse, 1975), la enseñanza como arte (Eisner, 1980), el profesor como profesional clínico (Clark, 1983, Griffin, 1985), la enseñanza como proceso interactivo (Holmes Group Report, 1987, el profesor como práctico reflexivo (Schön, 1983, 1987). Giroux (1997:29) aclara el papel de los educadores como intelectuales que pueden y deben transformar y reorganizar el cotidiano de la escuela, delimitando o fortaleciendo sus prácticas, trabajando en conjunto en la creación de ideologías y en la producción del currículo y de nuevos conocimientos, desempeñando así, una función social y política muy importante en la actual sociedad.

Este autor coloca dos categorías significativas para el análisis de este discurso, que son, la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas, y la definición de los profesores como intelectuales transformadores. Cuanto a la primera categoría, sustenta que es esencial que las escuelas sean vistas como locales de lucha y posibilidad de cambio y referencia, la segunda, que es necesario que los profesores reciban apoyo en sus esfuerzos, tanto para comprender cuanto para transformar las escuelas en instituciones de lucha democrática (Giroux, 1997, p. XVI). Él critica los educadores radicales que sólo contribuyen para el desperdicio de oportunidades para cuestionar el conservadurismo existente en la escuela y de analizar críticamente el discurso oficial de forma que revele las contradicciones y las posibilidades de lucha para las reformas democráticas y la transformación de la práctica en el cotidiano escolar.

Es extremadamente actual en el contexto de este trabajo, la valoración del saber docente en el ámbito de las prácticas de formación continua y de las prácticas en la sala de aula, conocimientos de la experiencia (como llama Tardif) que brotan en el cotidiano, en el conocimiento del medio ambiente, incorporándose a las formas de saber ser, saber hacer y saber estar en el mundo.

Los conocimientos por la experiencia son también aquellos que los profesores producen en su práctica cotidiana, en un proceso permanente de reflexión sobre su praxis a partir de sus valores, de sus ideales, de su historia de vida, de sus representaciones sobre el mundo, la educación, el conocimiento, etc.

Tardif (2005:23) recuerda la necesidad de repensarse la formación para el magisterio, considerando los conocimientos de los profesores y las realidades específicas de su trabajo cotidiano, además de criticar *la visión disciplinar y aplicada* de la formación profesional, demostrando que nuestra concepción de formación de profesores puede ser cambiada si tenemos en consideración el saber cotidiano y conocer el trabajo del profesor más profundamente.

Los conocimientos y las experiencias del docente sirven también como mediación para la construcción de su propia identidad, contribuyendo para que se sienta un profesional bien sucedido o entonces como un fracasado, y a veces ni como profesional, mas como un misionero, lo podría justificar así su conformismo con su bajo salario y aceptación pacífica con la falta de reconocimiento por parte de la sociedad de su importante papel en la misma.

Es necesario dar un nuevo sentido a las prácticas e invertir positivamente en los conocimientos del profesor, no basta en sustituir el profesional, pero es necesario el cambio de contexto, instituir nuevas relaciones de los educadores con el saber pedagógico y científico, resalta Nóvoa (1995). Los problemas de la práctica profesional docente no son simplemente instrumentales, todos ellos comportan situaciones problemáticas que obligan a tomar decisiones en un terreno de gran complejidad, incerteza, singularidad y de conflicto de valores (Schön, 1990). Las situaciones que los profesores son obligados a enfrentar (y resolver) presentan características únicas, exigiendo por lo tanto respuestas únicas (Nóvoa, 1995).

Concordamos con Ferrández (2000:18) sobre el papel del profesor al afirmar que:

“hoy no se asume que el profesor sea un mero ejecutor en el desarrollo curricular, sino que es un mediador más entre el currículo y la situación real en la que se desarrolla. Esto quiere decir



que el docente interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa.”

Sin alguna duda, el papel del profesor es bien más complejo que la simple tarea de transmitir el conocimiento ya producido, asumiendo diferentes enfoques de acuerdo con los modelos de enseñanza y aprendizaje (Marcelo García, 2001:105); ya durante su formación inicial y hasta en su formación continuada, el profesor tiene que comprender el propio proceso de construcción y producción del conocimiento escolar, entender las diferencias y semejanzas de los procesos de producción del saber científico y del saber escolar, conocer las características de la cultura escolar, saber la historia de la ciencia con que trabaja y como esta ciencia o las teorías con las cuales trabaja, se relacionan y se articulan con las demás; estos elementos destacan algunas de las características del trabajo del profesor y aun sin desconocer la importancia de otras dimensiones, estas ya se revelan y demuestran la complejidad de la educación, como manifiesta Nóvoa (1992).

iii.RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación se sitúa dentro de un abordaje bibliográfico efectuándose la reunión de datos, incluyendo las narrativas bibliográficas, en el contexto de la formación inicial y continuada de programas de extensión y de especialización de los cuales participaron los profesores y alfabetizadores seleccionados para esta investigación cualitativa.

La mayoría de los profesores entrevistados tienen una jornada de trabajo de 40 horas o sea que trabajan en dos turnos diarios, corresponden al 70% de los entrevistados. Se sabe que uno de los turnos es dedicado al Programa y el otro como contratado de la Alcaldía o del Estado, o en otro empleo temporario, de acuerdo con las respuestas complementares.

Los profesores de EJA llegaron al campo de educación de adultos a través de informaciones dadas por los compañeros del propio curso, sea a nivel de graduación o a nivel de especialización, al paso que los alfabetizadores que actúan en el programa ALFASOL, llegaron a este trabajo por medio de la Secretaría de Educación, y los del Programa AJA BAHIA, mitad del contingente, llegaron al campo de la educación de jóvenes y adultos a través de los propios colegas.

La mayoría de los entrevistados, 40% de ellos, o sea 20 profesores tienen como principal renta, menos de un salario mínimo, lo cual corresponde a R\$ 300,00 reales, poco más de \$100,00 dólares, si consideramos que apenas reciben beca auxiliar en el valor de \$120,00 reales al mes, en la condición de alfabetizadores de los programas de educación de jóvenes y adultos. Conviene agregar que los alfabetizadores reciben un complemento con valor fijo de R\$7,50 reales por cada alumno que frecuente la sala de aula durante un mes. Entre las coordinadoras, una gana de dos a tres salarios mínimos del ALFASOL, otra de cuatro a cinco salarios mínimos del AJA BAHIA y otra más de cinco salarios mínimos del programa ALFASOL, esto se debe a que la variación salarial es en virtud de la cualificación que los profesores poseen. Los profesores que hicieron un curso de especialización después de la licenciatura, tienen una renta mayor de cinco salarios mínimos, o sea, su renta mensual es de R\$ 1.700 reales o un poco más de E500 euros (con base en el cambio de abril de 2007).

Los motivos presentados por los profesores para la elección de la profesión se concentran en aquellos que están relacionados con el alumno o con el propio profesor como persona, revelando una preocupación en ayudar las personas, percibiendo al alumno de EJA como un ser carente que encima de todo, necesita de la ayuda del profesor. Cuanto a su persona, el profesor ve en el trabajo una forma de realización personal y profesional, pero también como una forma de adquirir más experiencia y conocimiento (ya que se tratan de jóvenes que están ingresando a su primer experiencia en educación). En los motivos relacionados con la profesión, aparece la elección de la docencia como una falta de opción, aliada a la necesidad de trabajar inmediatamente.



Las trece narrativas (auto) biográficas expuestas y analizadas, tienen en común la determinación de los profesores de optar por la carrera del magisterio, la fuerza demostrada en los relatos de superar los obstáculos, las muchas dificultades que a veces ultrapasan la capacidad del profesor para solucionarlas. Otro aspecto marcante en el grupo de profesores es el amor a la profesión aunque haya sido elegida por falta de opción o por dificultades financieras, pero con el tiempo de experiencia y el ejercicio de la función docente, afloró el amor por la profesión y la valoración de ser profesor/a. Esa valoración tiene que ver con el aprendizaje con el colega de profesión, con la formadora, con el orientador/a, pues creen que aunque sepan poco tienen la esperanza de aprender en el día a día con el desarrollo del trabajo pedagógico y en los intercambios con los demás interlocutores.

Lo cierto es que muchas de esas historias de vida contenidas en estas narrativas autobiográficas, son historias de superación de innumerables dificultades como también de renovación de anhelos por una sociedad mejor, menos desigual y más justa.

En relación al perfil de estos profesores tengo que concordar con Ramón Flecha (1990), cuando afirma que uno de los elementos más características de los educadores de personas adultas es su pluralidad, no sólo en términos de la función que ejercen como él menciona, sino también en términos de la formación inicial y de las varias experiencias que tuvieron en sus trayectorias profesionales.

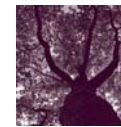
Philippe Perrenoud a través de su libro "Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe" (1996) provoca reflexiones que recuerda bien el trabajo rutinario de un educador o alfabetizador de adultos, que necesita actuar diariamente para enseñar, las acciones y actividades que desarrolla tienen una cierta urgencia, tiene que tomar decisiones en la incertidumbre, sin la exacta comprensión de su papel pero que necesita producir resultados.

Los profesores que actúan como alfabetizadores, teniendo la gran responsabilidad de tener éxito en un proceso de alfabetización en apenas seis meses, bajo la pena de ser excluido del programa si no obtiene un buen desempeño, se encaja perfectamente en esta situación, como se puede confirmar en la declaración de una profesora de Programa AJA BAHIA, cuando dice que *"yo no soy dueña del conocimiento, no soy dueña de la razón, pero yo evalúo que a mi forma y manera consigo transmitir aquello que sé, entonces para mí, mis alumnos consiguen entender lo que yo les estoy pasando, yo como un punto positivo, porque cada profesor tiene su metodología, cada profesor tiene su forma de enseñar, entonces uno no nace sabiendo"*.

Mediante la entrevista realizada pueden detectarse los principales motivos presentados por los profesores para la elección de la profesión, los cuales fueron agrupados en cuatro aspectos, o sea: relacionados con el alumno, relacionados con el profesor como persona, relacionados con la profesión y relacionados con la mejora del país y/o de la comunidad.

Es importante señalar que entre los relacionados con el alumno, podemos resaltar dos motivos, como los directamente articulados con la función de alfabetizar adultos: *"querer ayudar a mis vecinos porque una parte de ellos es analfabeta"* y *"alfabetizar jóvenes y adultos que quieran ser ciudadanos alfabetizados"*. Otros motivos a respecto del profesor como persona se confunden con los que podrían ser pertinentes a sus propios alumnos, tales como: *"deseo de aprender"*, *"el gusto por la lectura y la enseñanza"*, *"para poder realizar un sueño"*.

Entre los motivos relacionados con la profesión, llaman la atención las respuestas como *"falta de opción"*, *"por necesidad"*, que pueden demostrar la insatisfacción del profesor con la elección de la profesión y el desencanto con el ejercicio de la función docente. Imbernón (1994) aclara que en los últimos años surgió el concepto de *"mal estar docente"* para definir la incómoda situación del profesor dentro del sistema educativo, proveniente de causas personales, sociales y laborales. Otras respuestas, no obstante, van en sentido contrario, enalteciendo el *"amor a la profesión"* y afirmando que *"es gratificante pasar informaciones y experiencias"*, demostrando optimismo y gratificación por haber optado por la profesión de profesor.



Algunos aún conservan la utopía de creer que apenas la educación puede transformar la sociedad y cambiar la situación de desigualdad y de injusticia social, como se puede observar a través de algunos motivos presentados y que están relacionados con la mejora del país, tal como: *“contribuir para el avance de la alfabetización”, “para colaborar con la educación de Brasil”, “ayudar a disminuir las desigualdades sociales”, “formar ciudadanos preparados moralmente para la actualidad”*.

Los profesores responsables por la educación básica de jóvenes y adultos buscan adoptar una postura crítica frente a la práctica educativa, no obstante, conviven con algunas concepciones ingenuas, como por ejemplo, creer que el fracaso del alumno se debe exclusivamente a su propio desinterés y no a una conjugación de diversos factores sociales, económicos y políticos que ultrapasan el simple deseo del alumno. Intentan trabajar el conocimiento bajo la perspectiva de construcción, no obstante, no dominan cognitivamente lo que es el conocimiento y lo que es el aprendizaje, con pocas informaciones sobre constructivismo. Enfrentan serios choques con las diferencias culturales presentes en la sala de aula así como graves dificultades estructurales, teniendo, en la mayoría de las veces, que comprar el material didáctico que utilizará con los alumnos adultos, una vez que el gobierno se responsabiliza exclusivamente por los libros básicos de la Lengua Portuguesa y Matemáticas, que llegan con algún retraso a las salas de aula.

La coordinación de los Programas de EJA promueve encuentros para planeamiento de la enseñanza, pero los profesores no participan de las grandes decisiones, ni de aquellas que interferirán radicalmente en sus prácticas, quedando la tomada de decisiones a cargo de los orientadores y coordinadores sectoriales y regionales.

Otra profesora al hablar sobre su trayecto profesional resalta las diferencias entre el trabajo pedagógico con niños y adultos denotando la especialidad del trabajo con EJA:

“ El curso de magisterio que hice, ayuda mucho a trabajar con niños y el curso de capacitación que hice ayuda a lidiar con adultos, porque con adultos es diferente de niños, el adulto llega a la sala de aula, ya con su formación, con sus pensamientos, llega con sus ideas, entonces tienen que haber varias estrategias para que puedan ser utilizadas con el adulto, cuando una no acierta, podemos buscar otros métodos para ver cual se encaja con cada uno de ellos. Entonces saber es en verdad muy importante, tanto para uno cuanto para los alumnos”.

Esta profesora llama la atención en su relato para la cuestión de la especificidad de la educación de adultos, cuestión esta que es muy bien abordada por Miguel Arroyo (2002:23 y 2006) al referirse a la especificidad de la educación en general cuando expresa de forma enfática que *“la afirmación y defensa de la especificidad en el campo de la educación y de su trato profesional, ocurre en tiempos en el que los profesores y profesoras tienen más seguridad por el hecho de haber aumentado en estas décadas los niveles de calificación en graduación y pos graduación y haber pasado por múltiples formas de recalificación: cursos oficiales, congresos, conferencias, talleres, lecturas, participación en la acción sindical y en los movimientos sociales...”*

La expresión de la profesora sobre la importancia del saber tanto para el profesor cuanto para el alumno, muestra la influencia de las ideas de Paulo Freire, cuando en su libro Pedagogía de la Esperanza (2001:81) aclara que *“enseñar es así la forma que toma el acto del conocimiento que el profesor hace necesariamente en busca de saberlo que enseña para provocar también en los alumnos su acto de conocimiento”*.

Otra profesora expresa su preocupación con el aprendizaje de los alumnos, llamando la atención porque esta preocupación fue levantada en un curso de capacitación, con la ayuda de una formadora a saber: *“ fue una profesora que nos llevó a pensar lo que era la educación de jóvenes y adultos, como hacer con que los alumnos comprendan, como entenderla dificultad del alumno, como uno puede trabajar en función de realmente comprender ese alumno y hacer con que él avance en relación con el aprendizaje”*.



No resta duda que se constituya en una tarea compleja comprender como se procesa el aprendizaje en el alumno adulto y como definir una metodología adecuada al joven y al adulto que poseen una historia de vida tachonada de fracasos, que jamás frecuentaron una escuela o que fueron excluidos del sistema escolar después de sucesivas repeticiones y del bajo desempeño escolar, en esto reside una de las principales dificultades pedagógicas del profesor y/o del alfabetizador. Buena parte de la narrativa de los profesores demuestra que lo que saben a respecto de la enseñanza, de los papeles que el profesor desempeña y sobre como enseñar, tienen relación intrínseca con su propia historia de vida.

iv. PROPUESTAS DE MEJORÍA

Se pretende a través de este trabajo investigativo la inserción de línea más de investigación en el Master de Educación y Contemporaneidad, en el área de educación de adultos, proporcionando el fortalecimiento de la investigación educacional, la articulación entre la enseñanza, la investigación, la extensión y la ampliación del estudio y de la producción científica en EJA, visando mejorar la cualidad de la enseñanza de graduación y pos graduación y la formación de profesores en la Universidad del Estado de Bahia (UNEB).

Cuanto a las perspectivas actuales a lo que se refiere la educación de adultos, primeramente es necesario repensar e revisar las políticas sociales públicas volcadas para la atención en EJA en sus diferentes aspectos, tales como las concepciones de educación y de alfabetización de adultos, los recursos que son destinados para esta modalidad, la periodicidad de la oferta educativa, garantizando la continuidad de los estudios en la enseñanza regular, es necesario mayor incentivo a los cursos de Magisterio (nivel medio) con la finalidad de que la formación de alfabetizadores se produzca con mayor consistencia teórica y metodológica, redimensionar los cursos de Pedagogía (nivel superior) de manera que atienda a la formación específica en EJA, crear una Licenciatura en Educación de Adultos, de manera que contemple en sus currículos la temática de la educación de adultos, ofreciendo una base sólida de conocimientos, incluyendo la disciplina de alfabetización de adultos, tanto en el currículo de graduación como en el de pos graduación, y desarrollando competencias básicas para todo profesor que quiera actuar en este segmento educativo.

En este propósito se destaca el importante papel de las Universidades, cabiendo a los docentes e investigadores reflexionar sistemáticamente sobre el tema, promover la Licenciatura en Educación de Adultos, incentivar y facilitar la articulación con otros organismos responsables por programas de formación de adultos, y comenzar a desarrollar trabajos de investigación en esta área, conforme indica García Carrasco (1997:72-73) y otros autores.

Además la alfabetización de adultos debe ser objeto de un programa continuo del gobierno, dejando de ser una campaña o un proyecto pasajero, para transformarse en una importante estrategia de política publica en el área educacional, persiguiendo las metas siguientes:

- Erradicar el analfabetismo, con plazos y metas claramente definidos, sobretudo en la zona rural, donde los índices son más acentuados, mediante un programa educativo gubernamental del cual esta sea una cuestión prioritaria;
- Capacitar los alfabetizadores que deberán ser de preferencia, del sistema oficial de enseñanza (estatal y municipal);
- Acompañar sistemáticamente el trabajo pedagógico desarrollado en el proceso de alfabetización;
- Promover la formación de lectores críticos mediante el proceso de alfabetización;
- Incentivar a los profesores para que actúen en la alfabetización como docentes, supervisores o gestores, garantizando incentivos funcionales, aumento de salario y/o promoción en la carrera de magisterio;



- Instituir proyectos en sociedad con otras Secretarías de Gobierno, principalmente: Salud, Trabajo y Bien Estar Social;
- Establecer sociedad e intercambios con instituciones comunitarias nacionales o extranjeras que tengan experiencia con la alfabetización de adultos;
- Articularse con organizaciones no gubernamentales que ya desarrollen trabajos, experiencias y proyectos en el área de educación de adultos;
- Contar con la ayuda financeira de las empresas y instituciones privadas que tengan interés en financiar programas ou proyectos de alfabetización de adultos;
- Establecer sociedades con los movimientos sociales y las entidades de la sociedad civil organizadas para la construcción de políticas publicas en EJA, que contemple la alfabetización en todo su amplio sentido;
- Realizar trabajos de investigación en el contexto de la alfabetización de adultos bajo la coordinación de las universidades

Se debe discutir y analizar la formación y la practica docente en EJA mediante los encuentros, foros y seminarios que cuenten con la ayuda de las Asociaciones de Clase y de los Sindicatos de profesores, pues la práctica docente va mucho más allá de la acción pedagógica del profesor en la sala de aula, repensándose de esta forma la profesión, la carrera docente, las relaciones de trabajo con el objetivo a la profesionalización de la docencia. Un aspecto importante que debe ser considerado es que la formación del educador de EJA ni siempre antecede el trabajo en la practica docente, una vez que la mayoría de las veces, el educador de jóvenes y adultos ya actúa hace algún tiempo en la practica efectiva y solamente después busca perfeccionarse revalidar su practica mediante cursos de graduación o pos graduación, o a través de encuentros, seminarios y trabajos de capacitación en servicio, etc.

Es necesario escuchar sensiblemente con sensibilidad las voces de los profesores, sus denuncias, sus pedidos, dar oportunidad a sus necesidades, efectuar un rescate histórico a partir de sus narrativas, del conocimiento de su trayecto profesional, marcado por el sufrimiento, por la discriminación (social, racial y de genero), por la exclusión social.

Creyéndose en las posibilidades de la educación en el siglo XXI, se está de acuerdo con Imbernón (2000:94) que *“también es necesario envolverse en la búsqueda de una nueva practica social que ayude al ser humano a insertarse en la sociedad de forma activa y como elemento de transformación”*.

Es necesario también, como fue afirmado de forma enfática en las Declaraciones de Hamburgo sobre la EJA, estar atento para la especificad del proceso de construcción y de apropiación del conocimiento por individuo adulto a partir de sus intereses, de sus aspiraciones y de sus reales condiciones de vida.

Bibliografia

- ARROYO, M. (2000): *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Editora Vozes, Petrópolis.
- ARROYO, M. (2006): *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In SOARES, Leôncio (Org.), *Formação de educadores de jovens e adultos*, p. 17-32, Editora Autentica/ SECAD-MEC/UNESCO, Belo Horizonte.
- BARRETO, E. (1994): *Políticas Públicas de Educação: atuais marcos de análise*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 4^a 90, p. 3-14, ago. 1994.



- BUENO, B. CATANI, D. e SOUSA, C. [Orgs.] (2003): A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. Escritura, São Paulo.
- CATANI, D., BUENO, B., SOUSA, C. E SOUZA, M. (1997): História, memória e autobiografia na pesquisa educacional. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 2, mai/jun/jul, 1997, pp.61-76, USP, São Paulo.
- CONNELLY, M Y CLANDININ, J. (1995): Relatos de experiencia e investigación narrativa. In *LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente*, p.11-60. Editorial Laertes, Barcelona.
- CONTRERAS, J. (2002): A autonomia de professores. Cortez Editora, São Paulo.
- DANTAS, T. (1996): Educação de Adultos: um projeto de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. In *Revista da FAEBA. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação-Campus I, Salvador*, nº 5, pp.101-126, Jan./jun. 1996.
- DANTAS, T. (2003): Formação de professores em educação de adultos: mito ou realidade? In *Revista ADM Pública, Vista & Revista, Salvador, Ano 1, nº 3, pp.34-39, jan/abr 2003*.
- DANTAS, T. (2003): El conflicto entre la formación y la práctica pedagógica en la educación para adultos. In *Conflictos en un mundo plural. III Seminario de Ciencias Sociales y Humanas. Barcelona: Institut Català de Cooperació Iberoamericana pp.189-201, 2003*.
- ESCUADERO, J. M. (1999): Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. Síntesis, Madrid.
- ESTEBAN, M. (2003): Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. McGraw Hill.
- FERRÁNDEZ, A..(Dir.), TEJADA, J., JURADO, P., NAVIO, A.,. Y RUIZ, C. (2000): El formador de Formación Profesional y Ocupacional. Grupo CIFO, Octaedro, Barcelona.
- FLECHA, R. (1990): Educación de las personas adultas: propuestas para los años noventa. El Roure Editorial, Barcelona.
- FLECHA, R. (1997): Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo; Editorial Paidós, Barcelona.
- FREIRE, P. (2001): Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLAN, M. HARGREAVES A. (2000): A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade. Artmed Editora, Porto Alegre.
- GARCIA CARRASCO, J. [Coord.] (1997): Educación de adultos. Editorial Ariel, Barcelona.
- GOERGEN, P. e SAVIANI, D. (Orgs.) (1998): Formação de Professores: a experiência internacional sobre o olhar brasileiro. São Paulo: Editora Autores Associados, NUPES.
- GIROUX, H. (1997): Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Editora Artes Médicas Sul, Porto Alegre.
- IMBERNÓN, F. (1994): La formación del profesorado. PAIDÓS., Barcelona.



- IMBERNÓN, F. (Coord.) (1990): La Formación Permanente del Profesorado en los países de la CEE. ICE, Universitat de Barcelona, Editorial Horsori, Espanha.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (2000): A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Artmed Editora, Porto Alegre.
- KUENZER, A. (1999): *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando*. Educação e Sociedade, ano XX, dezembro, Campinas, SP.
- LARROSA, J. (1995): Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Editorial Alertes, Madrid.
- LIBÂNEO, J. (1999): Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo, Cortez Editora.
- MARCELO, GARCÍA C. (Editor), (2001): La función docente. Síntesis Educación, Madrid.
- NÓVOA, A. e FINGER, M.[Orgs.] (1988): O Método (auto) biográfico e a Formação. Ministério da Saúde, Lisboa.
- NÓVOA, A. (1992): Vida de professores. Editora Porto, Portugal.
- NÓVOA, A. (Org.) (1995): Profissão Professor. Porto Editora, Porto.
- OLIVEIRA, A. (1999): A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais
- PÉREZ GÓMEZ, A (1995): O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. *In NÓVOA, António (Coord.) Os professores e sua formação. Dom Quixote, p.93-114 Lisboa.*
- PERRENOUD, P. (2000): Dez novas competências para ensinar. Artmed, Porto Alegre.
- RICOEUR, P.(1984) :Temps et récit, Tomo I. La configuration dans le récit de fiction. Paris : Éditions du Seil.
- SOARES, L. [Org.] (2006): Formação de educadores de jovens e adultos. Editora Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, Belo Horizonte.
- SOUZA, E. (2006) : O conhecimento de si : estágio e narrativas de formação de professores. DP&A Editora e UNEB, Salvador, Bahia.
- SCHÖN, D. (1995): Formar professores como profissionais reflexivos. *In Antonio Nóvoa (Coord.) Os professores e sua formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa.*
- SCHÖN, D. (2000): Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artes Médicas Sul, Porto Alegre.
- TARDIF, M. (2005): Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Editora Vozes.
- VAILLANT, D. (2003): Pensando a largo plazo: los profesores del siglo XXI. In Revista OGE, nº 1 Enero / Febrero, 2003, Ed. Práxis, Madrid.



VEIGA, I. (1992): A prática pedagógica do professor de Didática. Papirus, Campinas, São Paulo.

ZEICHNER, K. (1995): Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In* Antonio Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, p.115-138.*



ACOMPAÑANDO A INNOVAR

Graciela Fandiño C¹. gmfandino@pedagogica.edu.co, grafandino@yahoo.com
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Palabras claves

Asesoría colaborativa, trabajo por proyectos, reflexión sobre la acción.

Resumen

La finalidad de este escrito es reflexionar sobre el papel del asesor dentro de una modalidad de investigación de maestros promovida por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo pedagógico de Bogotá, Colombia IDEP y acompañada por profesores universitarios en algunos casos de la Universidad Pedagógica Nacional. La asesoría consistió en acompañar desde una perspectiva colaborativa a los maestros en la implementación del “Trabajo por proyectos” como una forma de mejorar la motivación de los estudiantes sobre el trabajo escolar. Dicho acompañamiento se realizó bajo cuatro componentes: Reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras en lo relativo a formas de trabajo más cercanas a los estudiantes. Acercamiento a diferentes propuestas de trabajo por proyectos. Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones de implementación como sobre el proceso mismo. Escritura y socialización con otros maestros y padres de familia.

Desarrollo

Objetivo:

Reflexionar sobre la función del asesor colaborativo (no directivo), cuando acompaña el trabajo de innovación de un grupo de maestras, con el fin de fortalecer el trabajo autónomo de las mismas maestras.

Descripción del trabajo.

En el año 2000 el grupo de siete (7) maestras del Centro Educativo Distrital Clemencia Caicedo, jornada de la tarde, que atiende niños clases medias bajas (y cuenta con un grado de segundo, dos de tercero, uno de cuarto y uno quinto de básica primaria), en cabeza de la profesora Matilde Rincón Wilches presentó su proyecto de investigación y/o innovación al IDEP² el cual fue aprobado. Dicho

¹ Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

² El Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP, con sede en Bogotá es una institución adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá con funciones entre otras, como la de dirigir, coordinar y ejecutar programas de investigación básica y aplicada en lo socioeducativo y pedagógico así como para articular y promover la innovación educativa con la formación de docentes con la intención de mejorar las prácticas pedagógicas. Sus estrategias básicamente son de financiamiento a la investigación en las modalidades de fomento y apoyo. El instituto entre 1996 y el 2003 financió y apoyó la realización de 236 proyectos de investigación e innovación, entre los cuales 125 fueron aprobados a Instituciones de educación básica y media: 92 en colegios oficiales y 33 en colegios privados. Cortés Amanda, IDEP, Ponencia presentada en Universidad Pedagógica y Tecnología, Tunja, abril, 2005.



proyecto debería contar con la asesoría de un experto externo. En algunos proyectos el asesor era contactado antes del concurso, o sea que participaba en la elaboración del proyecto. Para este caso, el proyecto una vez aprobado buscó el asesor. Lo anterior tiene una fuerte implicación ya que el proyecto era del grupo de maestros con su correspondiente directora. Mi papel era el de asesora en el tema de trabajo por proyectos de un proyecto de innovación - investigación ya aprobado.

El IDEP asumía que el ejercicio de la autonomía escolar debía pasar necesariamente por la generación de innovaciones educativas y pedagógicas. Si no hay innovación no hay ejercicio de la autonomía, no hay afirmación de las instituciones desde un proceso endógeno. Innovar significa abrir horizontes, generar un interés investigativo, disfrutar el placer de indagar, descubrir proponer, reevaluar pero ante todo de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación (IDEP, 1996). Mas adelante el concepto mismo empieza a problematizarse tanto al interior del equipo de la Unidad de Desarrollo Pedagógico como de varios grupos que fueron financiados y apoyados por el IDEP. Al interior la innovación es definida "no como la emergencia de un modelo pedagógico... la innovación es significativa para el maestro que rompe con su propia experiencia y se inaugura como un sujeto capaz de deseo, proyecto y cambio de si mismo" (Torres, 2000:8)

Se asume que la innovación contiene un saber hacer, o saber cómo, que objetiva las relaciones del acto pedagógico de modo práctico a partir de una intención explícitamente expuesta. Se consideraron proyectos, métodos o estrategias de innovación aquellas experiencias que por su trayectoria e impacto en el Proyecto Educativo Institucional permiten validarse, sistematizarse y transferirse a otras instituciones educativas.

El proyecto: *"La enseñanza por proyectos: una metodología para el desarrollo de competencias"* se presentó como una modalidad innovación dentro de una metodología investigación acción. La problemática estaba en que si bien en las pruebas de competencias en lenguaje y matemáticas, los estudiantes de la institución habían alcanzado altos puntajes en el área de lenguaje, no pasaba lo mismo en las áreas de matemáticas. Las maestras planteaban que si bien ellas habían intentado mejorar su trabajo, encontraban un bajo compromiso por parte de los estudiantes en la realización de las tareas para la casa, lo que las llevaba a plantearse *"La necesidad de buscar un nuevo modelo pedagógico que integre y motive más a los estudiantes, donde ellos/as se tornen en los protagonistas de su proceso de aprendizaje"*.

La asesoría tenía el gran reto de acompañar el proceso sin pretender la dirección del mismo. Es entonces un modelo de asesoramiento colaborativo en el que, como lo plantea Imbernon (2007), el asesor asume un papel de comprometido con la práctica, respetando las prácticas educativas de los maestros. Es un asesor práctico que dispone de diversas herramientas formativas con un carácter abierto. El modelo implica una orientación hacia la reflexión y autonomía basado en un análisis crítico de la práctica desde los supuestos ideológicos y actitudinales que hay en la base.

No se trataba, desde mi perspectiva de asesoría, de llevar una propuesta técnica (el trabajo por proyectos) para ser aplicada en las aulas; sino que a partir del análisis de la propuesta y de las condiciones de las maestras, generar un proceso de reflexión y reconstrucción de la misma por el grupo en general y por las maestras en particular, para que al ser desarrollada generara nuevas lecturas tanto de la práctica misma como de propuesta en sí.

El anterior enfoque concibe el trabajo educativo desde una modalidad práctica (Schwab, 1974), en la que se recurre a la teoría en función de los problemas prácticos que se le plantean y debe afrontarse mediante las "artes de la práctica". La modalidad práctica establece una diferencia radical con la perspectiva tecnológica, ya que en ésta se analizan las finalidades y los medios para conseguirlas en



un mismo momento, lo que le implica “reflexionar” sobre sus propósitos e incluirlos como parte del problema.

Ahora bien, según Feldman (2002), las perspectivas técnicas y las prácticas tienen una articulación necesaria. El uso de modalidades técnicas pueden ser buenos instrumentos, si se los considera como tales y no como ideologías fundamentales. Es necesario reivindicar las dimensiones técnicas de la actividad de enseñanza.

Es en esta última perspectiva en la que nos basamos para plantear que es posible trabajar una propuesta “técnica” (en nuestro caso el Trabajo por Proyectos) desde una perspectiva práctica, es decir, tener la capacidad de “adoptar” una propuesta didáctica con una mirada reflexiva que nos permita conocerla teóricamente y a la vez, en el proceso de implementación, ir cotejando sus principios teóricos con la propia práctica. Entendiendo que la situación escolar es de “impredecibilidad y sorpresa”, “comprensión limitada” y “considerable incertidumbre”.

Ahora bien, la asesoría entendía el “Trabajo por proyectos”, como una propuesta didáctica enmarcada dentro de propuestas pedagógicas totales como las planteadas por Dewey y Freinet, en ellas, el por qué y el para qué son el sustento del cómo y a su vez en el cómo está el por qué y el para qué; es decir, que son como dirá Boumard (1996) refiriéndose a la propuesta de Freinet, circulares, o sea que se puede entrar a ellas, o bien desde sus principios generales o desde su propuestas de trabajo o su didáctica. Si se entra por su didáctica, encontramos los principios generales y si entramos por los principios llegaremos a la didáctica. La característica de ser circulares posibilita la reflexión en los maestros, entendida aquí como el proceso de dar fundamentación a la práctica. El trabajo por proyectos no es, entonces, un simple cambio metodológico sino que implica nuevas maneras de entender la relación pedagógica, el papel del maestro, el papel del niño, la misma finalidad de la escuela y por ende de la educación, sin embargo estas nuevas maneras hay que vivenciarlas, experimentarlas y desde luego reflexionarlas.

El trabajo por proyectos fue el tema central de la asesoría. Compartíamos con el grupo de maestras la idea de que esta estrategia pedagógica iba a lograr una mayor participación de los estudiantes y un aprendizaje más significativo: La asesoría se realizó durante todo el año 2001 iniciando en el mes de febrero y terminando en noviembre. Las reuniones se hicieron un día a la semana (martes) de 9 a 12 a.m. durante la jornada contraria al trabajo de las maestras³.

El proceso de asesoría se estructuró bajo 4 elementos.

- *Reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras en lo relativo a formas de trabajo más cercas a los estudiantes*
- *Acercamiento a las propuestas de trabajo por proyectos*
- *Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones de implementación como sobre el proceso mismo.*
- *Escritura y socialización con maestros y padres*

Reconocimiento del trabajo institucional y personal de las maestras en lo relativo a formas de trabajo más cercas a los estudiantes

La idea fundamental de este componente de inicio era trabajar a partir de lo saberes de las maestras, saberes que se expresaban en su práctica pedagógica. Sin embargo, dichos saberes no estaban necesariamente explícitos, sino que había que indagarlos y exponerlos. Las maestras si bien tenían ideas generales sobre el trabajo por proyectos, pues por ello había planteado la propuesta, hablaban

³ En Colombia las escuelas oficiales funcionan en dos jornadas de 7 am. A 12:30 Y de 12:30 a 6:00



de no conocerlo a profundidad y sobre todo de no haberlo experimentado en sus aulas, excepción hecha de la profesora orientadora que había trabajado con esta estrategia pedagógica en algunos colegios donde había sido maestra. Sobre esta situación se planteó la indagación tanto de los conocimientos sobre la propuesta, como sobre las prácticas que se desarrollaban en la institución que habían hecho posible construir el proyecto a realizar.

En esta perspectiva, al llegar a la institución se encontró con que desde hacía varios años se desarrollaban allí diferentes estrategias que permitían un acercamiento con los intereses de los estudiantes. En las primeras reuniones en las que se buscaba entender los orígenes del proyecto se explicitó el parecer de las maestras sobre el porque se estaba teniendo éxito en las pruebas de lenguaje. Ellas informaban de algunas prácticas generalizadas en la institución, la primera de ellas era el trabajo de “diario” que desde hacía varios años se venía realizando en la institución. Los niños todos los días al llegar a la escuela escribían un diario que era leído por las maestras. Este ejercicio además de mejorar las competencias escritoras permitía a las maestras un conocimiento cercano de los niños y por ende unas relaciones más afectivas. Así mismo una de las maestras estaba vinculada al programa “Podemos leer y escribir”⁴ y la escuela estaba dotada con una biblioteca de aula producto de este programa lo que hacía que en la escuela estuviera reforzado el trabajo de lectura y escritura. Así mismo en la institución, semestralmente se hacían salidas pedagógicas *para brindar a los estudiantes espacios alternativos de formación que no puede ser brindado por la institución escolar*. La recuperación de estos trabajos llevó a plantear un trabajo de valoración y visibilización de las prácticas, es decir, en vez de iniciar con un trabajo de reflexión que priorizara las críticas sobre el trabajo pedagógico “tradicional”, se partió de una mirada que resaltara el trabajo de las maestras cercano a los intereses de los niños.

Para complementar la comprensión anterior se convino realizar tres escritos por cada una de las maestras: una breve historia de vida profesional, una descripción sobre un día de trabajo y un escrito sobre las formas de organizar la clase, la selección del currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas.

El análisis de estos escritos, primero por parte de la asesora y luego conjuntamente con las maestras, nos llevó a evidenciar que habían elementos cercanos que podían ser semillas valiosas en un trabajo por proyectos. En cuanto a la organización de la clase los aspectos más relevantes eran, **el trabajo en grupo** como uno de los elementos del trabajo pedagógico más generalizado en la escuela, ya que la totalidad de las maestras afirman realizarlo con sus estudiantes sin desconocer algunos problemas que se presentan en él, lo que les permitía estar atentas e incidir sobre la cualificación de esta forma de organización. Igualmente se podía afirmar que en general, las maestras desarrollan un trabajo de “**construcción de normas**” con los estudiantes para una mejor convivencia y organización de la clase, lo que llevaba a suponer que tener en cuenta los intereses e inquietudes de los estudiantes, así como la “negociación” eran elementos claves que luego serían fundamentales para la organización del trabajo de los proyectos con los estudiantes. En las estrategias pedagógicas se observaba una clara intencionalidad de hacer un trabajo con la participación activa de los niños ya que los “**talleres**”, eran la forma de trabajo que más se presenta. Estos buscan una implicación de los alumnos en la actividad del aula. Así mismo evidenciamos una familiaridad de las docentes con las corrientes de aprendizaje llamadas “constructivistas” y de “aprendizaje significativo” que plantean partir del conocimiento de los niños y hacer un trabajo de cualificación del mismo. Creíamos que al adentrarnos posteriormente en los fundamentos del trabajo por proyectos se afianzaría tanto teórica como prácticamente estas perspectivas.

De otra parte, los escritos revelaban también, que **la determinación del currículo** era el aspecto en el que más se reflejaba la necesidad de un cambio, pues en la selección de los contenidos y la asignación de tareas para la casa, no existía ninguna participación de los estudiantes, aunque desde ya en los documentos encontramos esbozos de claridad sobre la necesidad de tomar en cuenta las

⁴ Programa auspiciado por la Secretaría de Educación en convenio con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLAC.



inquietudes de los estudiantes y hacer ciertas transformaciones curriculares que implicaran “situar” los contenidos en el contexto particular y social de los estudiantes.

Los diarios de los niños, las salidas pedagógicas, el trabajo en grupo, la negociación de normas, los talleres eran formas de trabajo que era necesario explicitar, valorar y sobre todo llevar a que las maestras tomaran conciencia de que ya se habían iniciado procesos de innovación, lo que se constituía en una fortaleza para iniciar el proyecto de innovación – investigación como tal.

Se trataba en últimas, como ya se dijo de reconocer y partir del saber pedagógico que las maestras habían construido a lo largo de su desarrollo profesional tanto individual como colectivo, ya que ellas mismas se definían como un grupo de “amigas” comprometidas con su trabajo escolar, que siempre habían buscado tiempos y espacios para compartir sus preocupaciones, sus aciertos y desaciertos en el trabajo con los niños, los padres de familia y comunidad escolar en general.

Reconocer el saber pedagógico de las maestras no implicaba mitificarlo, ni por parte de la asesora, ni por parte de ellas mismas, las maestras conocían sus limitaciones, pero la idea era, ir las enfrentándolas a medida que se explicitaran a lo largo del proceso.

“Lo que más me agradó de esta metodología fue el cambio de pasar de una metodología pasiva y tradicional a una metodología activa donde los y las estudiantes participaron eligiendo el tema de los proyectos que se iban a desarrollar, la documentación que ellos mismos conseguían para trabajar en cada proyecto”.

“a mis cuarenta años de servicio había aprendió cosas interesantes, pero esta metodología me gusto mucho porque tiene en cuenta al niño...”.

“...pero esta metodología no es tan fácil como parece, tiene aspectos relevantes como obligarme a ser: eficiente, constante, inconforme reflexiva”.

Acercamiento a las propuestas de trabajo por proyectos

El acercamiento a los planteamientos teóricos y prácticos en el trabajo por proyectos a través de las lecturas especializadas, si bien era algo evidente en la asesoría, tenía el reto de hacer de este componente algo fundamental pues buscaba que las maestras se apropiaran de la lectura como algo inherente e aun proceso de innovación. En este sentido, la pertinencia y la dosificación de las mismas era el elemento que hacía posible que esto se diera. Los maestros y en especial las maestras de aula, tienen en general poco tiempo para la lectura, las demandas profesionales y familiares en muchos casos impiden que se lea como idealmente se quisiera.

Este proceso se realiza con la lectura de varios textos, entre el que se destaca: “La organización del currículo por proyectos de trabajo” de Fernando Hernández y Montserrat Ventura. El documento era muy pertinente pues es el resultado de una larga asesoría a un centro educativo de la ciudad de Barcelona. Igualmente se leyeron otros textos sobre el trabajo por proyectos que mostraban similitudes y en algunos casos diferencias con el libro anterior, con el fin de entender que esta estrategia pedagógica tiene varias aproximaciones y que la idea no era aplicar una fórmula, sino que a partir de los análisis y comprensiones que se dieran del estudio sobre los textos, se pudiera encontrar una manera particular de entenderla que posibilitara el trabajo de experimentación en cada una de las aulas.

Para profundizar la fundamentación de la propuesta se estudiaron además conceptos como aprendizaje significativo, globalización, interdisciplinaridad, etc. con el fin de complementar y hacer más sólida dicha fundamentación.



Como producto de este trabajo se llegó a una definición sobre proyectos y algunas premisas sobre el mismo que orientaron este trabajo. Es así como para el primer informe al finalizar el mes de junio se formuló: *“El trabajo por proyectos como una estrategia didáctica que posibilita acceder al conocimiento desde el cuestionamiento y la indagación, que buscan satisfacer intereses y necesidades de los estudiantes a partir de la organización sistemática de actividades o experiencias significativas de aprendizaje. El proyecto es un acto del pensamiento complejo que conduce a la acción. Una forma de organización que conlleva al desarrollo de competencias al permitir aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer dentro de un contexto abriendo camino a una interrelación más amplia con la realidad cambiante que deben enfrentar niños y niñas del Siglo XXI”*.

- ♦ La globalización de la enseñanza a partir de la relación de saberes, interrogantes y experiencias de los estudiantes en pro del acrecentamiento de sus saberes y competencias.
- ♦ La participación comunitaria. La vida del estudiante desligado de su contexto sociocultural pierde significado, el proyecto puede constituirse en el puente que vincula la vida del niño con su comunidad.
- ♦ El desarrollo de la autonomía de los escolares. El trabajo por proyectos favorece el desarrollo de actitudes y valores positivos: la responsabilidad, la flexibilidad, el espíritu crítico y la rigurosidad en el trabajo.
- ♦ La validación del conocimiento, siendo el proyecto una respuesta a problemas, preguntas e hipótesis. Niños y niñas que se sienten estimulados a cuestionar el mundo en que viven podrán fortalecer sus capacidades metacognitivas tanto como el despliegue de su imaginación e inventiva.
- ♦ Fomento del trabajo cooperativo, con beneficios a nivel cognitivo y socioafectivo de todos los involucrados en este proceso.
- ♦ Fortalecimiento de la democracia escolar, ya que los proyectos son responsables de la construcción de una cultura de la argumentación y de la negociación.
- ♦ Es preciso analizar que la socialización de la enseñanza es una tarea intrínseca de toda actividad educadora, si bien es cierto Vygotski, ha desarrollado con una particular mirada esta cuestión, los impulsores de la Escuela Nueva, ya lo habían previsto, se trata de convertir la escuela en un centro de socialización no solo de los niños sino del conocimiento en sí. La escuela por lo tanto debe convertirse en un ambiente de trabajo y de cooperación, para que los proyectos tengan un verdadero sentido y significado para quienes los organizan y desarrollan.
- ♦ La actualización de los docentes, no solo en el campo de la pedagogía, sino en todas las áreas del conocimiento, desde lo científico, lo artístico y lo cultural. Esta metodología exige al docente prepararse cada vez más tanto desde lo pedagógico como desde las áreas del conocimiento contribuyendo a vislumbrar nuevos horizontes, a ampliar el campo de intereses de los estudiantes y así mismo a plantear nuevas exigencias a los mismos.
- ♦ De igual manera la realización de los proyectos supone el desarrollo de una actitud crítica e investigativa de parte de los maestros, pues es la reflexión lo que realmente posibilita los procesos de transformación y convierte el trabajo por proyectos en una estrategia innovadora. (Rincón, 2001)

Estas concreciones conceptuales se convirtieron en los elementos de fundamentación que acompañaría permanentemente la realización de los proyectos y a las que las maestras recurrían en las reflexiones que se realizaron durante el trabajo. .

“Con esta forma de trabajo se favorece la exploración de ideas, experiencias vitales que se dan en la relación del niño con su entorno y por consiguiente hacen posible aprendizajes significativos cuando se traen nuevas situaciones familiares y escolares.”

“Se logran aprendizajes más significativos, por el interés por parte de los estudiantes para conseguir la documentación”.



“Cuando se trabaja por proyectos se aprovecha los saberes previos de los estudiantes, ellos mismos permiten generar preguntas e intereses que canalizados se convierten en aprendizajes significativos”.

“El trabajo grupal posibilita la interacción entre los mismos, para lograr de esta forma aprendizajes más significativos”.

Conversaciones permanentes tanto sobre las condiciones de implementación como sobre el proceso mismo

Las conversaciones sobre el proceso es el espacio más visible de la asesoría, sobra decir, que la conversación era el centro de las reuniones de los martes, hablar, dialogar y discutir sobre las inquietudes, temores, sobre cómo se estaban desarrollando los proyectos, es en esencia uno de los elementos fundamentales de la reflexión. Si bien mi experiencia como profesora de esta asignatura en la universidad me daba elementos para orientar este proceso, la situación de los maestros en ejercicio es diferente y sobre todo cada institución y cada maestro son una particularidad que plantea sus propios retos.

Paralelo a la lectura y análisis de textos, el proceso de llevar a cabo el trabajo por proyectos en el aula se desarrolló en dos momentos. Un primer proyecto que se realizó durante el primer semestre y buscaba un acercamiento inicial a esta estrategia pedagógica. Un segundo proyecto que se hizo en el segundo semestre en el que las maestras sintieran que ya con el conocimiento adquirido podrían hacer un segundo “mejor” proyecto.

Durante el primer semestre, hacia finales del mes de marzo, cada maestra inicio su proyecto en el aula. La pregunta central durante el semestre era *¿cómo se trabaja por proyectos?* En este período el acompañamiento consistió en evidenciar y trabajar con incertidumbres tales como: “¿Cómo buscamos los intereses de los niños?” “¿Qué hacemos con el currículo que tenemos que enseñar?, ¿Cuántas horas le dedicaremos al proyecto?

Para acompañar este proceso se analizaron varias experiencias de proyectos, se estudiaban sus pasos y se discutía sobre ellos hasta convenir unos con los que las maestras se sintieran un poco más seguras para lanzarse al proceso. Así mismo mi papel consistió en estimularlas para iniciar el proceso e ir reflexionando sobre el mismo. Es así como para la inquietud sobre cómo buscar los intereses de los niños, se propuso preguntarles a los niños *¿qué les gustaría saber?* Las maestras de los grupos segundo y tercero lo hicieron con los niños de forma grupal y las maestras de los grupos de cuarto y quinto le pidieron a cada niño individualmente que contestaran esa pregunta. En la siguiente reunión se llevaron todas las preguntas de los niños y la impresión mayor fue el constatar que los niños si tenían preguntas y deseos de saber sobre muchas cosas, idea que no podríamos decir que desconocen las maestras, sino que un ambiente escolar donde los contenidos están totalmente predeterminados deja poco espacio para plantearse las mismas llegando a un cierto escepticismo sobre las capacidades de los niños. Posteriormente se busco la selección de los proyectos en cada curso, allí también se pudo evidenciar que los niños podían ponerse de acuerdo sobre un tema, si bien esto no era fácil, ellas mismas llegaron a soluciones como que algunos temas o preguntas podrían ser trabajados en el siguiente proyecto⁵.

⁵ Los proyectos que se llevaron a cabo fueron: En segundo, la profesora Maria Idalia Pinilla realizó Caracoleando, en el primer semestre y Mi linda Bogotá, en el segundo semestre. En tercero A, la profesora, Marina Ramos: Vivan las plantas y El mundo de los conejos. En tercero B, la profesora Aura Arévalo: Vivan las plantas y La vida de los conejos. En cuarto, la profesora Maria Mercedes Velásquez, El mundo astral e Investigando la fauna marina. Paralelamente la profesora Matilde Rincón en el primer semestre realizó el proyecto: Navegando por las fracciones. En quinto, la profesora; Helena Mancera: Mi cuerpo se mueve y Cómo vivieron los Dinosaurios. La profesora Matilde Rincón se incorporo a estos proyectos en el área de inglés. Así mismo, la orientadora de la institución, Maria Stella Gamboa, trabajo con el curso quinto un proyecto titulado “periodistas del



Durante el segundo semestre, con base en la experiencia anterior, se trabajo otro proyecto pero en esta ocasión la preocupación estuvo más en la pregunta *¿cómo trabajo yo, por proyectos?* Aquí la confianza generada por la experiencia posibilitó otros enfrentamientos a los proyectos. Por ejemplo, si en el primer semestre las maestras habían sido muy enfáticas en decir que el proyecto no se trabajaría sino dos veces a la semana, en el segundo semestre esto había cambiado y los proyectos se trabajaban cuatro días. Las maestras fueron encontrando que algunos contenidos que se planteaban en el currículo oficial se podían incorporar al proyecto lo que hacía posible trabajar con mayor intensidad en el mismo ya que a él se podían vincular los contenidos de diferentes áreas. La idea era que la experimentación, la reflexión sobre ella, el contraste con sus compañeras permitieran que cada maestra construyera los principios de los proyectos con los que ella pudieran identificarse.

“En primer proyecto fue una manera de aprender, tuvimos que entre las profesoras definir los pasos, fue más lento pero los niños también estaban aprendiendo otras “reglas del juego”, el segundo proyecto fue más dinámico pues ellos sabían el camino a recorrer”.

“El desarrollo del primer proyecto fue un poco difícil por la falta de apropiación de la metodología porque era algo nuevo; ya en el segundo proyecto adquirir algunos conocimientos más para el proceso de elaboración y con experiencias del anterior, pudimos hacerlo de manera más organizada”.

Se trataba de que cada maestra encontrara su manera de trabajar, lo que implicaba respetar sus ritmos, comprenderlos, sin quedarse allí, el papel de la asesoría era el de presionar un poco para que se arriesgaran a experimentar sin perder el sentido de los proyectos.

“...que a pesar de las diferencias en estilos pedagógicos que cada docente maneja pudimos llegar a acuerdos para un trabajo exigente, frente al cual hay muchas expectativas y pocas certezas pues es una metodología que cada quien construye desde su hacer y su saber. Situación de agrado que se ve asaltada constantemente por el temor de caer en el llamado activismo, del cual hablamos en nuestras jornadas de reflexión, como hacer para no perder el norte y darle el real significado y orientación a las actividades emprendidas.”

Escritura del proyecto y Socialización a otros maestros y padres

Así como la lectura era algo implícito en el proyecto, la escritura y la socialización también lo eran, sin embargo, el trabajo de la asesoría consistía en vencer prevenciones y miedos. Escribir y socializar son elementos centrales en el proceso de reflexión por las demandas de organización que ello implica, pero fundamentalmente por la importancia que tiene para el maestro la valoración de su saber lo que no es posible sino a través de la comunicación del mismo.

La escritura de los proyectos fue realizada por cada una de las maestras en un proceso de revisiones grupales, en donde se fueron afinando las descripciones de los mismos. Este proceso no tuvo mayores tropiezos ya que la lectura de experiencias y la definición conjunta de pasos para el mismo, hizo que la escritura de los proyectos se realizara con cierta fluidez.

La socialización del trabajo se hizo a los padres y a los maestros de la jornada de la mañana de la misma institución, así como a otros maestros de otras instituciones. Al final, el trabajo fue presentado en un evento más nutrido ya que se compartió con otras instituciones que realizaban procesos similares.

futuro”, este fue un periódico que salió dos veces, uno en el primer semestre y otro en el segundo en donde se recogieron los proyectos desde la perspectiva de los niños.



Sobre la socialización a los padres, si bien en un principio había habido ciertos temores, el desarrollo de los proyectos ya había mostrado que esta forma de trabajo los vinculaba de una manera especial, lo que permitía una motivación mayor para el trabajo de los niños.

“Entre padres y maestros siempre ha existido un notorio distanciamiento que disminuye notablemente aquí, porque la gran mayoría se involucra en el proyecto de una u otra forma y nos demuestran sus actitudes”.

“...también los padres participan en el proceso de enseñanza y las clases se hacen más dinámicas”.

“...los padres se ven abocados a acompañar a los niños en este proceso e incluso cuentan sus experiencias y/o conocimientos de un tema, por ejemplo cuando hablaron del conejo, los padres contaron sobre sus experiencias al respecto”.

La socialización a otros colegas fue de las actividades más difíciles para las maestras. Este fue un trabajo que implicó ayudar a vencer miedos a partir del convencimiento de que su trabajo era valioso y por lo tanto debía ser socializado.

El miedo más evidente era el enfrentarse a compañeros y que estos cuestionaran su trabajo, tanto en la fundamentación como en la implementación mismas.

“Un momento de mucha confrontación. Aparte de que uno se estaba confrontando con uno mismo tenía que confrontarse con los compañeros. Uno está demasiado prevenido...”

Sin embargo, en las reflexiones sobre estos miedos, cuando se hablaba si realmente ellas sentían que los colegas en las socializaciones las confrontaban sobre su trabajo, ellas, ya posteriormente, analizaban que las preguntas fundamentales de los maestros eran los “cómos”, ¿Cómo buscaban los intereses, cómo seleccionaban el proyecto?, en decir, como ya vimos, eran las mismas preguntas o preguntas similares con las que ellas habían iniciado su trabajo.

“... fundamentalmente sobre los comos, en los detalles ¿cómo seleccionan el tema? Y ya uno le bajaba al miedo, porque era hablar de lo que uno estaba trabajando...”

“Era como la primera vez, ahora uno trabaja como más tranquilo, como ya uno ha tenido la experiencia, ya no le parece a uno tan terrible hablar sobre ella. Ya se convenció de que es una forma de trabajo buena para uno y para los niños”.

Algunos resultados y conclusiones

Los cuatro componentes de la asesoría: la explicitación y el reconocimiento del saber de las maestras, la lectura de literatura especializada, las conversaciones permanentes sobre el proceso, y la socialización como comunicación y valoración del trabajo, mostraron ser acertadas para acompañar el proceso de innovación y reflexión, no sólo por los resultados alcanzados sino porque las maestras hoy todavía afirman trabajar por proyectos en sus aulas. La asesoría logró una apropiación crítica del trabajo por proyectos que redundó en un trabajo más comprometido y más agradable para los niños.



La asesoría partió de promover un trabajo en el que se visibilizaran las fortalezas en el trabajo pedagógico de las maestras lo que redundaba en seguridades en el trabajo, lo anterior no implica el que no se haga una reflexión crítica sobre la práctica, por el contrario, al evidenciar las fortalezas, las carencias se convierten en elementos a trabajar con mayor tranquilidad pues se ve que en el trabajo hay altibajos pero que hay elementos sobre los que se puede partir para irlos cualificando. Además, si bien se partía de los saberes de los maestros, simultáneamente se era consciente de la existencia de falencias, función que desempeñaba el segundo componente: las lecturas.

Las lecturas que se proporcionaron en la asesoría buscaban conectar con los intereses de las maestras, ellas si bien presentaron elementos conceptuales suficientes, no se redujeron a ellos, sino que se buscó ejemplos prácticos que evidenciaran que los fundamentos teóricos se concretan en las propuestas didácticas.

Las conversaciones periódicas permitieron que, a través del análisis de las experimentaciones y de las insinuaciones para la acción, cada maestra fuera encontrando su manera particular de trabajar por proyectos entendiendo que este es un proceso que se construye día a día en la reflexión permanente sobre el mismo.

La propuesta de acompañamiento implica entender que las preguntas sobre el cómo son inquietudes válidas de los maestros, en ellas se busca concretar, o ser coherentes con los planteamientos teóricos que se sostienen. Las inquietudes sobre los cómo, que si bien son preguntas técnicas, pueden ser tratadas como preguntas prácticas en el sentido en el que se contextualizan y cómo tal, no tienen una sola respuesta sino que estas deben construirse en un proceso de reflexión permanente.

De otra parte, producir para socializar, para contar a otros, aunque genera tensiones se convierte en un “motor” para el trabajo. Escuchar y acompañar los temores de las maestras como sucedió a propósito de las socializaciones, permite al asesor identificar una serie de problemas en gran medida inéditos y reflexionarlos que se deben ir incorporando a la asesoría a riesgo de verla disminuida y hasta fracasada.

Lo anterior muestra entre otras cosas que la asesoría colaborativa es también un trabajo “práctico” en el que el asesor se ve enfrentado a la incertidumbre, a la impredecibilidad del trabajo pedagógico, donde no hay fórmulas.

Un modelo como el planteado por el IDEP, en el que los maestros presenten sus propios proyectos de innovación o investigación, pareciera una estrategia adecuada para que los maestros desarrollen proceso de autonomía. Sin embargo, el IDEP hasta el momento parece no tener una conceptualización sobre el trabajo de la asesoría “dejando” que esta sea desarrollada según el parecer de cada uno, lo que es valioso, si concomitantemente con la apertura anterior hubiese hecho esfuerzos por sistematizar las diferentes estrategias. Creemos que este escrito aporta precisamente a la construcción de un “modelo” de asesoría que si bien no puede ser único, puede tener unos mínimos principios compartidos.

Finalmente el hecho de que el proyecto fuera formulado por las maestras hizo que ellas se comprometieran con un trabajo que había sido propuesto por ellas y que las dificultades se sortearan por el mismo interés y motivación hacia el mismo. La asesoría es de por sí un trabajo de acompañamiento sin protagonistas.

Las recomendaciones o propuestas de mejora parten de reconocer que en cuanto a la metodología de investigación- acción, como se planteó el proyecto, diría que esta no se cumplió a cabalidad, ya que no hubo el tiempo para hacer un trabajo más sistemático sobre los proyectos que implicaba el uso de técnicas como la observación, la escritura y análisis de diarios sobre los proyectos, lo que no se alcanzó a realizar. Si bien se hizo una implementación crítica del trabajo por proyectos y se obtuvieron algunas conceptualizaciones significativas, no se lograron sistematizaciones sobre los



misimos que hubieran llevado a mayores y mejores comprensiones y construcciones. Aquí el problema es de tiempo, un año resulta insuficiente.

Para el caso podríamos decir que el año no alcanzó básicamente sino para conocer e implementar la innovación, un proyecto de investigación acción que busque una mayor construcción de conocimiento pedagógico implica mayores tiempos. No hay que olvidar que estos proyectos se realizan paralelamente al trabajo normal de las maestras en su aula de clase, luego los tiempos extras que este tipo de trabajo exige se van en lecturas, planificación y reflexión sobre el trabajo.

En este sentido se recomienda retomar, por parte del IDEP, esta modalidad de financiación de proyectos planteados por los maestros y buscar mejoras como:

- ♦ Articular estos proyectos a las políticas de cualificación de maestros la Secretaría de Educación, con el fin de no terminar siendo proyectos aislados sin reconocimiento y apoyo. La innovación y/o investigación requieren tiempos, espacios y condiciones materiales adecuadas.
- ♦ Alargar los procesos por lo menos a dos años, para que se construya la innovación y se realicen procesos investigativos que consoliden las innovaciones para que a través de ellas se construya saber pedagógico que pueda ser validados y compartido.
- ♦ Construir, por parte del IDEP, un modelo de acompañamiento en el que los asesores vayan aportando reflexiones y estrategias para que no se conviertan en “directores”, ni en convidados de piedra, sino en asesores colaborativos.



Bibliografía

- BOUMARD (1996): *Celestin Freinet*, Paris, Presses Universitaire de France.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CORTES Amanda. (2005) *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales*, Ponencia presentada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica, Tunja, Abril.
- FANDIÑO, G. (1993): "La Obra de los Pedagogos como punto de Referencia para la Formación de Maestros", En: *Rev. Planteamientos*. Santafé de Bogotá, Vol. 2 No. 1, Marzo.
- FANDIÑO, G. (1997): "El Trabajo por Proyectos y Escuela Nueva". En: *El proyecto pedagógico facilitador de un aprendizaje significativo*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- FANDIÑO G. (2004): El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- FELDMAN, (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Aique.
- GARCIA, GARCIA. (1993). *Aprender Investigando*. Sevilla, Diada.
- HERNANDEZ, F. Y VENTURA, M. (1996): *"La organización del currículo por proyectos de trabajo"*. Barcelona, ICE – GRAO.
- IDEP. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (1996) *Políticas Institucionales*. Bogotá,
- IMBERNON (2007) Asesorar o dirigir, el papel del asesor/asesora colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. En REICE. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, año/vol5, número 001, pp145-152
- LERNER Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo de Cultura Económica, México.
- RODRIGUEZ y GUTIERREZ, (1999): Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas. En: *Revista Española de Pedagogía*, No. 202, pp.159-182
- RINCON M. Y otras, (2001) *"La enseñanza por proyectos: una metodología para el desarrollo de competencias"*.Informe presentado al IDEP, Bogotá.
- SCHWAB, J.J. (1974): *Un lenguaje práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.
- SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- TONNUCI, F. (1993) *Enseñar o aprender*. Caracas, Cooperativa de Laboratorio educativo.
- TORRES, Edgar. (2000) *"Fantasmas y utopías"* en VIII Foro Pedagógico. Compensar, Bogotá.



ZABALA, Antoni. (1999) *“Enfoque globalizador y Pensamiento Complejo”*, GRAO, Barcelona

ZABALZA, A, Miguel (2004), *“Diarios de clase”*, Narcea, Madrid.

VENTURA, Montserrat. (1996): “¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyecto?”.En: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 243.

WHITIN P. WHITIN D.(2000) *“Indagar junto a la ventana”*, Gedisa, Barcelona



RENOVACIÓN METODOLÓGICA PARA LA GESTIÓN DE GRUPOS NUMEROSOS; UNA OPORTUNIDAD DE MEJORA E INNOVACIÓN

Jordi Escartín

Facultad de Psicología

Vicent Ferrer

Escuela de Ciencias Empresariales

Jordi Pallàs

Facultad de Formación del Profesorado

Cristina Ruiz

Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona

Palabras clave

EEES, clases masificadas, evaluación continua

Resumen

El presente trabajo analiza las experiencias y los procesos de reflexión dados, en la transformación de una asignatura con más de 100 alumnos, a través de la implementación y evaluación según el EEES. Este estudio, analiza también las problemáticas, aciertos y consecuencias derivadas de dicha transformación en los cursos siguientes. Se presenta, de manera sucinta, el marco y los planteamientos del EEES, así como los cambios de cultura docente que conllevan, analizando cuestiones clave como la particularidad del contexto universitario. De este modo, se ha trabajado para transformar la filosofía docente de la asignatura, convirtiendo las pruebas de evaluación en herramientas de aprendizaje para el alumno y en ítems para el seguimiento continuo. Todo ello, al mismo tiempo, intentando que no supusiera una sobrecarga de trabajo a los docentes. La implementación de esta nueva metodología de clases y de evaluación continua, que parecía de imposible aplicación en grupos masificados, ha dado óptimos resultados académicos, siendo valorados positivamente, tanto por el alumnado, como por el profesorado.

Desarrollo

1. Contexto y objetivos

Con la no muy lejana futura implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya han sido varios los estudios que han empezado a realizar pruebas piloto para adaptar sus enseñanzas a las nuevas directrices procedentes del proceso de Bolonia. A pesar de esta inminente realidad, aún existe un debate abierto sobre la conveniencia y posibles implicaciones de la implantación de este nuevo modelo de enseñanza.

El profesorado necesariamente deberá renovar y reformular sus métodos de enseñanza y evaluación, para ofrecer un cambio de calidad, que afronte con éxito las particularidades de su contexto docente,



como pueden ser los grupos de hasta 200 alumnos. Este proceso implicará una reforma en sentido estricto, y en ese contexto el profesor deberá actualizar sus conocimientos, no en lo que respecta a su disciplina, sino en propuestas didácticas, metodológicas, evaluativas, etc.

Existe, en ámbitos donde imperan las clases masificadas y las metodologías de explicación de tradición magistral, una arraigada creencia que propugna la imposibilidad material de aplicar métodos de evaluación continua y/o dinámicas de grupo participativas en clases numerosas. El argumento central de dicha tesis alude a un doble razonamiento. Por un lado parece imposible hacer participar, al mismo tiempo y de forma simultánea, a gran cantidad de alumnos, mientras que por otro lado, pedir constantes trabajos o realizar varias pruebas (con sus respectivas correcciones) para ir haciendo el seguimiento de los alumnos, parece una tarea ingente e inabarcable. La presente comunicación intenta comprobar la realidad de tal creencia a través del análisis de una prueba piloto de la aplicación del EEES en clases de más de 150 alumnos.

3. La transformación de la asignatura

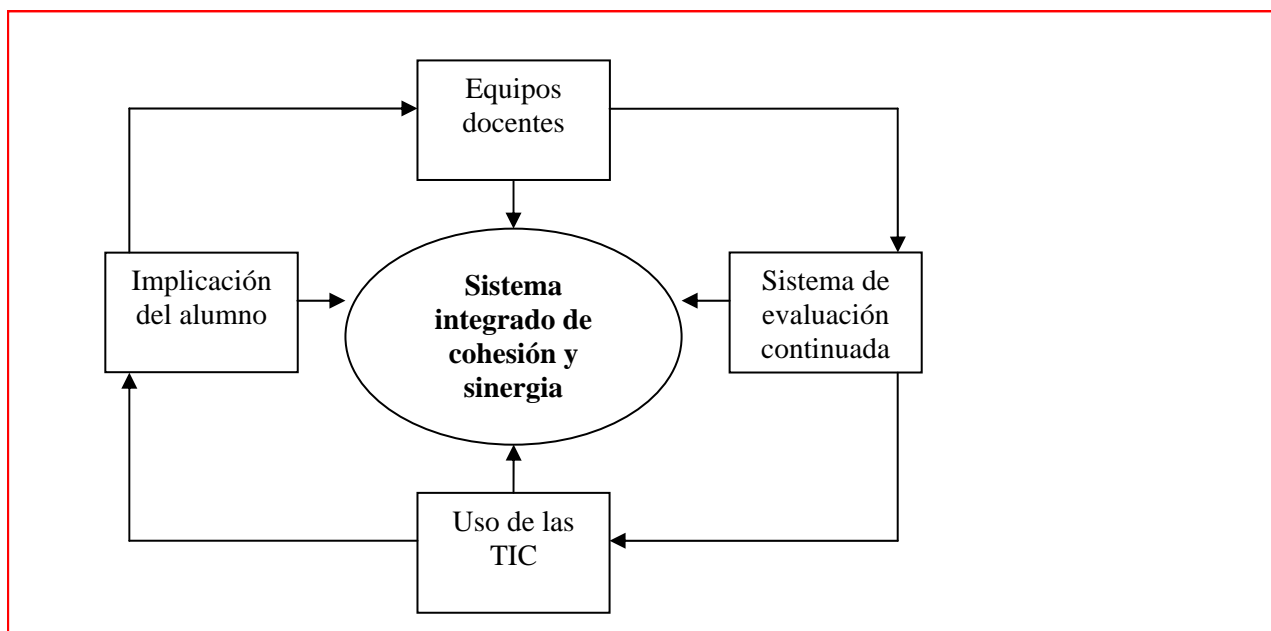
En el primer semestre del curso 2005-06 se decidió transformar la asignatura de “Contabilidad de Costes Empresariales” de la carrera de Empresariales de la Universidad de Barcelona, para adaptarla al modelo propuesto por el EEES. Para tal transformación, se realizaron tres pruebas piloto con grupos de 160, 150 y 310 alumnos respectivamente.

Las dudas principales que existían al intentar transformar esta asignatura de tradición magistral con clases masificadas fueron ¿Qué tenemos que hacer para que sea factible evaluar de forma continua a 150 personas? y ¿Qué estrategias y recursos debemos poner en marcha para gestionar una clase con tal cantidad de alumnos de forma participativa? Parte de la respuesta se basó en una buena planificación, con propuestas integradoras que unificaran docencia y evaluación en un mismo proceso, fruto de las sinergias realizadas por los equipos docentes. Además, se contó también con el apoyo de recursos electrónicos como los foros virtuales. Todo ello a partir de una constante revisión y reflexión de lo puesto en marcha para su mejora permanente.

A raíz de las pruebas ensayadas, se concluye que la aplicación de la filosofía pedagógica inherente al EEES, suele recibir por parte del alumnado una cálida acogida. Esta afirmación se desprende de los resultados obtenidos en la encuesta institucional de la Universidad de Barcelona, de los cuestionarios informales diseñados al efecto por los propios profesores de la asignatura y, por la multitud de muestras de apoyo y adhesión recibidas por los alumnos en pasillos, correos o el foro de Internet. La evaluación continua y las dinámicas participativas, en cierto modo han servido de estímulo para fomentar la asistencia. En consecuencia, esta propensión a la asistencia ha revertido en la masificación de las aulas, lo que ha supuesto todo un reto para las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, para la gestión del curso y su evaluación.

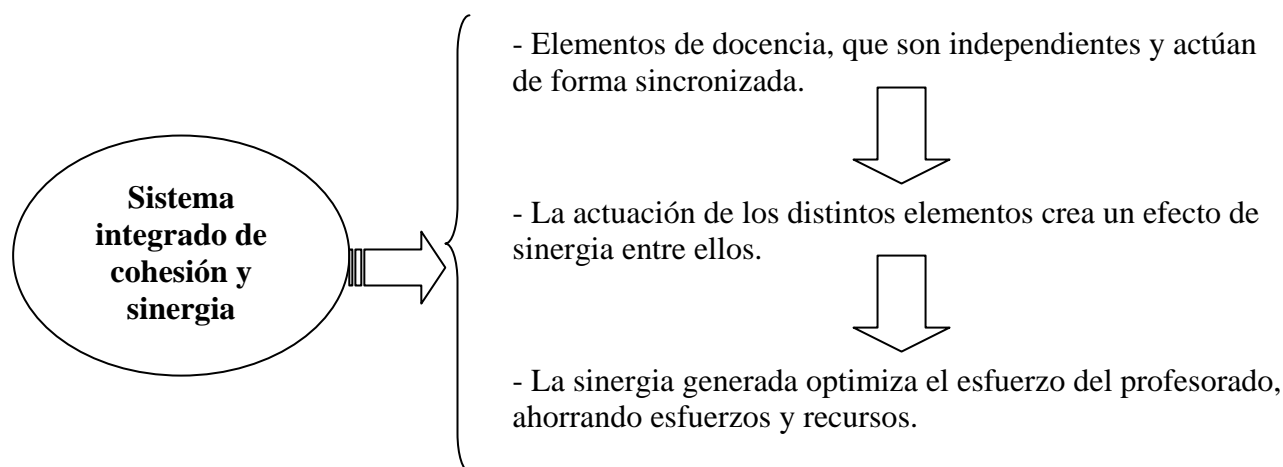
En este caso, el peso de la aplicación del EEES en grupos masificados ha recaído sobre 4 pilares fundamentales: los equipos docentes, la evaluación continuada, la figura del alumno activo y, el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Estos cuatro pilares son elementos activos capaces de contribuir a la gestión de la docencia en un contexto masificado. Lejos de ser fuerzas independientes, todos esos elementos forman un todo integrado, actuando de forma coordinada y creando sinergias que ahorran tiempo y esfuerzo al docente haciendo posible asumir grupos de hasta 300 alumnos.



Bajo este enfoque, la actuación del profesor queda enmarcada en un contexto de equipos docentes donde se promueve la especialización y eficiencia en la realización de tareas. La evaluación deviene, de este modo, un elemento pedagógico capaz de implicar al alumno, el cual usando las tecnologías de la información y la comunicación, se convierte en un sujeto activo que asume una serie de tareas optimizando también los recursos del profesor.

Así pues, ello produce el llamado “Efecto economía de escala” (a modo de ejemplo, podría decirse que cuanto más produzco menos me cuesta), que llevado al campo de la docencia podría ejemplificarse del siguiente modo: “puede ser menos llevadero un grupo de 70 alumnos sin sinergias docentes, que un grupo de 200 donde los recursos docentes estén bien gestionados”.



⇒ Efecto economía de escala: “cuanto más produzco menos me cuesta cada output”, llevado al campo de la docencia: “puede ser más costoso un grupo de 70 alumnos sin el beneficio de las sinergias, que un grupo de 200 donde los recursos docentes estén bien gestionados”

4. La evaluación continua

En los estudios de Empresariales, como en muchos otros, se ha entendido la docencia y la evaluación como conceptos perfectamente diferenciados y delimitados. Se definían períodos docentes y períodos de exámenes. La docencia implicaba la explicación unilateral del temario, mientras que la evaluación era entendida como un sistema de control de la efectiva adquisición de conocimientos por parte del alumno. En tal sistema, el profesor ejercía básicamente dos funciones diferentes, la de explicar el temario y la de evaluar a través del examen final.

Para poder realizar la transformación de la docencia según el EEES, hacía falta otro enfoque que entendiera estas dos facetas como una sola, pues la docencia no termina solamente en el hecho de “dar” las clases, ni la evaluación tiene exclusivamente lugar en los exámenes. La evaluación debiera ser formativa, por lo que si se realiza una sola prueba a final de curso ésta no puede ser formativa. Es decir, los alumnos no sólo deben demostrar lo que saben, sino que deben aprender de y con las diferentes evaluaciones. Para ello, la evaluación no puede ser entendida exclusivamente como la medición del rendimiento académico, sino como la interpretación de un proceso de aprendizaje que, como nos cuenta Hernández (1997), “*torne posible a los docentes pronunciarse sobre los avances del alumnado y a éstos contar con puntos de referencia para situarse sobre dónde están, dónde pueden llegar y lo que van a necesitar para eso*”.

De este modo y para lograr los objetivos propuestos en este trabajo, debíamos pensar en qué tipo de actividades o acciones nos permitirían recoger evidencias indicativas del nivel al que llegaban los alumnos en la comprensión de lo planteado y, lo más importante, posibilitaran su toma de conciencia respecto a su situación y a lo que podían hacer para mejorarla. Todo ello, además, con la intención de que la tarea fuera asumible por parte de los profesores.

La evaluación se ha diseñado como un patrón heterogéneo de ítems con una puntuación concreta, y cuyo sumatorio total daba lugar a la nota final. Bajo la inspiración integradora de la evaluación con la docencia y la participación activa del alumno, se ha diseñado un sistema de pruebas que obedecían a



patrones y finalidades distintas. Dichos elementos de evaluación se constituyen en los siguientes puntos: exámenes, pruebas formativas, trabajos y responsabilidad participativa.

La ponderación de los anteriores elementos sobre la nota final fue la siguiente: los exámenes contaban un 45% del total de la nota de la asignatura, las pruebas formativas un 30%, los trabajos un 15% y, por último, la responsabilidad participativa fue valorado con un 10% de la nota final. Todos estos elementos constituían de manera global el 100% de la nota final.

4.1 Exámenes

La realización de pruebas tipo examen se ha dividido en dos grupos, dos exámenes tipo test de teoría y razonamiento y, una prueba práctica escrita. Como se aprecia, las dos pruebas citadas no son novedosas como sistema de evaluación, pero su gestión sí ha implicado un cambio de criterio. El desarrollo operativo de los test era el siguiente: los exámenes constaban de 40 preguntas por lo que se fijaba un tiempo de realización de 40 minutos. Los alumnos tenían por una parte las preguntas y por otra una hoja de respuestas, anotando en ambos documentos las soluciones, aunque sólo debían entregar la hoja de respuestas, quedándose ellos las preguntas ya marcadas. Al final del examen se realizaba un descanso de 10 minutos, para acto seguido volver a entrar en clase y abordar una sesión de resolución. En dicha sesión, el profesorado realizaba de forma participativa la resolución del examen pregunta por pregunta, analizando lo acertado de las respuestas correctas y, lo incorrecto de las opciones falsas, todo ello en un contexto de debate abierto. De esta manera se buscaba la consecución de varios objetivos: convertir la sesión de examen en una clase participativa de teoría, realizar de forma colectiva la revisión del examen, anticipar la nota al alumno, y por último, integrar al alumnado en el proceso de evaluación-docencia.

Cabe remarcar que bajo este enfoque, se han producido vívidas y apasionadas discusiones entre alumnos discrepantes y los docentes, si bien todo ello en un contexto de participación y colaboración cordial que ha enriquecido a ambas partes implicadas. Dicho modelo implica una revisión de examen en el sentido más literal del término, pues es el examen del profesor el que queda sometido a juicio de un público de 160 personas que pueden formular cuantas dudas o alegaciones crean oportunas.

En cuanto al examen escrito, ha consistido en una prueba práctica cuyo único elemento diferenciador ha sido el hecho de ser sorpresiva. La única orientación respecto de la ocurrencia de esta prueba se dio al inicio de curso donde se advirtió la posibilidad de exámenes sorpresa. Con esta medida, se pretendía fomentar el trabajo y estudio constante.

4.2 Pruebas formativas

Las pruebas formativas son un concepto híbrido entre un examen y un trabajo. Consisten en una serie de tareas que se realizan bajo diversas modalidades dentro del horario de clase. El objetivo de estas tareas es la implicación activa y autónoma del alumno en su proceso de aprendizaje. Conviene matizar que las sesiones de 3 horas han facilitado la implantación de las pruebas formativas, pues el esquema seguido partía de una primera parte de teoría (1,5 horas) que fundamentaba los conocimientos necesarios para la realización de la prueba posterior (siguiente hora y media). El proceso se acompañaba del material necesario que incluía tanto enunciados como esquemas o glosarios. Dicho material fue elaborado por los docentes y distribuido al inicio de las sesiones.



Las pruebas formativas son, en definitiva, una dinámica de trabajo cuyo objetivo operativo es obtener un resultado evaluable que constituya una evidencia del trabajo y formación del alumno. Paralelamente, tienen como objetivos estratégicos, el fomentar la participación del alumnado, favorecer el seguimiento del curso y facilitar la gestión al profesorado.

Las pruebas formativas han obedecido a diversos esquemas de organización, desde el trabajo individual con apuntes, al trabajo en grupo. En todas las modalidades el profesor jugaba un rol activo en el aula, ofreciendo su ayuda bien a grupos o a alumnos de forma individual. Las pruebas que se realizaban en dinámicas de grupo implicaban, normalmente, la división del grupo clase en equipos de 7 miembros, lo que implicaba que se formaran unos 20 equipos distintos. Dicha división surgía de forma espontánea entre los propios alumnos. El trabajo cooperativo tenía por objetivo el fomento de las competencias transversales e interpersonales relativas al trabajo en grupo, fomentar modalidades afines a la tutoría entre iguales y facilitar una vez más el acercamiento del profesor a todos los alumnos.

Se ha observado que, en este contexto de trabajo, aparecían líderes de grupo, que jugaban de forma efectiva un papel de tutor hacia sus semejantes, lo que ha confirmado el cumplimiento del objetivo de acercamiento a la tutoría entre iguales. Al mismo tiempo se ha cumplido el objetivo de acceder a la totalidad del alumnado en cuanto a la resolución de dudas individuales, pues bajo este enfoque el alumno que tenía dudas encontraba respuesta bien en el seno del grupo de trabajo, o bien en la consulta al profesorado.

Al final de las sesiones, se recogía el resultado de los trabajos que, en cualquier caso, debían ser presentados de forma individual, constituyendo, a su vez y de forma inequívoca, una evidencia en lo relativo a la asistencia sin necesidad de pasar lista.

4.3 Trabajos

Bajo esta categoría se engloban una serie de tareas encargadas fuera del horario lectivo. El punto crítico de esta modalidad de evaluación deviene en la originalidad de los trabajos y la posibilidad de fraude. En efecto, la posibilidad de copia es innegable, siendo prácticamente seguro que un pequeño porcentaje de los mismos, en mayor o menor medida, adolecerán de apartados de dudosa autoría. En este sentido las medidas cautelares adoptadas han sido:

- La apuesta por el trabajo en equipo. Con esta medida se pretendía evitar el trabajo en equipo camuflado y fomentar, de forma deliberada, la colaboración entre alumnos.
- Elaboración de material inédito por parte de los docentes, para evitar el legado de cursos anteriores.
- Propuesta de pruebas de dificultad muy elevada, fomentando el esfuerzo y la valoración del tiempo invertido, intentando evitar posiciones pasivas de miembros del grupo.
- Presentación individual y original. Si bien el trabajo podía realizarse en equipo, la presentación debía ser personalizada y original.
- Centralización de la evaluación de las pruebas en cuestiones de razonamiento y crítica: esta medida junto con la anterior velaban para que el alumno en cualquier caso se viera obligado a hacer un esfuerzo de digestión y asimilación para poder presentar su trabajo de forma inédita.

4.4 Responsabilidad participativa

Bajo el concepto responsabilidad participativa se han englobado la asistencia, las intervenciones en público y la implicación del alumno. La responsabilidad participativa, como ya se ha visto en apartados anteriores, representa el 10% de la nota final, subdividiéndose a su vez en las siguientes



proporciones: la asistencia se valora con un 2,5 %, las intervenciones en público con el 5 % y, la implicación con el 2,5% restante.

El objetivo general de la responsabilidad participativa ha sido el fomento de una medida que valorara el esfuerzo del alumno en un sentido más amplio que el de las pruebas estrictamente evidenciables. Bajo este lema, se ha perseguido una serie de objetivos secundarios, como la promoción de un clima de cooperación y entendimiento entre profesores y alumnos, o el desarrollo de ciertas competencias interpersonales y valores tales como el respeto por aportaciones ajenas o la correcta exposición en público.

La asistencia se controlaba de dos formas distintas; los días en los que tenían lugar las pruebas formativas, la entrega del ejercicio era suficiente para demostrar la efectiva asistencia a la sesión. Por el contrario, los días en que no se desarrollaban las pruebas formativas se llevaba un control de la asistencia en forma de hojas tipo formulario, donde el alumno debía inscribir su nombre, DNI y su firma. Como medidas de control, el profesor auxiliar efectuaba recuentos, o bien se pasaba lista de forma aleatoria cogiendo una muestra de las hojas de asistencia. En este sentido no se registró ningún tipo de incidencia. La evaluación de la asistencia no contemplaba criterios de mínimos, por lo que cada día registrado sumaba una porción del 2,5% de la nota final.

Las intervenciones en público tenían por objetivo el fomento de la participación activa del alumno en las explicaciones, así como la consecución de competencias relativas a la exposición oral de contenidos. La forma de evaluación de esta categoría implicaba el registro pormenorizado por parte del profesor auxiliar, que contaba con las fichas y fotos de los alumnos. De esta manera, cada intervención quedaba registrada y calificada. Las intervenciones desacertadas no ponderaban y simplemente no se registraban.

La implicación, ciertamente es un ítem que alberga un elevado grado de subjetividad. En términos promedios, se consideraba como una implicación mediana la entrega y asistencia continuada, y como implicación elevada, la presentación de trabajos fuera de temario, la constancia en el trabajo, o un número elevado y brillante de intervenciones en público. La evaluación de este punto se realizaba de forma conjunta por los dos docentes de la asignatura, reduciéndose en parte el grado de subjetividad.

5. La participación activa del alumnado

La otra gran problemática a tratar era la gestión de clases participativas en los grupos numerosos. Teniendo presente que, como plantea Parcerisa (2005) *“Los contenidos seleccionados para una asignatura tienen que organizarse para su presentación y enseñanza. En este momento hay que decidir, entre otras cuestiones, mediante qué recursos se vehicularán (estrategias diversas en clases presenciales, actividades no presenciales, mediante el trabajo con materiales...)”*.

El alumno de forma tradicional ha sido un sujeto pasivo desde el punto de vista del profesor; el docente explicaba y el discente apuntaba. Este enfoque del alumno como mero receptor de conocimiento queda parcialmente desfasado en el contexto propio del EEES y el aprendizaje a través de competencias. Cabe resaltar la coherencia de la implicación activa del alumno si se establece un puente con su proyección profesional futura. Esto es, el alumno se forma como futuro profesional y una vez insertado en el mundo laboral, lo que efectivamente se espera de él es que sea un elemento activo en su puesto, a la vez que competente.

El papel activo del alumno implica que éste acepte un determinado rol con unas determinadas tareas. Dicho rol, lo integra como un elemento más de un grupo unido por la consecución de un objetivo común, la adquisición y construcción de los conocimientos de la asignatura. Este enfoque social de la docencia implica, a su vez, que cada integrante del grupo coopere según sus posibilidades en pro de la consecución del objetivo común.



La implicación del alumno se ha logrado mediante dos cauces distintos: la concienciación y la motivación a través de la evaluación continua. La concienciación se ha materializado en un conjunto de diálogos reflexivos mantenidos por el profesorado con toda la clase. En esos debates el profesor enfatizaba la necesidad de colaboración recíproca, mostrando, en todo momento, los beneficios del trabajo en equipo, tanto a nivel operativo de la asignatura como a nivel estratégico de su desempeño profesional futuro, es decir, dotando de sentido para ellos tal actividad.

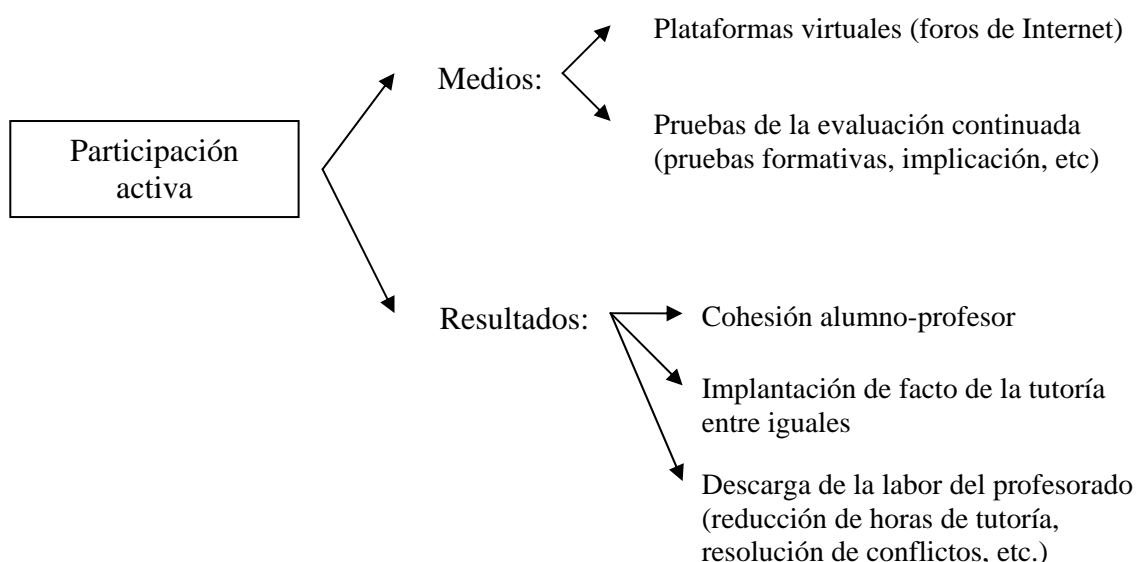
El proceso de concienciación también ha requerido la creación de una identidad social y la promoción de la participación. De esta manera, la corrección en público de los exámenes tipo test o el uso del diálogo socrático en las explicaciones, ha situado al alumno en un papel de coprotagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

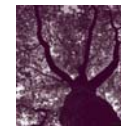
La implicación a través de la evaluación conlleva asignar un porcentaje de la acreditación determinadas acciones individuales beneficiosas para el colectivo. Las acciones que han recibido una puntuación objetiva son: las intervenciones en público, la colaboración mancomunada en las pruebas formativas y los trabajos, así como también las intervenciones virtuales en el foro de Internet.

El alumno como elemento activo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Filosofía: el alumno se convierte en un colaborador del profesor y al mismo tiempo aprende de esa colaboración.

Objetivo: se pretende una descentralización del rol del profesor en beneficio de un mayor protagonismo del alumno. Los principales objetivos son la promoción de la autonomía del alumno, la descarga de tareas sobre el profesorado y la transición hacia una docencia participativa.





Las anteriores acciones han implicado que el alumno se sintiera integrado en la consecución de un bien común y, al mismo tiempo, sintiera que su esfuerzo era recompensado mediante la evaluación objetiva de su implicación.

Los beneficios obtenidos bajo este enfoque son: la cohesión alumno-profesor, la implantación de una metodología pedagógica eficaz (la tutoría entre iguales) y la descongestión de tareas. El incremento de la cohesión alumno-profesor, se ha demostrado como vital para el eficaz desarrollo operativo del conjunto de acciones, pues el contar con el apoyo y la colaboración del alumnado ha resultado vital, pues en caso contrario, lidiar con un grupo de 300 alumnos hostiles puede ser simplemente imposible.

También se ha demostrado una implantación de facto de la tutoría entre iguales. La implicación de los alumnos que colaboraban entre si, desencadenaba dinámicas donde un miembro del equipo ofrecía su apoyo al resto, lo que implicaba que el alumno aventajado reforzaba sus conocimientos al explicarlos y el resto aprendía de las explicaciones de un semejante. Este tipo de explicaciones, puesto que complementaban a las del profesor, se han demostrado muy útiles, pues acostumbraban a resultar más cercanas y, probablemente, más fáciles de asimilar.

La descongestión de las tareas del profesor mediante la implicación activa del alumno se ha dejado sentir muy especialmente en las tutorías y los correos electrónicos. Puesto que el alumno contaba en todo momento con el apoyo del resto del grupo, éste casi siempre encontraba respuesta a sus dudas, bien en las dinámicas dentro del aula, fuera de ella, o bien en el foro de la asignatura. De esta manera, el profesorado ha atendido menos cantidad de peticiones individuales de ayuda que en cursos anteriores. Es necesario remarcar que el profesorado responsable de la asignatura no pretendía descargarse de una labor inherente a su condición docente (las tutorías), sino que pretendía prever situaciones de masificación de las consultas o de saturación del correo. Valga de ejemplo un supuesto concreto de resolución de una duda de un ejercicio. Si en el desarrollo de un supuesto en clase, un punto concreto del ejercicio generaba dudas, el docente podía encontrarse con 45 correos que preguntaban la misma cuestión. La inversión de tiempo en contestar esos correos individuales no sería asumible, teniendo presente que podría haber muchas otras dudas. En cambio, si un alumno ponía en el foro de la asignatura esa duda, la explicación pública que recibía pretendía ayudarle a él y al resto de compañeros con idéntica inquietud.

Otro beneficio derivado de la implicación del alumnado ha sido la asunción de un papel activo en los procesos de resolución de conflictos. La creación de la identidad social dentro del grupo que promovía la consecución de un bien común, implicaba que el alumno sintiera como propios los problemas de toda la clase y, que por lo tanto, se implicara en la mejora del proceso y la superación de problemas. Entre otras acciones y a modo de ejemplo, se ha observado que era el propio alumnado quien pedía silencio en momentos donde se iniciaban conversaciones paralelas al discurso del profesor.

6. La docencia a través de equipos docentes

Otro elemento que ha posibilitado el éxito del proyecto, ha sido la creación e implantación de equipos docentes. La filosofía de dichos equipos se ha basado en dividir funciones, promoviendo la especialización. La división se realizó en régimen de estrecha colaboración.

En el presente proyecto han operado de forma conjunta dos equipos docentes diferenciados, el equipo docente A y el equipo docente B. El primer equipo era el encargado del desarrollo operativo del curso, mientras que el segundo asumía un papel de diseño de la estrategia del mismo. Entre ambos equipos se establecía un puente de comunicación mediante un enlace, esto es, un docente miembro de ambos equipos a la vez.

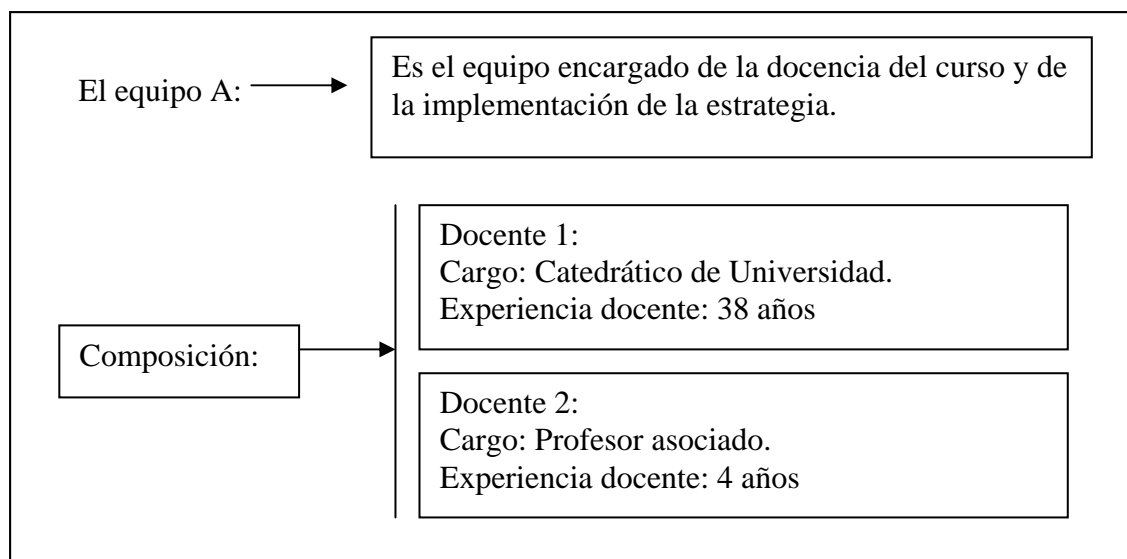


6.1 El equipo docente A

6.1.1 El equipo docente A, descripción, composición y funciones

El equipo docente A ha sido el encargado de la ejecución de la docencia, de la gestión del curso, de la elaboración y diseño de materiales y, de la evaluación. Este equipo se ha formado con dos docentes de la disciplina objeto de análisis, configurando la iniciativa primigenia de implantación del EEES en grupos masificados. Con posterioridad a los primeros ensayos, ambos docentes buscaron el apoyo de un equipo multidisciplinar capaz de reforzar el haber de conocimientos en el área de la pedagogía enmarcada en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Los miembros integrantes del equipo docente A son el Docente 1, un catedrático de universidad con 38 años de experiencia en la docencia y la investigación, y el Docente 2, un profesor novel con 4 años de experiencia en la Universidad.



La actuación de ambos miembros siempre ha sido conjunta, coordinada y especializada. La actuación conjunta implica que los dos docentes han intervenido o se han implicado en mayor o menor medida en todas las actividades. La docencia en el aula siempre se ha realizado con la comparecencia simultánea de ambos profesores. Esta forma de proceder perseguía tres objetivos: que los dos docentes siguieran de forma minuciosa el desarrollo del curso, la ayuda recíproca entre ambos en las tareas ordinarias y, por último, el proyectar una imagen de cohesión respecto del alumnado. Este último punto fue considerado especialmente trascendente, cumpliéndose el objetivo propuesto. De esta manera los alumnos se dirigían de forma indistinta a uno u otro profesor, pues ambos tenían idéntico estatus dentro del aula.

Todas las acciones se realizaban de una forma coordinada, lo que implicaba una división operativa de la carga de trabajo que ahorraba tiempos y esfuerzos. Esa misma coordinación de los esfuerzos promovía la especialización en la realización de acciones.

La especialización también creaba efectos sinérgicos y optimización de recursos, pues se conseguía la máxima eficiencia en la realización de cada tarea.



Anteriormente se ha señalado que el equipo docente A, está formado por el Docente 1 y 2, por lo que a continuación se procede a describir las características y tareas asignadas a cada miembro del equipo.

El perfil y las tareas de cada docente seguían el patrón que puede observarse en la Figura 1:



Figura 1. Perfiles y responsabilidades docentes

Docente 1:

Perfil académico docente:

- Vasta experiencia en la docencia, investigación y gestión universitaria.
- Formación teórico-práctica enmarcada en una concepción tradicional de la docencia.
- Posicionamiento docente proclive a la innovación y mejora permanente, unida a la calidad.

Tareas:

- Dirección y control del curso.
- Asunción del peso de la docencia en el aula.
- Supervisión y corrección del material elaborado.
- Evaluación.
- Gestión burocrático-administrativa.

Docente 2:

Perfil académico docente:

- Profesor novel.
- Formación de postgrado, especialmente enfocada en nuevas tendencias e implantación del EEES.
- Posicionamiento docente proclive a la innovación y mejora permanente, unida a la calidad.

Tareas:

- Elaboración del material del curso.
- Papel complementario en la docencia en el aula.
- Labores de corrección y evaluación.
- Resolución de dudas por correo electrónico.
- Gestión burocrático-administrativa.

Como puede observarse en los cuadros anteriores, la principal diferencia cualitativa entre ambos profesores era el grado de veteranía o experiencia docente. De esta forma, el profesor con más experiencia asumía un papel de liderazgo y coordinación de actividades en un marco de trabajo cooperativo.

6.1.2 Los beneficios y sinergias del equipo docente A

La conjunción de dos perfiles distintos de profesor ha resultado ser un elemento positivo donde se aprovechaban las potencialidades y cualidades de cada uno. Esa coordinación de esfuerzos ha sido uno de los elementos clave que han permitido aplicar la metodología docente propia del EEES a grupos masificados.



El efecto de sinergia ha devenido de la coordinación entre las actividades. Esta forma organizada de dividir el esfuerzo ha implicado la creación de una identidad única donde sus miembros tienen una función orgánica. La división coordinada implica una optimización del esfuerzo y del tiempo dedicado a la docencia, lo que a su vez genera una serie de beneficios para el equipo. Además, tales beneficios se han manifestado bien de forma operativa o a corto plazo, o bien se han hecho visibles de forma estratégica a largo plazo.

La cooperación y coordinación entre profesores se centra a corto plazo en la ejecución de las tareas ordinarias de la docencia, tales como la preparación de clases, elaboración de materiales, diseño y corrección de exámenes, etc. Los principales beneficios son la creación de un efecto de dosificación de la carga docente y, la propensión a la especialización que lleva a su vez a la eficiencia en la resolución de acciones.

Los beneficios a largo plazo afectan a ambos docentes, pero en correlación al interés y características individuales de cada profesor. De esta manera, el sistema ensayado otorga una oportunidad de aprendizaje, reciclaje, innovación, formación, mejora e integración para todos los actores implicados.

Obsérvese en la figura 2 cómo cada docente aporta las cualidades propias de su condición a un sistema que fusiona de forma óptima el esfuerzo empleado, obteniendo a su vez una ganancia personal por el aprendizaje inherente al propio sistema. Abundando en esa tipología de beneficios, podría enfatizarse al menos los siguientes:

Aprendizaje de las acciones: ambos miembros del equipo tienen la posibilidad de aprender el uno del otro. Además, también aprenden de la propia implantación del sistema participativo, pues es lo suficientemente nuevo, heterogéneo y complejo para generar por sí mismo nuevo conocimiento. El aprendizaje del sistema aporta lecciones de ámbitos como: el trabajo en equipo, la idiosincrasia de los grupos masificados, o la aplicación del EEES en contextos de tradición magistral.

Mejora de la docencia: la asistencia simultánea de ambos profesores permite crear una corriente de opinión alternativa. Dicho de otra forma la coincidencia de profesores permite dar y recibir feedbacks, evitando el autismo docente. Este beneficio se manifiesta en dos sentidos; permite tener el apoyo de una opinión distinta a la propia capaz de remarcar aciertos o deficiencias del sistema, y también posibilita la creación de pautas de mejora de las deficiencias o perfeccionamiento de los aciertos por el hecho de contar siempre con el apoyo de una segunda opinión.

Reciclaje: este beneficio es especialmente significativo para el profesor veterano al cual el EEES podría suponerle un fuerte revulsivo en cuanto a reformulación pedagógica. En general, un cambio metodológico afectaría menos a un docente novel, pues simplemente no tiene adquirida todavía una metodología docente, por lo que en principio debiera ser flexible en ese sentido. Si el docente novel además de ser flexible recibe formación específica en nuevas tendencias de enseñanza, facilitará al profesor veterano su reciclaje, pues este será gradual, asistido y dosificado.

Formación profesional: para el profesor novel, el hecho de contar con un mentor al inicio de su andadura en el mundo de docencia, le permite recibir una formación profesionalizante. La crítica constructiva, el ofrecimiento de pautas y recursos, entre otras acciones, pueden configurar un sólido haber de conocimientos para el profesor novel, siendo cada curso académico un curso intensivo en docencia.

Innovación: el equipo da lugar a la creación de nuevas ideas pues coinciden dos personas distintas que mantienen diálogos y piensan propuestas alternativas. Pero igual de importante, es que el contar con un equipo se posibilita la materialización de esas propuestas. En el caso de la docencia en solitario cada propuesta innovadora supone toda una empresa quijotesca que se convierte en una dura labor de lucha individual en el diseño e implementación de la materia, mientras que en un contexto de equipo docente, la dosificación y sinergia disminuyen ese esfuerzo individual.



Integración: el docente novel, en un contexto como el descrito se ve inmediatamente integrado en la estructura universitaria, adquiriendo una importancia y protagonismo respecto de sus colegas veteranos capaz de generar un clima de igualdad y respeto.

Este conjunto de beneficios es especialmente significativo en un momento de transición como el presente. La implantación del EEES es una realidad irrevocable, suponiendo en muchos casos una revolución metodológica lo suficientemente profunda como para dejar fuera de juego a docentes cuya tradición y veteranía se toparan con el empuje de las nuevas tendencias de enseñanza universitaria. Para ese sector del profesorado, la formación de equipos docentes con profesores de perfil complementario al suyo les puede suponer una ayuda inconmensurable para su adaptación pedagógica. Al mismo tiempo, ese perfil complementario bien puede corresponder a profesores noveles con formación en el sistema EEES que a su vez recibirán una sólida formación en el ámbito a ejercer y la posibilidad de sentirse integrados en una estructura compleja como es la universitaria. La conjunción de ambos intereses define al equipo docente como una sólida herramienta de transición al EEES y de relevo generacional.

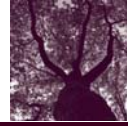
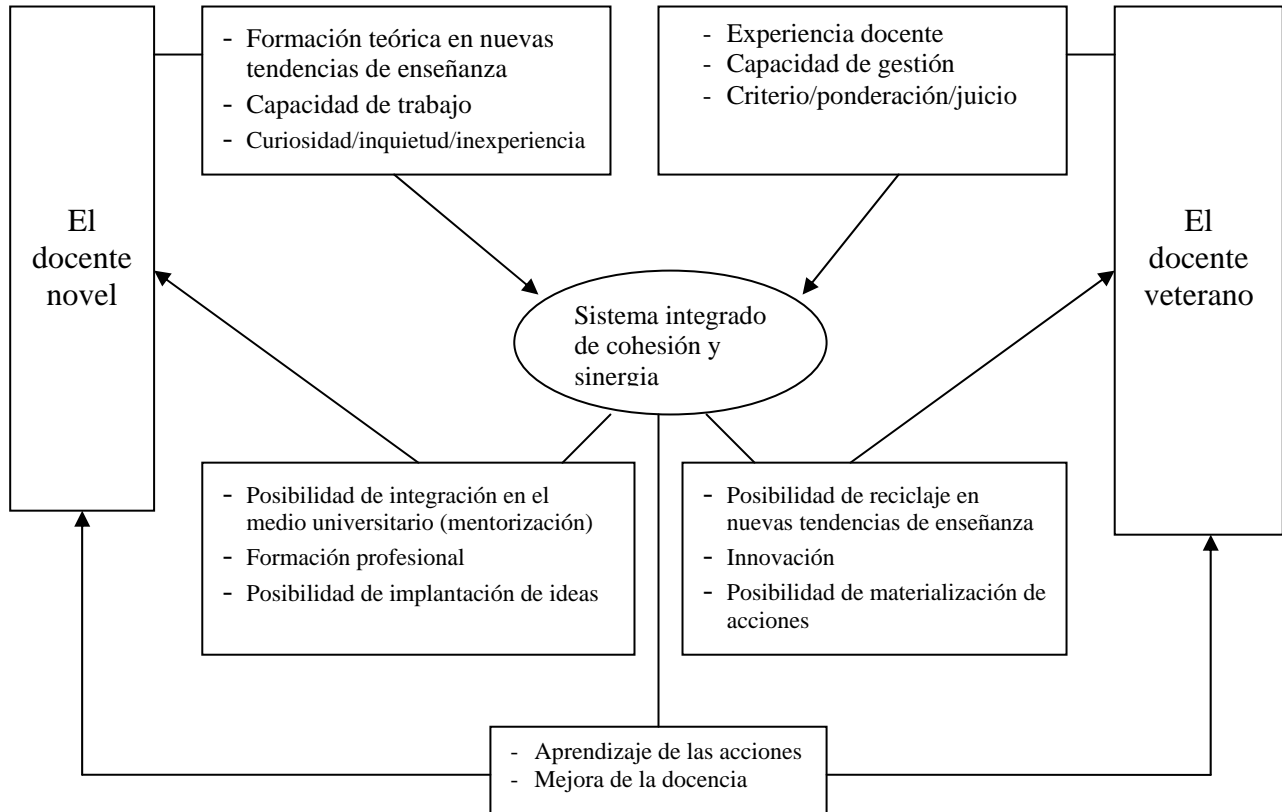


Figura 2. Bases y posibilidades de un sistema integrado de cohesión y sinergia

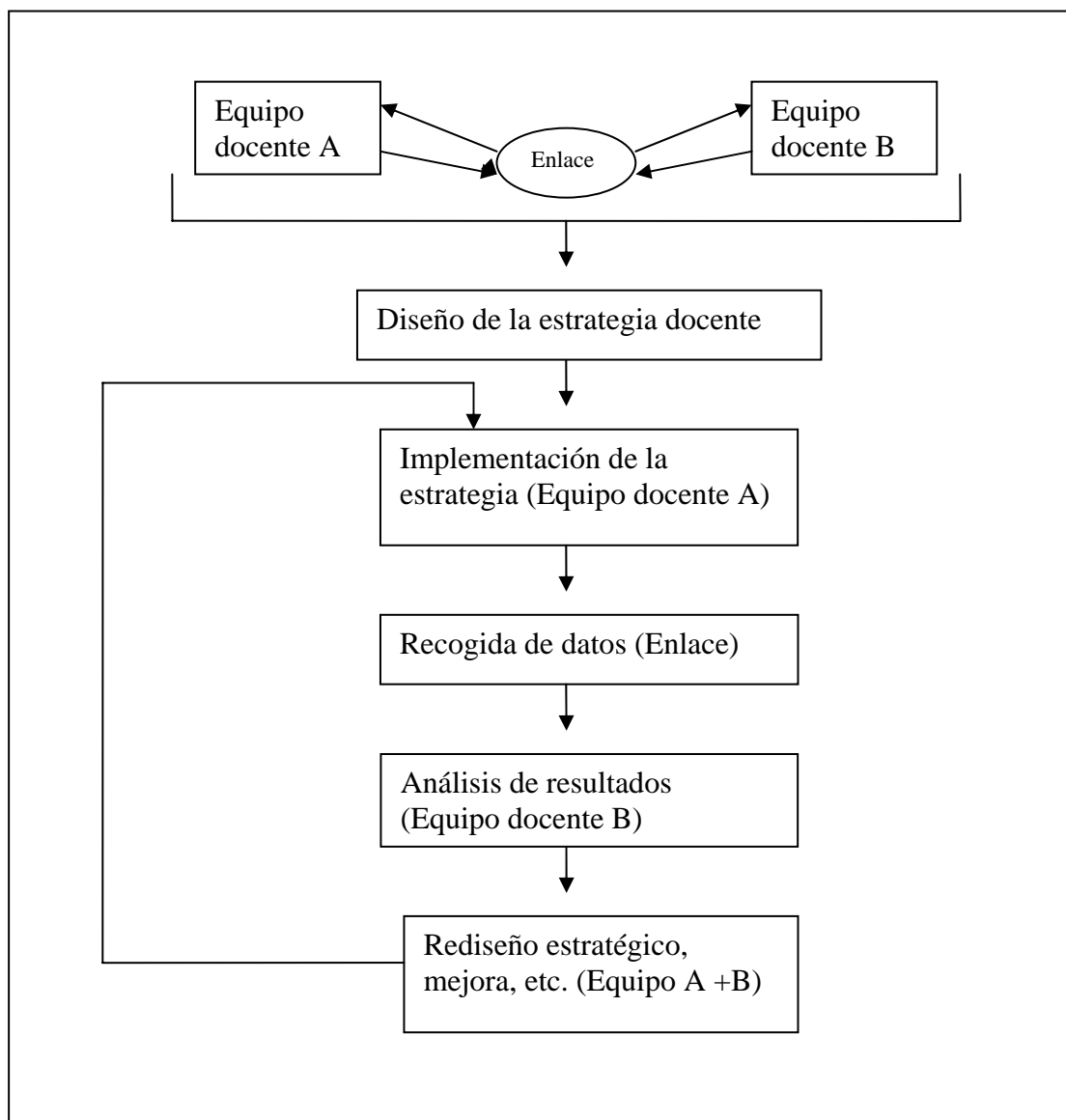


6.2 El equipo docente B; el valor de la reflexión grupal multidisciplinar.

Este segundo equipo estaba dirigido especialmente a analizar y prestar apoyo metodológico al grupo operativo (grupo A). Los miembros de este grupo tienen un origen formativo distinto a la disciplina analizada, lo que ha permitido iniciar procesos de trasvase de conocimiento e información. Obviamente, el hecho de que uno de los docentes del grupo A, haya sido a la vez miembro del grupo B, ha facilitado el enlace entre estos dos equipos y la transferencia de conocimientos al contexto particular.



Figura 3. Proceso metodológico entre el equipo docente A y B



7. Las TIC

En el marco de la experiencia que se describe, se ha realizado un aproximación al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente centradas en el uso del foro de la asignatura en Internet. Dicho foro se ubica en el espacio que la Universidad de Barcelona ha destinado para ese fin específico, en su página Web.

Como se ha explicado anteriormente, se propuso que la participación activa de los alumnos sería susceptible de ser puntuada dentro del apartado de la evaluación continuada llamado responsabilidad participativa. Bajo este lema se perseguía la asunción de un papel activo del alumno en el proceso



enseñanza-aprendizaje, el acercamiento a la tutoría entre iguales y la facilitación de las tareas del profesorado.

El incentivo de la evaluación y el clima de cooperación han definido un circuito que se retroalimentaba y en el cual el alumno cada vez se sentía más motivado por participar y colaborar. A modo de evidencia cuantitativa, en un plazo de 3 meses el foro ha recibido la aportación de 750 mensajes. En promedio se han publicado 8,5 mensajes diarios, que en su mayoría trataban temas relativos a la resolución de dudas de la asignatura. En menor proporción, también surgían diálogos de seguimiento del curso, o mensajes reflexivos entorno al propio funcionamiento del curso. En estos últimos mensajes, se podían leer críticas a particulares operativos de las sesiones, o felicitaciones en esos mismos términos. En el contexto de la crítica, es especialmente interesante el observar que el propio alumnado asumía un papel de mediador de conflictos.

El resultado de esta iniciativa ha supuesto para los docentes una notable disminución de la carga de trabajo en cuanto a resolución individual de dudas. Para los alumnos, ha supuesto un sistema eficaz para encontrar respuesta a sus interrogantes, pues estos eran invariablemente contestados por el colectivo y de forma satisfactoria. El hecho que las explicaciones se dieran entre alumnos facilitaba mucho su comprensión, lo que unido al pseudo-anonimato del medio, promovía la participación masiva.

Se ha citado el pseudo-anonimato del medio. El funcionamiento de esos foros de la Universidad de Barcelona, hace preceptiva la identificación indubitable de quien quiera participar en ellos, esto es cada mensaje consta de nombres y apellidos. Ahora bien, en un grupo de 300 alumnos, en general, el nombre no identifica a la persona, dada la magnitud de matriculados. Por lo tanto, la participación no recibía el perjuicio de la timidez.

La implantación de soportes informáticos y tecnológicos más potentes que los usados, como por ejemplo la plataforma Moodle, o cuadros de diálogo a tiempo real, unidos al éxito de la experiencia ensayada, hacen prever a las TIC como una herramienta imprescindible para la docencia del futuro. Esa importancia cobrará una especial relevancia en contextos de masificación.

8. Conclusiones

Se ha comprobado, a través del análisis del presente estudio de caso, que la evaluación continua para grupos de 150 o más alumnos es posible y factible. A pesar de ello, conviene no negar que el cambio docente ha conllevado inequívocamente un sobreesfuerzo y una sobrecarga de trabajo aunque, como hemos visto, éste recae más en la adaptación metodológica que en su implementación y seguimiento. Así podemos decir que, a pesar de las creencias y reticencias existentes, es posible aplicar con éxito el EEES a grupos masificados, de forma especialmente efectiva y sin sobreesfuerzo docente a partir del segundo año.

Aún así, cabría replantear cambios en la dedicación efectiva a la docencia (especialmente en los primeros años) a nivel de POA u otras formas de reconocimiento, su repercusión en la investigación, así como la posible división de funciones en equipos docentes que tales modificaciones requieren. Estas consideraciones no deben ocultar que la evaluación continua no sólo es posible sino necesaria y efectiva en toda clase de estudios y contextos.

La transformación de la asignatura ha llevado consigo una doble mejora; por un lado los resultados promedio de los estudiantes han ascendido de forma exponencial, y por otro, la valoración, satisfacción e implicación del estudiante también ha aumentado. Así, el nuevo método impartido ha desembocado en unas valoraciones muy positivas de los alumnos a los docentes en las puntuaciones de las encuestas institucionales realizadas por la Universidad de Barcelona.



Bibliografía

- GARCÍA SUÁREZ, J. A. (2006) *Què és l'espai Europeu d'Educació? >El repte de Bolonya. Preguntes i respostes*. Barcelona: UB.
- GROS, B. I ROMANÍA, T. (2005) *Ser professor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- HERNÁNDEZ, F. (1997) *Educación y cultura visual*. Sevilla: MCEP.
- PARCERISA, A. (Coord.) (2005) *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- PHILLIPS, S. (1993) *Teaching young children*. Oxford: Oxford University Press.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2005) *Manual de tutoria universitària. Recursos per a l'acció*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.



LA COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE ACTIVO DEL PROFESORADO

Lourdes Villardón Gallego: lvillar@ice.deusto.es

Virginia Torres Gómez de la Llamosa: vtorres@ice.deusto.es

Itziar Elexpuru Albizuri: elexpuru@ice.deusto.es

Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, material didáctico para el desarrollo de valores, aprendizaje activo.

Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia llevada a cabo durante el curso 06-07 en Formación del Profesorado no Universitario. Plantea el Aprendizaje Cooperativo como estrategia didáctica enfocada a favorecer el aprendizaje activo para la elaboración y aplicación de un material didáctico específico dirigido al desarrollo de valores de los estudiantes de Educación Secundaria.

Los asistentes experimentan la colaboración como medio para favorecer el desarrollo de valores para la convivencia y fomentar la participación del alumnado en la elaboración del material didáctico.

A continuación, se plantean los objetivos pretendidos, se describe la experiencia, la evaluación de la misma y una reflexión de las implicaciones para el futuro.

Desarrollo

En este apartado se explicitan los objetivos pretendidos en la acción formativa, se describe la experiencia llevada a cabo y los resultados de la misma.

I. Objetivos

Se pretende aplicar el aprendizaje cooperativo en una experiencia de formación de profesorado. Los objetivos de la experiencia se pueden concretar en:

- Experimentar la colaboración como medio para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de valores para la convivencia.
- Tomar un papel activo en el propio aprendizaje.
- Elaborar recursos didácticos para el desarrollo de valores para la convivencia social con el fin de aplicarlos en el aula y publicarlos para su uso generalizado. Se trata de una publicación centrada en la realidad de los centros elaborada por sus protagonistas.
- Fomentar la participación del alumnado en la elaboración del recurso didáctico a través de la experiencia de colaboración, proceso en sí que favorece el desarrollo de valores.
- Reflexionar e intercambiar experiencias sobre la elaboración y aplicación de dicho recurso didáctico.



II. Descripción del Trabajo

Durante el curso 06-07 se ha realizado un Seminario dirigido al profesorado de Educación Secundaria interesado en el desarrollo de valores en el alumnado. El objetivo de la formación ha sido doble: por un lado, utilizar el Aprendizaje Cooperativo como metodología para la formación del profesorado implicado en la educación integral del alumnado, y, por otro, elaborar de forma colaborativa tres números de la Revista del Aula Social (RAS) como recurso didáctico para el desarrollo de valores para la convivencia social en los Centros Educativos.

1. Revista del Aula Social (RAS)

La Revista de Aula Social es una publicación periódica que pretende favorecer la reflexión personal y colectiva, potenciando la sensibilización necesaria para tomar conciencia y, dentro de las posibilidades y limitaciones de cada uno, intentar promover valores tales como la paz, la solidaridad, la tolerancia... Se trata de un recurso que facilita el trabajo de los valores. Así mismo, es un instrumento de reflexión para el alumnado sobre temas sociales, que, para muchos jóvenes, pueden resultar controvertidos.

1.1. Origen

La Revista de Aula Social (RAS) comenzó a publicarse, con el patrocinio de la Bilbao Bizkaia Kutxa, en el ICE de la Universidad de Deusto durante el curso 95-96, con el objetivo de construir un foro de información, relación, opinión y educación relacionado con diferentes aspectos de la realidad social.

Surgió fundamentada en una doble finalidad. Por un lado, ofrecer información diversa, desde el conocimiento científico de la realidad, para ayudar a comprender mejor algunos de los problemas más acuciantes de nuestra sociedad: guerra, violencia, pobreza, paro, drogas, marginación, aislamiento y soledad de la tercera edad... Y por otro, dar a conocer, desde la experiencia, los trabajos que en la prevención e intervención de problemas sociales realizan diferentes instituciones no lucrativas.

Está dirigida tanto a formadores como al alumnado, ofreciendo información de primera mano de forma asequible y actualizada. Es un instrumento didáctico que ayuda a los formadores a trasladar los contenidos y situaciones sociales al aula y contextos de aprendizaje, con el propósito de provocar entre los alumnos el análisis, la reflexión y argumentación, y, si es posible, lograr posicionamientos y cambios actitudinales positivos.

Los diferentes secciones que la componen son: entrevista, relato, expresión (alumnado y profesorado), bibliografía sobre los temas tratados, "desde el punto de vista del derecho", "la ventana de investigación", sugerencias para profundizar en cada temática, y una guía didáctica para orientar la utilización de la revista de cara a su mayor aprovechamiento metodológico. En esta estructura se intercalan, en casi todos sus apartados, una serie de actividades que ayudan a clarificar y mostrar en la práctica los conceptos, valores y actitudes planteados. Todo ello se observa, preferentemente, desde una perspectiva didáctica, lo que le confiere un carácter indiscutiblemente práctico. Para potenciar este enfoque, a lo largo de la anualidad 2002 se añadió otra sección, la guía didáctica, como instrumento de ayuda para favorecer la aplicación práctica de la revista.



1.2 Evolución

La Revista de Aula Social, desde su origen, ha tratado, entre otros, los siguientes temas: racismo e integración, deficiencias y discapacidades, el tercer mundo, las drogas, igualdad de género, la tolerancia, el voluntariado, el medio ambiente, la deuda externa, la infancia, el SIDA, la violencia en la escuela y sexualidad-afectividad.

A partir del curso 99-00, la Revista del Aula Social comenzó a editarse en Internet. Los números publicados están disponibles en la siguiente dirección: www.ice.deusto.es/ras/.

Se difundió periódicamente a un total de 400 centros educativos, Instituciones, ONGs, ICEs y COPs. El 76,2% de los centros escolares de Educación Secundaria de la C.A.V y algunos del resto del Estado. De éstos, el 16% trabajaba con los alumnos en el aula todos los números de la revista de forma sistemática; el resto, la distribuía entre el alumnado, y/o la utilizaba como material de consulta, o trabajaban con la publicación según temáticas concretas.

En el curso 2001 se realizó un estudio de evaluación sobre la publicación. Los datos sobre la valoración de la revista indicaron que los formadores estaban muy satisfechos tanto con cada uno de los apartados de que consta la revista como del conjunto, consideraban que era interesante para el alumnado y que era un instrumento muy eficaz para su desarrollo. Los alumnos se mostraron, asimismo, satisfechos con la revista.

En 2005 se abrió un paréntesis en la edición de la revista por falta de apoyo económico de las Instituciones, paréntesis que se cerrará el primer trimestre del curso 07-08 que volverá a editarse como publicación electrónica.

2. Seminario para el Desarrollo de Valores.

La valoración positiva de la revista, por parte de todos los implicados en su elaboración y aplicación, como recurso didáctico para el desarrollo de valores, llevó a plantear una actividad formativa con el profesorado de Educación Secundaria para el desarrollo de valores a través de la metodología cooperativa. Los asistentes experimentan la colaboración en la elaboración de la revista como una metodología adecuada para su formación, como un medio para favorecer el desarrollo de valores para la convivencia, y como una herramienta para fomentar la participación del alumnado en la elaboración del material didáctico.

2.1. Planteamiento General del Seminario

La planificación y desarrollo del seminario se llevó a cabo en las fases que se muestran a continuación.

2.1.1. Composición del Seminario

Se convocó a profesorado de centros público y concertados, así como a profesionales de la educación pertenecientes a universidades o Berritzegunes (Centros de Apoyo y Asesoramiento para el profesorado dependientes del Gobierno Vasco).

Se formó un grupo de 20 personas que ha trabajado de octubre de 2006 a mayo de 2007. El grupo se dividió en tres equipos con el fin de que cada uno de ellos elaborase un número de la revista. Cada



subgrupo contó con un coordinador y con la supervisión y apoyo del profesorado del ICE de la Universidad de Deusto.

Se establecieron las funciones y tareas de todas las partes implicadas con el fin de facilitar la coordinación y desarrollo del Seminario:

- **Participantes:** Asistir y participar activamente en las sesiones presenciales; realizar el trabajo intersesiones distribuido en el grupo; coordinarse con el resto de los miembros; apoyar al resto de grupos.
- **Coordinadores:** participar y apoyar al grupo en la elaboración de la revista; supervisar el trabajo individual de los miembros del equipo ajustado a los plazos establecidos; tutoría dentro del grupo; presentación y puesta en común del trabajo grupal en las sesiones presenciales. **ICE.** Organizar la actividad formativa de forma cooperativa; planificar el trabajo y las sesiones presenciales; apoyar a los coordinadores de cada grupo; apoyar la búsqueda de recursos y materiales; gestionar la publicación de la revista; gestionar la difusión de la revista; evaluar la experiencia y valorar la continuidad.

2.1.2. Estructura del Seminario

Se han realizado cinco sesiones presenciales, de dos horas y media cada una, que han tenido como objetivo la organización de la tarea dentro de los grupos, la reflexión y el intercambio entre todos los asistentes, tanto sobre el diseño de los recursos como sobre la aplicación. Cada uno de los participantes debía realizar entre sesiones el trabajo establecido por el grupo.

Hay que resaltar que cada uno de los grupos de trabajo que se formaron eran heterogéneos, con profesorado que provenía de centros educativos diferentes, con formación y tareas diversas.

Se trabajó cooperativamente en cada grupo y también entre los grupos, no sólo en las sesiones presenciales sino también en los períodos entre sesiones y en la aplicación “piloto” de las revistas.

A lo largo del seminario los asistentes han realizado las siguientes tareas:

- planificación por consenso grupal del número de la revista correspondiente;
- distribución de tareas individuales para la elaboración de las secciones de la revista;
- elaboración grupal definitiva de la revista;
- aplicación piloto de un número de revista no elaborado por el propio grupo;
- sugerencias de mejora derivadas de la aplicación.
- incorporación de las mejoras al propio número de la revista;
- valoración de la experiencia.

El profesorado aprende el potencial de la metodología cooperativa para favorecer el desarrollo de valores en el alumnado. La propuesta es que en la propia elaboración de las secciones de la revista participe el alumnado a través de la colaboración. De esta manera, el modelo de funcionamiento del Seminario se transfiere a las aulas para que también el alumnado haga sus aportaciones a la revista.



2.2. El Trabajo Cooperativo

La estrategia didáctica del seminario ha sido el aprendizaje cooperativo, tanto a nivel intragrupal como intergrupal. La planificación de la actividad formativa ha permitido asegurar la presencia de los elementos que definen la cooperación: interdependencia positiva, interacción, responsabilidad personal y grupal, desarrollo de habilidades interpersonales y reflexión sobre el proceso del grupo (Johnson, Johnson y Smith; 1998).

Interdependencia Positiva: Cada miembro del grupo tiene que colaborar en la elaboración grupal de un número de la revista. Además, cada grupo hace aportaciones para la mejora de los números realizados por los otros equipos. Todos los miembros comparten un objetivo común, la elaboración del recurso didáctico mencionado.

Responsabilidad personal y grupal: El cumplimiento de las tareas adjudicadas a cada miembro es imprescindible para que el grupo avance en el logro del objetivo común según los plazos establecidos. Cada grupo es responsable del número de la revista que tiene que redactar.

Interacción: Las sesiones presenciales han sido fundamentales para favorecer el intercambio de opiniones e información, dentro de los grupos y entre grupos. Además, los miembros de cada grupo se han comunicado entre sesiones a través de diferentes medios (email, teléfono, reuniones...).

Desarrollo de habilidades interpersonales: La propia tarea implica para su cumplimiento el ejercicio de habilidades tales como diálogo y búsqueda de consenso, petición de información, intercambio de información, crítica constructiva, opinión, resolución de conflictos y distribución de tareas, imprescindibles todas ellas para el fomento de la convivencia.

Reflexión sobre el proceso del grupo: Todas las sesiones presenciales han finalizado con una actividad de reflexión sobre el proceso. Especialmente la última se dedicó casi en su totalidad a valorar la experiencia, tanto personal como grupal.

III. Resultados y Conclusiones

A lo largo de la actividad formativa, se ha podido constatar una alta participación e implicación por parte del profesorado asistente, no solo en las sesiones presenciales, sino a lo largo de todo el proceso.

El profesorado ha realizado las tareas encomendadas por su grupo, asumiendo su responsabilidad individual en el desarrollo del objetivo grupal: la elaboración del número correspondiente de la revista.

Se han diseñado tres números de la revista con los temas: Globalización, Convivencia y Pluralidad. Cada uno de ellos se ha aplicado y evaluado en contextos educativos reales con una valoración muy positiva, y se publicarán en Internet (<http://www.ice.deusto.es/ras/>), el primer trimestre del curso 07-08.

Los profesores asistentes han promovido la participación del alumnado, a través de la colaboración entre ellos, como contexto para favorecer la convivencia.

La recogida de la información para la valoración del Seminario por parte de los asistentes, se realizó a través de un cuadro 360º con los siguientes temas: Contenido, metodología, tiempo/horario, clima, valoración personal, valoración de la estructura, participación y recursos. También se realizaron diversas preguntas abiertas que sirvieron como guía para la evaluación. Cada asistente respondió de forma individual para luego pasar a una puesta en común de las reflexiones de todo el grupo.



Del análisis de las valoraciones que el grupo ha hecho del Seminario se han obtenido las siguientes conclusiones:

En cuanto al *contenido* del Seminario, se consideran interesantes los temas trabajados en las revistas ya que han permitido acercarse “con más intensidad a la realidad escolar actual”.

En lo que se refiere a la *metodología* cooperativa, se valora por considerarla muy práctica y porque favorece la implicación de los asistentes. Es muy positivo poder trabajar en equipo y “tener que moverse” para cumplir con las tareas. Los participantes opinan que durante las sesiones se ha combinado adecuadamente el tiempo dedicado al trabajo del propio grupo y al conocimiento y opiniones del resto de los grupos. Definen la metodología como muy participativa y abierta, y consideran que el intercambio de opiniones se ha realizado con mucha agilidad. Destacan como positiva la posibilidad de poder reflexionar acerca del trabajo realizado.

Se propone para la mejora, una mayor implicación y organización del trabajo intersesiones de los grupos.

En relación al *clima*, se destaca el interés, la capacidad de escucha y buena comunicación entre los participantes. Se considera que tanto el ambiente de trabajo como el trato con las personas ha sido agradable. El clima se califica como “positivo y participativo”.

Los asistentes están satisfechos con la *participación* de todos y con los resultados conseguidos, valorando especialmente la cooperación de los miembros del grupo y la ayuda del coordinador. Consideran que sus colaboradores/colegas les “han enseñado muchísimo”.

En cuanto a los *recursos*, se valora positivamente las orientaciones del equipo de profesorado del ICE, así como el material proporcionado (apuntes, bibliografía...), y se solicita mayor información sobre experiencias recientes en otros centros.

El *tiempo* se considera en ocasiones insuficiente aunque no parece perfilarse una fácil solución a esta circunstancia. El ritmo de las sesiones, la duración y el horario, se valoran como adecuados.

La valoración global de la *implicación personal* de los asistentes, es muy positiva. Consideran que ha sido una experiencia muy interesante y laboriosa, que han aprendido mucho “tanto del tema trabajado como del proceso de elaboración”. Se muestran ilusionados y animados a continuar participando el Seminario durante el próximo curso.

Ante estos resultados, y contando con el apoyo financiero del Gobierno Vasco, el Seminario continuará el curso próximo con la incorporación de algunas mejoras entre las que se citan: elección de los temas de la revista de forma consensuada entre los asistentes, reforzar la figura del coordinador, aumentar el carácter interactivo de la revista y ampliar el acceso a experiencias desarrolladas en los centros educativos.

En definitiva, la valoración de los resultados de la experiencia y del proceso permite concluir que el aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica que favorece el aprendizaje activo del profesorado y la convivencia. La experiencia personal del trabajo en colaboración facilita la aplicación de esta metodología en el trabajo con el alumnado.



Bibliografía

Johnson, D. Johnson, R. (1990). *Cooperation and competition: Theory and Research*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Johnson, D., Johnson, R. (1995). *Nuevos círculos de aprendizaje*. Alexandria VA: ASCD.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Smith, K.A. (1998). *Active Learning: cooperation in the college classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.

Lobato Fraile, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Zarautz: Universidad del País Vasco.

Monereo Font, C. y Duran Gisbert, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Ovejero, A., de la Villa, M. y Pastor, J. (2003). *Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI*. Documento electrónico.
<http://www.uniovi.es/Psi/v1n1/art7.html>

Pérez de Viilar, M^aJ. (2002). *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona (2^aed). Herder.

Villardón, L. (2002). *Aplicación práctica del aprendizaje cooperativo. Unidad didáctica para la formación del profesorado*. ICE. Universidad de Deusto. <http://ice.deusto.es/alud>



EL TRABAJO EN EQUIPO COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LAS TITULACIONES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE INNOVADORAS

Prf. Juan José González López. juan.jose.gonzalez@ub.edu

Profesor Ayudante. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Prfa. Carolina Guzmán Valenzuela. carolina.guzman@ub.edu

Becaria Predoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Profesora auxiliar de la Universidad de Valparaíso.

Dra. Núria Lorenzo Ramírez. Profesora nuria.lorenzo@ub.edu

Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Palabras clave

Formación permanente del docente universitario a través del trabajo reflexivo en equipo, aprendizaje significativo, metodologías didácticas innovadoras.

Resumen

Esta comunicación da cuenta de una experiencia de innovación e investigación educativa que involucra la introducción de nuevas metodologías docentes y sistemas de evaluación continuos, que está siendo desarrollada en la actualidad en la Universidad de Barcelona. Concretamente, estamos llevando a cabo una investigación-acción con relación a una innovación educativa que involucra de manera simultánea y coordinada las asignaturas troncales de “Didáctica y Atención a la Diversidad” y en la asignatura de “Organización del Centro Escolar” de las titulaciones de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. En el transcurso de ésta, el trabajo colaborativo y comprometido de los profesores implicados en ella, se está transformando en una potente herramienta de investigación y formación docente que tiene un doble objetivo: por un lado, mejorar el aprendizaje significativo y autónomo del estudiantado y por otro, crear un espacio para el trabajo reflexivo y en equipo y la optimización de las prácticas docentes en la Universidad. En este último aspecto, el trabajo en equipo de los docentes, es donde centraremos nuestra atención.

Desarrollo

1. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS

De acuerdo a Imbernón (2001), la formación permanente es un proceso que mejora los conocimientos referentes a “la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado” (p. 59).



Según este autor, es posible distinguir diferentes modelos de formación; nosotros hacemos alusión a los que hacen más sentido a esta investigación: el *modelo de observación/evaluación* y el *modelo indagativo o de investigación*. El primero de ellos sostiene la idea de que a partir de la observación de un colega, el docente puede reflexionar sobre su propia práctica y mejorarla, así como también, permite reflexionar al que observa. Esta observación se planifica de manera conjunta entre el profesor que observa y el observado; se determinan objetivos de manera común y la forma y foco de observación. Una vez realizada la observación, ésta es discutida, se revisa si fueron alcanzados o no los objetivos y se analizan aquellas situaciones que favorecen o interfieren en el aprendizaje de los alumnos. Finalmente se reflexiona en torno al proceso de observación, analizando ventajas, desventajas y posibles elementos a considerar en futuras formaciones con esta modalidad. Por su parte, el modelo de investigación “requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información, y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Puede ser una actividad individual, o hecha en grupos pequeños, o llevada a cabo por todo el claustro de una escuela.” (p. 60). Se trata entonces que el docente, reflexiona en torno a su práctica, y desde allí, según sus propias necesidades propone mejorarla y participar activamente de esta mejora. La idea es ir valorando si se consigue lo planificado; de lo contrario, se sigue reflexionando en torno a la práctica. Esta tarea se puede realizar de manera solitaria, en grupo o asesorados por un gente externo.

Desde nuestra perspectiva, un elemento que nos parece primordial a la hora de llevar a cabo procesos de formación permanente del profesorado universitario, guarda relación con la posibilidad de trabajar de manera conjunta y colaborativa. En otras palabras, se trataría de llevar a la práctica tanto el modelo de evaluación como el modelo de investigación, de una manera colectiva; es decir, teniendo como elemento clave para su implementación, el trabajo colaborativo, reflexivo de un equipo de docentes. ¿Por qué? Siguiendo las aportaciones de Antúnez (p. 90, 1999), básicamente porque:

- La acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales. Mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que proporcionamos a nuestros estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa.
- La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios.
- Proporciona a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo.

Teniendo en cuenta estos referentes teóricos, a continuación damos a conocer algunos de los objetivos de la presente investigación y que cobran especial significación en el marco de la presente comunicación.

Objetivos

Objetivo General:

Investigar sobre los procesos de trabajo reflexivo en equipo del profesorado universitario como herramienta para la optimización de sus prácticas educativas y la mejora del aprendizaje significativo del estudiantado.



Objetivos específicos:

1. Promover la reflexión sobre el quehacer pedagógico de los docentes del área de Didáctica y Atención a la Diversidad y de Organización del Centro Escolar para su optimización, a través de un trabajo colaborativo, coordinado e interdisciplinar.
2. Promover una evaluación continua y sistemática de las prácticas docentes a través de la acción colaborativa y la evaluación de pares.
3. Introducir nuevas metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan un aprendizaje integral y significativo por parte del estudiante, que involucren tanto la construcción personal como colaborativa de las competencias profesionales y académicas necesarias de adquirir al finalizar las asignaturas de Didáctica y Atención a la Diversidad y de Organización del Centro Escolar.
4. Promocionar el intercambio en la Universidad de Barcelona y entre ésta y otras universidades del territorio español, de nuevas experiencias educativas que potencian el trabajo en equipo del docente universitario.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Durante el curso 2006-2007, hemos estado llevando a cabo una experiencia piloto de innovación educativa que ha involucrado las asignaturas troncales de “Didáctica y Atención a la Diversidad” y en la asignatura de “Organización del Centro Escolar” de las titulaciones de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y que ha tenido por objetivo favorecer un aprendizaje significativo del estudiantado. En esta primera fase, nos hemos propuesto llevar a cabo, de manera coordinada, la docencia en 4 grupos diferentes (de mañana y tarde), utilizando de manera consensuada, una metodología de clases activa y semipresencial, basada en tareas auténticas y un sistema de evaluación continuada.

En lo que respecta a las metodologías activas y semipresenciales, concretamente, hemos fomentado un aprendizaje significativo de competencias a través del trabajo autónomo y colaborativo que incida finalmente en una mejora del rendimiento del estudiantado, teniendo en cuenta las propuestas del EEES y la implementación de los créditos europeos. Durante las clases presenciales, hemos intentado favorecer la participación del alumno a través de tareas prácticas y grupales, que permitieran verificar si los conocimientos teóricos propuestos habían sido comprendidos y podían ser aplicados en casos prácticos reales; por tanto, las sesiones presenciales generalmente se componían de una pequeña exposición teórica (máximo de 45 minutos), para luego desarrollar una actividad práctica que permitiera reforzar la comprensión del tema que estaba siendo tratado. Es importante destacar que la labor de los y las docentes no era entregar contenidos directamente, si no que más bien era encaminar a los/as alumnos/as en la búsqueda de la solución del problema planteado, cuando éstos/as lo requerían explícita o bien implícitamente. Para esto último era preciso que el profesor estuviese atento al desarrollo del trabajo de los/as alumnos/as y en continuo contacto con ellos/as. Las discusiones entre los pequeños grupos daban pie a analizar problemas desde diferentes experiencias y perspectivas.

Conjuntamente y de manera simultánea, hemos introducido de manera preliminar un sistema de enseñanza no presencial (20% de las clases) a partir del cual, el estudiante debía desarrollar tareas propuestas en las clases presenciales, resolver ejercicios, efectuar lecturas, realizar trabajos prácticos, etc., que también tenían por finalidad reforzar la comprensión de los contenidos que estaban siendo tratados durante las clases, además de lograr una visión de conjunto y una

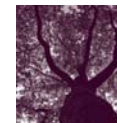


aproximación del estudiante con la realidad de los centros educativos¹. Para apoyar esta fase no presencial, además de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de llevar a cabo tutorías presenciales, utilizamos tanto el dossier electrónico de las asignaturas (puesto a disposición por la biblioteca de la Universidad de Barcelona a través de su página web) como la comunicación a través de tecnologías asociadas a Internet (Chat y correo electrónico). A través de estos recursos, hemos prestado orientación al estudiantado, respondido dudas, entregado información y retroalimentación de evaluaciones, etc.

En cuanto a la evaluación continuada, hemos propuesto desde el inicio de las asignaturas, un sistema de evaluación procesual, que permitía al alumno escoger aquellas actividades que deseaba fuesen evaluadas y puntuadas. Algunas de estas actividades, incluido el examen final, contemplaban a la vez subactividades, que tenían puntajes diferenciados los que, sumados, permitían por ejemplo al alumno no tener que presentarse al examen de final de curso². Las actividades evaluables estaban perfectamente calendarizadas desde principio de curso de manera tal que los alumnos pudieran saber de antemano cuándo realizar una tarea que deseaban que fuese evaluada. Asimismo, para cada actividad y con anterioridad, se les entregaban rúbricas de manera que pudieran saber exactamente qué se estaba evaluando y cómo. A continuación exponemos en el cuadro nº 1 la calendarización de la asignatura Organización Escolar en uno de los grupos de alumnos, de manera de observar más claramente la organización de la evaluación continuada con sus respectivas actividades.

¹ En este último caso, la propuesta fue investigar sobre el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y el Reglamento de Régimen Interno (RRI) de un centro real de primaria y secundaria. Esta investigación consistía básicamente en conocer realmente cómo se llevaba a cabo un PEC (junto a su PCCC y su RRI), las dificultades que podría entrañar, las maneras de ponerlo en práctica, las dificultades que conllevaba, etc.

² Al respecto cabe señalar que el examen final sólo contribuía en un 25% a la nota final

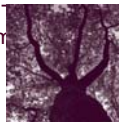


Cuadro nº 1

ACTIVITATS AVALUABLES ORGANITZACIÓ ED. INFANTIL

Mes	Data	Activitat	Tipus	Percentatge	
Febrer	16	Lectura Textos: DELORS: La Educación o la Utopía necesaria 9-30, 36 DAKAR: 4, 8-10, 12-22, 74-78 (penjats al dossier)	No presencial		}
	20	Prova escrita de lectura, a escollir: • DELORS: La Educación o la Utopía necesaria 9-30, 36 • DAKAR: 4, 8-10, 12-22, 74-78 (en dossier)	Presencial Avaluable	25	
Març	9	Cas de legislació	No Presencial Avaluable	25	
	16	Activitat funció dirctiva	Presencial Avaluable	25	
	23, 30	Recerca PEC + PAD. Activitat fora de l'aula	No presencial		
Abril	17, 20 i 24	Presentacions posters treball PEC	Presencial Avaluable	50 + 50 ³	1 NOTA
Maig	15	Activitat clima de centre	Presencial Avaluable	25	}
	22	Fòrum Qualitat Educativa. Dues aportacions al Fòrum del dossier	No Presencial Avaluable	25	
	25	Prova escrita de lectura (presencial, individual): Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Octaedro: Barcelona. Ref biblioteca: 46 p2 E/01 FUL	Presencial Obligatòria Avaluable	50 + 50	1 NOTA
	29	Continuació prova escrita de lectura (no presencial, en grup): Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Octaedro: Barcelona. Ref biblioteca: 46 p2 E/01 FUL	No Presencial Avaluable		
Juny	EXAMEN FINAL ESCRIT			100	1 NOTA

^{3 3} El treball del PEC consisteix a fer una recerca sobre el PEC d'un centre educatiu que haurà de ser presentada de manera oral i escrita (50% + 50%= 1 nota) . Data de lliurament del treball escrit: 20 d'abril



Como podrá observarse, poner en práctica este sistema de metodologías activas, semipresenciales y acompañadas con un sistema de evaluación continuada, supuso para el equipo docente involucrado, una coordinación constante y sobretodo una planificación previa que permitiera calendarizar temáticas a impartir con sus actividades y asignarlos, establecer sistemas de rúbricas y pautas de corrección. Asimismo, requirió una comunicación continua de manera de poder mantener una coherencia temática, de evaluación y de criterios pedagógicos en los diferentes grupos con los que se estaba trabajando. Los profesores además, debimos estar dispuestos a realizar tutorías individuales y grupales para resolver dudas en relación con las clases no presenciales y las actividades prácticas y a utilizar de manera constante diferentes medios de comunicación con los alumnos y ente nosotros mismos, de manera de lograr una mejor coordinación; a ello se debe agregar muchísimas reuniones presenciales del equipo de docentes con la misma finalidad. En síntesis, llevar a cabo este tipo de innovación educativa ha supuesto una gran inversión de trabajo individual y grupal no sólo a los alumnos y alumnas sino que también a los y las docentes involucrados.

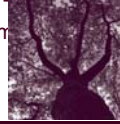
3. MÉTODO Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se circunscribe dentro de un *paradigma fenomenológico*, otorgando primacía a las perspectivas, visiones e interpretaciones de los actores y actrices educativos/as involucrados/as en esta experiencia de innovación educativa.

Concretamente, esta investigación se enmarca dentro del enfoque de la investigación – acción ya que, en la medida que los actores educativos implementan y participan de la innovación educativa propuesta, investigan sobre ella para así optimizarla. Siguiendo la línea de Carr y Kemmis (1988) y Latorre, del Rincón y Arnal (2003) podemos decir que este tipo de estudios intentan transformar la realidad; es decir, al estudiar fenómenos educativos, será fundamental que la investigación esté arraigada en las experiencias y situaciones concretas de los y las practicantes de la educación pero que además se intente resolver los problemas que surgen de estas experiencias. En nuestro caso particular, existe la intención de mejorar las prácticas docentes desarrolladas en el marco de las asignaturas de “Organización del Centro Escolar” y “Didáctica y Atención a la Diversidad” a través de un trabajo colaborativo y reflexivo del profesorado involucrado que favorezca a su vez el aprendizaje significativo, reflexivo e integrador del estudiantado.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho y de acuerdo a los planteamientos de Kemmis y McTaggart (en Latorre, 2003), particularmente esta investigación-acción:

- se propone transformar y mejorar la acción educativa de manera participativa y colaborativa a través de una innovación;
- está siguiendo una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión;
- crea y fomenta una *“comunidad autocrítica de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación”*;
- involucra un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la práctica, en este caso educativa, a partir del cual nutrimos y “creamos” teoría;
- *“permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos”*.



Es importante señalar que, en estos momentos, nos encontramos en **la fase inicial de la investigación que consiste en una prueba piloto** que combina modalidades de enseñanza presencial y no presencial con metodologías participativas y evaluación continua en tres grupos de la asignatura Organización del Centro Escolar y uno de Didáctica y Atención a la Diversidad a cargo de los profesores que presentan esta comunicación.

La **muestra** de esta investigación está conformada por todos/as los/as estudiantes y profesores que participan de las asignaturas troncales de primer ciclo “Organización del Centro Escolar” y “Didáctica y Atención a la Diversidad” de las titulaciones de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona en trece grupos diferentes de alumnos (distribuidos en los turnos de mañana y tarde). Para efectos de esta comunicación, nos centraremos sólo en el colectivo de docentes participantes en la experiencia piloto ya mencionada.

En cuanto a las **técnicas de recolección de datos**, están siendo y serán utilizadas las observaciones cruzadas no participantes de profesores (los de didáctica observan a los de organización y viceversa); un cuestionario y grupos de discusión que recojan las valoraciones de los grupos de estudiantes acerca de las asignaturas; grupos de discusión que recojan las valoraciones de los docentes implicados en la innovación. También se utilizarán diarios de los docentes que recojan sus reflexiones en torno a sus prácticas educativas.

4. REFLEXIONES Y COMENTARIOS FINALES

Tal como señalábamos en el apartado metodológico, esta investigación-acción aún se encuentra en una fase inicial, por lo que aún no podemos hablar de resultados y exponer conclusiones. De hecho, durante el próximo año académico tenemos como objetivo incorporar a varios grupos de alumnos más (al menos unos 5 más) lo que implicará que el trabajo colaborativo y en equipo involucrará a por los menos 10 o más docentes.

Aún así, nos gustaría realizar una serie de reflexiones que nos hacen eco como docentes y que aportan también sentido a nuestras prácticas pedagógicas.

A partir de la implementación de esta innovación educativa, se está potenciando un trabajo colaborativo, coordinado e interdisciplinar entre un equipo de profesores que imparten docencia a diferentes grupos de magisterio en las asignaturas de Organización del Centro Escolar y de Didáctica y Atención a la Diversidad. Lo anterior está permitiendo trabajar objetivos de manera transversal, relacionar contenidos, poner en práctica un sistema de evaluación continuada por un lado y, favorecer la reflexión docente individual y colectiva sobre el propio quehacer pedagógico para su optimización.

Esto último guarda especial relevancia para nosotros como docentes pues creemos que no podemos dejar de reflexionar críticamente sobre nuestro quehacer como docentes universitarios. Ya no se trata solamente de impartir clases o investigar en torno al objeto de estudio de una disciplina, sino también de preguntarnos qué estamos enseñando, para qué y cómo; si estamos promoviendo la reflexión entre nuestros alumnos y alumnas además de enseñar una materia determinada, si somos capaces de trabajar en equipo, hacer un aporte a la sociedad.

Es sabido que la Universidad se ha preocupado más por la actividad investigadora y la superespecialización de los docentes infravalorando la importancia de la función de enseñanza y perdiendo de vista el proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo en el aula universitaria (Benedito, 2000; Peña, 2003). Desde nuestro punto de vista, no se puede olvidar que uno de los objetivos de la educación superior es promover el aprendizaje del conocimiento



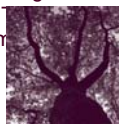
sustantivo y sintáctico⁴, teórico y procedimental de una disciplina que le permita ejercer adecuadamente su profesión, así como también de la capacidad de reflexión crítica de la realidad social, económica y política en la que se inserta. De ahí que se vuelva fundamental una visión educativa universitaria que rescate el *proceso de enseñanza –aprendizaje* e involucre tanto la relación pedagógica que se da en el aula, como todas aquellas estrategias y herramientas que el/a profesor/a utiliza y que le permiten innovar para garantizar el aprendizaje dentro y fuera del espacio aulario de una disciplina determinada.

En este sentido, consideramos que existe una habilidad del docente universitario que incide en el aprendizaje del alumnado y que guarda relación con la *capacidad para investigar y reflexionar en torno a su disciplina y sus prácticas* con el fin de optimizarlas. En otras palabras, al profesor/a lo concebimos como un investigador, como un profesional que reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas en su lugar de trabajo para lo cual debe realizar un cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo y optimización de la función docente y probar sus teorías sobre la enseñanza y el currículum en sus propias prácticas pedagógicas (Elliott, 1993; Stenhouse, 1998).

Desde esta óptica, la competencia profesional del docente la visualizamos desde una epistemología de reflexión en y sobre la acción frente a situaciones de singularidad y conflicto, que surgen en el contexto de la enseñanza de una disciplina y que pueden dar origen a nuevas formas de enfrentarlas (Schön, 1992; 1998). Nos referimos entonces a un conocimiento estrechamente ligado a la acción educativa, al quehacer pedagógico y a partir del cual las situaciones complejas a las que se enfrenta el profesor no pueden ser definidas a priori de manera estándar, sino que más bien son singulares, específicas de un contexto institucional, social y cultural que persigue mejorar la profesionalidad docente más que el planteamiento de algún marco teórico de la práctica de los profesores (Porlán, 1998). Desde esta perspectiva se trata de que como docentes, en primer lugar, planteemos principios explicativos tentativos acerca de las dificultades que enfrentamos en el aula; o en otras palabras, hagamos una construcción del problema para comprenderlo y desde allí, abordarlo, sin estar seguros de que esta lectura sea la única y correcta. Esta construcción se basa la mayoría de las veces en un conocimiento de tipo implícito, que ha sido generado en situaciones similares pasadas y asimilado desde ciertos marcos interpretativos, pero que no dan una respuesta estándar a esta nueva situación problemática, que es incierta. Es así como el docente como práctico va probando sus teorías e hipótesis mientras actúa y, a partir de los resultados obtenidos y de manera concordante, va modificando su acción y también su comprensión y conocimiento del problema. Observamos entonces una relación dialéctica entre el saber y la acción; la acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa y modifica durante la acción.

Las cuestiones que para nosotros resultan fundamentales y que se derivan de estos planteamientos basados en una epistemología de la práctica son, en primer lugar, la posibilidad para que el docente sea capaz de transformar sus prácticas educativas (durante y después) en la medida que es consciente de ellas y se constituyen en objeto de su reflexión. En segundo lugar, desde nuestra perspectiva, dicha reflexión idealmente no debiera darse de manera individual y aislada; todo lo contrario, se trataría de promover una reflexión conjunta, colectiva, colaborativa entre docentes y, por qué no, entre docentes y alumnos/as, que aporte diversas perspectivas a la hora de enfrentar una dificultad o desafío en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, resulta primordial que exista un espacio institucional en donde se promuevan este tipo de actividades colaborativas y reflexivas que permitan innovar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

⁴ Distinción efectuada por Grossman (1990) para distinguir aquel conocimiento de tipo teórico disciplinar de aquél referido a las reglas y principios que permiten generarlo.



Una mirada reflexiva, colectiva y colaborativa durante y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad es una competencia docente que nosotros sostenemos como básica para innovar y potenciar el aprendizaje pero que ha sido escasamente investigada en el ámbito universitario.

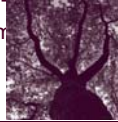
Asimismo, la oportunidad y desafío de trabajar de manera colegiada, colaborativa y reflexiva no es fácil en la Universidad por varias razones. En primer lugar, porque no existen espacios ni mecanismos institucionales que favorezcan este tipo de iniciativas, cosa que lleva a que los docentes, en muchas ocasiones, deban hacer uso de tiempos y espacios privados para posibilitar espacios de encuentro y finalmente, los conduce al desánimo. Por otro lado, existen ciertas inercias al interior de la Universidad que hacen difícil dar continuidad a este tipo de iniciativas; en este sentido, todos sabemos que el docente está más acostumbrado a trabajar en solitario, bastante aislado de los otros profesores. Dicho aislamiento se puede tener varias explicaciones: comodidad, falta de espacios, tiempo, falta de conocimiento de lo que hacen otros docentes y que puede estar relacionado con la propia docencia, falta de cultura de trabajo en equipo, desmotivación frente a la propia docencia y falta de deseos por mejorar las propias prácticas educativas, falta de propuestas, apoyo y acompañamiento desde los equipos directivos y desde el nivel central, etc. En otras palabras, observamos que existen tanto impedimentos institucionales, como de cultura organizativa y también personales, que tornan complejo el trabajo en quipo de los docentes universitarios.

La posibilidad de llevar a cabo al mismo tiempo una innovación educativa y una investigación-acción al interior de estas asignaturas se ha transformado en una oportunidad para que, de manera conjunta, profesores/as y alumnos/as involucrados/as comiencen a reflexionar y preguntarse qué hacer y cómo para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje promoviéndose así una “cultura reflexiva” (Latorre, 2003). Dicho proceso de reflexión colectivo se ha ido gestando casi de manera espontánea, creando espacios de intercambio, de búsqueda de soluciones a problemas que se han ido presentando en las prácticas clínicas, en las formas de evaluar, en las metodologías empleadas para generar un aprendizaje significativo, etc.

También es necesario señalar que la investigación -acción que hemos y estamos llevando a cabo- no ha estado exenta de dificultades y desafíos ya que no ha resultado fácil promover una reflexión en y después de las acciones pedagógicas que resultasen adecuadas y beneficiosas a la hora de implementar mejoras en las prácticas docentes y en la forma de estructurar y entregar contenidos disciplinares. Aún así, nuestra intención es dar continuidad a este tipo de experiencias y potenciar una vertiente investigativa que nos permita detenernos, discutir y reflexionar en torno a nuestro quehacer docente, para mejorarlo.

Pero también llevar a cabo un proceso de investigación como el hasta aquí descrito, ha resultado extremadamente novedoso y motivador para los actores educativos involucrados. Las reflexiones conjuntas con los/as colegas y alumnos/as participantes de la asignatura se han transformado en una rica fuente que retroalimenta constantemente nuestras prácticas docentes actuales con el fin de optimizarlas y mejorar el aprendizaje de todos/as nuestros/as alumnos/as. Asimismo, podemos dar cuenta de otros numerosos beneficios, entre ellos: ha permitido romper con la soledad profesional entre docentes que hasta el momento habían trabajado de manera aislada, ha promovido la participación activa de todos/as los/as actores educativos involucrados/as, ha reforzado la motivación y el interés por el quehacer pedagógico y su optimización, ha promovido la cultura del profesional reflexivo.

Por tanto, consideramos que *la reflexión en la acción y la problematización colectiva (formativa y disciplinar), es clave para favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos y con ello, la transformación de la realidad educativa en la universidad*. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional se produce en el centro educativo mismo, en donde según Gimeno y Pérez (1995), la práctica en sí misma se convierte en el eje para contrastar principios, hipótesis y teorías. Por

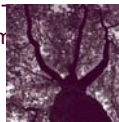


tanto, desde aquí, las necesidades de formación del profesorado universitario provienen de la definición de las situaciones problemáticas de los propios profesores y su contexto educativo, hay una formación que se genera y desarrolla en éste y no de manera externa. Se trata entonces de que a partir de esta práctica en un contexto concreto, el profesorado, apoyado por la institución a la que pertenece, reflexione y desde allí genere mecanismos para optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Probablemente el trabajo en equipo, colaborativo y reflexivo del profesorado universitario que favorezca el intercambio de sus experiencias educativas en espacios formales al interior de la Universidad, sea uno de los más grandes desafíos que queden por enfrentar. Así como también la posibilidad de llevar al espacio aulero, a la discusión con los alumnos, una visión crítica, problemática del conocimiento en una determinada disciplina, de manera que ellos sean capaces de mirarlo desde múltiples perspectivas y reinterpretarlo.

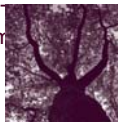
Bibliografía

- Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. En *Educación*, nº 24, páginas 89-110.
- Benedito, V. (2000). *Formación Institucional del Profesorado Universitario. Experiencias en la Universidad de Barcelona*. Unpublished manuscript, Barcelona.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliott, J. (1993). *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 4ª edición.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado en [Investigación en la escuela](#), nº 43, 2001 , páginas. 57-66
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Peña, J. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías virtuales Universidad, profesorado y ciudadanía*, 3, Mayo 2006 en <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Porlán, R. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.



Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. 4ª.Ed. Madrid: Morata.





LA REFLEXIÓN CONJUNTA SOBRE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA COMO EJE DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Isabel M^a Gallardo Fernández. Isabel.Gallardo@uv.es

Universitat de Valencia

Facultat de Filosofia y Ciencias Educación

Dpto Didáctica y Organización Escolar

Avda Blasco Ibáñez, 30

46010 VALENCIA

Telef. 96-3864602

Vicenta Altava Rubio. valtava@edu.uji.es

Inmaculada Pérez Serrano. iperez@edu.uji.es

Isabel Ríos García. Rios@edu.uji.es

Universidad Jaume I de Castellón

Palabras clave

Interdisciplinariedad, Metodología Universitaria, Desarrollo Profesional.

Resumen

La finalidad de esta comunicación es mostrar cómo el trabajo interdisciplinar de profesores universitarios en la construcción de una metodología para la formación de maestros contribuye a su desarrollo profesional. En ella se recoge una experiencia del Grupo Interdisciplinar de Investigación Docente (GIID) de la Universitat Jaume I de Castellón.

El carácter globalizado y sociocultural de la metodología, que facilita la integración de la teoría y la práctica, se centra en el alumnado y considera el diálogo como el elemento esencial de la actividad didáctica, condiciona la clase de conocimientos y habilidades que construye el profesorado universitario que la piensa y pone en práctica.

La descripción del *diseño, desarrollo y evaluación de una actividad tipo* de dicha metodología nos permitirá mostrar los momentos en que la acción conjunta de los profesores, la interacción y el diálogo que establecen entre ellos, y la reflexión individual y compartida facilitan la construcción del conocimiento científico y pedagógico.

A través de la explicitación de los saberes adquiridos en este proceso se ponen de manifiesto las posibilidades formativas del trabajo realizado por el Grupo.

Desarrollo

A continuación, tomando como referente el recorrido del GIID, enunciamos los objetivos propuestos, concretamos la descripción del trabajo y explicitamos los resultados y conclusiones.



1. Objetivos

- Mostrar cómo la acción y la reflexión conjunta de los docentes facilita la construcción de su conocimiento científico y pedagógico.
- Tomar conciencia del proceso seguido en la reelaboración conjunta del conocimiento y de los momentos esenciales en dicho proceso.
- Reflexionar sobre el valor formativo de nuestra práctica de enseñanza cotidiana.

2. Descripción del trabajo

2.1. Marco de referencia y justificación

El objetivo inicial del GIID¹, que viene trabajando con anterioridad a 1995, era conseguir por medio del trabajo interdisciplinar la integración de la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza encaminados a la formación de maestros.

Una preocupación central de nuestro Grupo ha sido la relación de la enseñanza universitaria con la realidad escolar en la que nuestros alumnos, en un futuro, tendrán que intervenir. Esta relación la hemos posibilitado de formas diferentes:

- A través de las Narraciones de Historias de Aula que han realizado maestros de educación infantil y primaria (Altava, V. y ot., 2003; Gallardo y ot., 2005; Gallardo y ot., 2004a) y del análisis de las experiencias del Practicum que realizan los estudiantes de maestro (Altava, V. y ot., 2002). (Actividades Tipo a)
- Mediante la elaboración de materiales docentes que recogen grabaciones y transcripciones de situaciones de aula de educación infantil y primaria (Altava, V. y ot., 2000a; Altava, V. y ot., 2000b; Altava, V. y ot., 2001; Ríos García, I. y ot., 2003). (Actividades Tipo b)
- Por medio de la reflexión de los estudiantes sobre las actividades de aprendizaje realizadas por ellos mismos en las aulas universitarias (Gallardo, I. M. y ot., 2004b; Gallardo, I. M. y ot., 2004c; Altava, V. y Gallardo, I. M., 2004a). (Actividades Tipo c)

Las situaciones de aprendizaje que se muestran en los diferentes trabajos realizados, que acabamos de mencionar, han sido diseñadas desde distintas disciplinas con el fin de ofrecer al alumnado toda la variedad de elementos que están presentes en la realidad escolar. Sabido es que sólo desde la interdisciplinariedad se posibilita la interrelación que debe darse en la construcción del conocimiento (Altava y ot., 1999).

Todo el itinerario del GIID ha estado presidido por dos preocupaciones esenciales: la referida al contenido curricular de las materias que impartimos y la que gira en torno a las características de la enseñanza que pretendemos poner en práctica en nuestras clases, tales como la globalización, la importancia del diálogo, de la interacción entre iguales, de los espacios de comunicación compartidos, del debate, de la posibilidad de facilitar a los estudiantes la toma de decisiones... De tal forma que los contenidos de las asignaturas que impartimos y los rasgos de la metodología que intentamos construir irán definiendo las características del perfeccionamiento profesional de los integrantes del Grupo.

¹ Formado por: Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Gimeno Agost, F.; Pérez Serrano I. y Ríos García, I. M.



El trabajo realizado en orden a facilitar nuestra formación permanente se apoya en la acción conjunta, en la creación de espacios para compartir el conocimiento, en el diálogo y en la reflexión sobre el trabajo realizado para analizarlo, evaluarlo, reformularlo y darlo a conocer. Es éste un proceso continuo que nos permite seguir aprendiendo a medida que vamos acercándonos al objetivo de construir y sistematizar una metodología universitaria para formar maestros. Somos conscientes de la trascendencia que tiene lo que se hace y se verbaliza en la construcción del conocimiento (Wells, 2001).

En esta *tarea de reconstrucción* del conocimiento hay que destacar la importancia que tiene el hacernos conscientes de nuestros propios procesos cognitivos y de actuación (Martí, 1999; Álvarez, 1990), así como la integración de distintas clases de saberes y aportaciones de diferentes ámbitos científicos, la dimensión relacional del saber (Morin, 1995, 2001).

Asimismo el marco conceptual que da sentido al trabajo desarrollado por el grupo se apoya en la idea de que la acción es el origen del pensamiento (Piaget, 1975). Toda acción comporta conocimiento, entendido como habilidad para realizar alguna cosa y como la teoría que la explica y fundamenta. La realización conjunta de actividades crea alrededor de las tareas, con la ayuda del lenguaje, espacios de relaciones intersíquicas que facilitan el desarrollo mental. La internalización de dichas relaciones está en la base de los procesos de aprendizaje (Wertsch, 1988).

Por medio de esta experiencia, pretendemos que los futuros maestros vivencien a través del estudio de los Proyectos de trabajo globalizados una forma de enseñar presidida por las características propias de la enseñanza sociocultural, que constituyen la esencia de la metodología universitaria que queremos diseñar.

Desde el análisis de una actividad de clase centrada en una "Historia de aula" narrada por una maestra (Actividad Tipo a) mostraremos el proceso seguido por los profesores universitarios en el diseño, desarrollo y evaluación de la misma; las acciones de reflexión individual y conjunta que a lo largo de dicho proceso facilitan la construcción y reconstrucción del conocimiento; y los aprendizajes que hemos realizado.

La experiencia que presentamos se realizó el curso 2005-06 con estudiantes de Maestro de Educación Musical. En ella participaron profesores de Didáctica de la Matemática, Didáctica General y Didáctica de la Lengua

2.2. Análisis de la práctica

Este análisis lo organizaremos alrededor de tres momentos: las actividades anteriores a la narración/conferencia de la maestra, realizadas por los profesores encargados de la práctica, solos o con los estudiantes; las que se refieren a la conferencia, a su contenido y desarrollo; y las posteriores a la conferencia, realizadas por los estudiantes y los profesores. El trabajo de los profesores implicados en la experiencia ha contado en todo momento con el apoyo del GIID, se plantea como una actividad de investigación del grupo.

Actividades previas a la conferencia

a) Profesores: programación

El objetivo concreto de esta experiencia es mostrar a nuestros estudiantes una solución al problema que representa para ellos la puesta en práctica de un Proyecto de trabajo globalizado y la forma de



integrar en él los procesos de construcción del conocimiento de las distintas materias del currículum escolar.

El diseño de las actividades que vamos a mostrar se inicia con la planificación conjunta realizada por los profesores universitarios que imparten Didáctica General, Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Matemática. Dicha programación está presidida, por tanto, por los referentes teóricos que sustentan el trabajo por Proyectos globalizados: la relación entre la experiencia de vida y los aprendizajes académicos, donde se refleja el carácter relacional de los saberes (Morin, 2000); la forma de resolver la contextualización de lo que se aprende; la revisión de los procedimientos y estrategias que posibilitan la recogida de información, su elaboración y divulgación como elementos facilitadores de la autonomía de los aprendices; y la importancia del diálogo y la reflexión en todo este proceso.

Con el fin de relacionar la docencia universitaria con la realidad escolar, nuestra programación integra, como un elemento esencial, la narración de un Proyecto de trabajo realizado por una maestra en su clase². Las características del proyecto elegido por la maestra, “Los Juegos Olímpicos”, nos llevaron a delimitar los conceptos matemáticos implícitos en los juegos estudiados, las distintas formas de utilizar el lenguaje y otros instrumentos culturales en la clase, y las situación de comunicación creadas por la maestra en el desarrollo del Proyecto.

Este trabajo de planificación inicial nos permitió delimitar los contenidos de nuestra enseñanza en esta experiencia los cuales se concretan en: los Proyectos de trabajo globalizados, sus características y dimensiones educativas; la globalización entendida como integración de elementos de distintas disciplinas en un mismo concepto; la forma en que el desarrollo de un proyecto ayuda a construir conocimiento matemático y a utilizarlo; las funciones que juegan los instrumentos culturales en la construcción del conocimiento; y las funciones del lenguaje presentes en dicho proceso.

Las actividades anteriores encaminadas a fijar los objetivos de la práctica, a delimitar los contenidos de enseñanza y a decidir con la maestra de educación infantil los puntos a tratar son las que posibilitan y definen el proceso de formación permanente de los miembros del grupo.

El carácter globalizador de los proyectos exige a los profesores contemplar la enseñanza que genera su puesta en práctica como un todo en el que se interrelacionan los diferentes contenidos que se trabajan. La realidad escolar que crea la maestra con su trabajo se convierte, en el momento de la programación, en un espacio complejo de reflexión común, en un contexto mental, que permite al profesorado universitario intercambiar conocimientos relativos a sus materias en el marco de una metodología de carácter sociocultural.

El diálogo que se establece al programar y las preguntas que se formulan unos profesores a otros permiten replantear los presupuestos de la enseñanza de las distintas materias, compararlos con el trabajo de la maestra, delimitar los contenidos estudiados y la forma de utilizarlos para conseguir la comprensión de la realidad, los Juegos Olímpicos en este caso. Asimismo el análisis del desarrollo del Proyecto, muestra los recursos utilizados por la maestra para contextualizar el tema, los espacios de trabajo conjunto que crea, las actividades propuestas para la recogida de información, los instrumentos culturales que utiliza para elaborar el conocimiento así como las funciones que desempeña el lenguaje y los contenidos concretos de esta materia que se trabajan.

Resolver cuestiones relativas a cómo enseñar materias distintas desde unos presupuestos metodológicos comunes crea un cuerpo de conocimientos que aglutina las distintas disciplinas que de un modo u otro participan en la enseñanza (Torres, 1994; Contreras y Estepa, 1992, Stenhouse, 1987). En él se resumen conocimientos científicos de distintas disciplinas y conocimientos pedagógicos que ayudan a comprender la realidad escolar, a interpretarla y a tomar decisiones sobre las tareas a realizar en nuestras clases para hacer posible una enseñanza sociocultural. El trabajo

² Esto requiere una conversación previa con la maestra en la que propuso narrar el proyecto sobre los Juegos Olímpicos. Vicenta Pérez Jerez, aula de 5 años. C. P. Virgen del Carmen de La Eliana (Valencia)



conjunto y la reflexión individual y compartida están, como vemos, en la base de la construcción del conocimiento adquirido por el grupo.

b) Actividades con los estudiantes: clase

Esta programación requiere que, con anterioridad a la conferencia, los profesores universitarios trabajen en sus clases aspectos teóricos relativos a los Proyectos de trabajo y a su influencia en la enseñanza de las materias del currículum. El análisis individual de textos y su puesta en común en el grupo clase nos permite delimitar con los estudiantes de maestro, en las clases de Didáctica General, las características propias del trabajo por proyectos y las exigencias metodológicas que comportan. La importancia de las situaciones reales en la construcción del conocimiento matemático y su forma de utilizarlo son aspectos que se abordan en las clases de Didáctica de la Matemática. La presencia del lenguaje como instrumento de comunicación y como herramienta que contribuye a la construcción del pensamiento se estudia desde la Didáctica de la Lengua.

Desde aquí y para facilitar a los estudiantes el conocimiento de las dimensiones de la enseñanza sociocultural, de la enseñanza de la lengua y de las matemáticas, implícitas en la narración de la maestra, se les plantea formular preguntas de análisis referidas a los aspectos esenciales de dichas metodologías.

Las preguntas se convierten de este modo en elemento de investigación, facilitadoras de la relación entre la teoría y la práctica (Márquez, y o., 2004). La teoría determina cuáles son las dimensiones más relevantes del trabajo en el aula que deben contemplarse en las preguntas y, de este modo, las preguntas permiten analizar y comprender la práctica narrada por la maestra desde los presupuestos de dicha teoría.

El resultado de este trabajo realizado en el aula universitaria con ayuda de los profesores que participan en la experiencia queda reflejado en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué conocimientos se construyen de forma compartida?
2. ¿Cómo contextualiza la enseñanza la maestra?
3. ¿Qué instrumentos culturales se utilizan?
4. ¿Qué funciones desempeña el lenguaje en la experiencia que se expone?
5. ¿Qué contenidos de lenguaje se enseñan?
6. ¿Qué contenidos de matemáticas están presentes en el aula?
7. ¿Qué contenidos de matemáticas se enseñan?
8. ¿Cómo se utilizan los contenidos matemáticos que se trabajan?

Las actividades realizadas en las clases teóricas y las dedicadas a formular las preguntas de análisis mencionadas incorporan a los estudiantes al trabajo realizado por los profesores. Este proceso de formulación conjunta de las preguntas pone de manifiesto las dimensiones de la teoría que priorizan



los estudiantes, las relaciones que establecen entre los elementos de una misma materia y entre los de disciplinas distintas (Bonil y ot., 2004).

Por su parte, el conjunto de las preguntas formuladas nos permite valorar si los aspectos recogidos en ellas son esenciales para mostrar, dentro de la riqueza y complejidad que definen las situaciones de enseñanza creadas por los proyectos, los procesos de construcción del conocimiento tal como los define la teoría sociocultural.

c) Conferencia de la maestra sobre los Juegos Olímpicos

La maestra narra la experiencia vivida en el aula de 5 años con la realización del proyecto Los Juegos Olímpicos. Para ello se apoya en el Dossier del Proyecto que se inicia con la asamblea de aula, en la que se recogen los saberes e intereses de los niños sobre los juegos olímpicos. Ella va explicitando cómo crea las condiciones de comunicación e intercambio en el aula y cómo entre todos deciden organizar unos juegos olímpicos. Para ello han de investigar sobre las carreras de velocidad, el salto de altura, el salto de longitud, la carrera de vallas, la gimnasia rítmica, la gimnasia deportiva, la carrera de relevos y el baloncesto.

En la narración realizada, la maestra emplea un lenguaje verbal comprensible, da modelos de su intervención en el aula y explicita el sentido de su metodología posibilitando así el enriquecimiento y reflexión por parte de los estudiantes de maestro.

Ella, en esta clase, abre caminos, despierta intereses, observa, camina con los niños, aprende de ellos,...etc.

d) Actividades posteriores a la Conferencia

1ª. Responder individualmente y en grupo las preguntas anteriores.

Después de la conferencia, los estudiantes contestan de modo individual las preguntas mencionadas y elaboran respuestas conjuntas en pequeños grupos. Las profesoras, por su parte, analizan las respuestas de los pequeños grupos.

En este análisis se detecta que, aunque las respuestas son correctas, no coinciden en sus niveles de generalidad y/o concreción ni en la parte de la exposición de la maestra a la que hacen referencia.

La reflexión de los profesores sobre las respuestas de los estudiantes nos llevó a tomar conciencia de las dificultades que tenían para comprender en qué consiste la construcción conjunta del conocimiento; cómo influye en la forma de enseñar; y cómo los contenidos matemáticos se incorporan en la construcción de conceptos pertenecientes a distintas materias. Desde aquí llegamos a deducir una serie de principios o actuaciones metodológicas que debíamos tener en cuenta necesariamente si queríamos remediar dichas deficiencias. Estos principios tal como los formulamos son los siguientes:

- 1) *Al explicitar con los estudiantes el proceso de construcción del conocimiento seguido por la maestra, poner énfasis en la delimitación y explicación de los distintos momentos del mencionado proceso y de los aspectos que lo configuran como "construcción compartida" del conocimiento;*



- 2) *Aclarar con las intervenciones de los estudiantes y las nuestras qué es el aprendizaje compartido;*
- 3) *Destacar el interés de centrar el análisis en un juego concreto y no en todo el proceso de las Olimpiadas. Reconducir el trabajo hacia el “salto de longitud”, el juego más mencionado por los estudiantes;*
- 4) *Poner de relieve la necesidad de las matemáticas para entender el sentido del “salto de longitud” como un elemento más de los muchos que se integran en el concepto de este deporte (psicomotricidad, esfuerzo físico, deporte, velocidad...);*
- 5) *Resaltar las diferencias entre conocimiento vulgar y científico y la importancia de los conocimientos previos de los niños sobre la comparación de los saltos para poder concretarla de manera exacta por medio de la medida;*
- 6) *Tomar conciencia de que los conocimientos matemáticos se utilizan para comprender y dar sentido a las actividades relacionadas con los deportes;*
- 7) *Recordar que los conocimientos matemáticos se construyen de forma contextualizada.*

Con estos presupuestos y para remediar las deficiencias señaladas, planteamos una actividad conjunta, en gran grupo, de estudiantes y profesores. Las preguntas siguientes recogen las dificultades más importantes encontradas por los estudiantes, según las profesoras; delimitan los contenidos objeto de estudio en esta actividad; y focalizan tanto la reflexión individual como el trabajo del grupo.

Preguntas reflexión:

1. *¿Qué es el aprendizaje compartido?*
2. *Señalad los recursos que ha utilizado la maestra para contextualizar la enseñanza.*
3. *¿Cómo se construyen los conocimientos matemáticos en el Proyecto y para qué se utilizan?*

La puesta en común de las reflexiones de los estudiantes y de los profesores nos permitió profundizar en el concepto de aprendizaje compartido (preg. 1), señalar los recursos utilizados por la maestra para contextualizar y, desde ellos, ejemplificar distintas acepciones de dicho término (preg. 2). La reflexión sobre la pregunta número 3, se centró en “para qué” se utilizan los conocimientos matemáticos en los proyectos. De esta forma se puso de manifiesto cómo los contenidos matemáticos habían posibilitado la construcción de los conceptos de algunos de los juegos olímpicos estudiados.

2ª. La reflexión sobre la teoría como elemento de aproximación a la práctica.

Como consecuencia de lo anterior y para que los estudiantes profundizaran en el análisis de la experiencia narrada por la maestra, decidimos entresacar los aspectos más importantes de sus respuestas y del coloquio realizado en la actividad anterior y, en función de ellos, elaboramos la siguiente nueva batería de preguntas (escribimos en negrita las preguntas a que vamos a referirnos en este trabajo)



1. **En general, habéis visto que la maestra construye conocimientos significativos de forma compartida. ¿Podríais concretar alguno de estos conocimientos y el proceso que sigue para construirlos? Señalad tanto los aspectos que pongan de manifiesto el aprendizaje compartido como las cuestiones específicamente matemáticas.**
2. De acuerdo con las funciones del lenguaje, representativa y comunicativa, ¿Podríais concretar en qué momentos del trabajo de la maestra se observa cada una de ellas?
3. **Dado que en vuestras respuestas no habéis llegado al fondo de las cuestiones relativas a las funciones de las matemáticas, reflexionad sobre cómo y para qué se utilizan los contenidos matemáticos que se trabajan en el proyecto expuesto.**
4. Enumerad los instrumentos culturales utilizados por la maestra en la construcción de los conocimientos que habéis comentado previamente.

Estas preguntas se trabajaron en pequeño y gran grupo con el fin de compartir el conocimiento y elaborar entre todos respuestas más complejas.

A partir de este momento vamos a centrarnos solamente en las preguntas referidas a la enseñanza sociocultural en general y a las matemáticas en particular.

Antes de iniciar la reflexión en pequeño grupo se decidió en la clase, a instancias de los profesores, seleccionar dentro del proyecto de Los Juegos Olímpicos un deporte: Salto de longitud.

3ª. Elaboración en gran grupo de la respuesta a la pregunta número 1.

Referida a las Olimpiadas. Deporte: Salto de longitud. Medida de longitudes.

Momentos importantes señalados por los estudiantes en la construcción compartida por los niños del concepto "Salto de longitud"

- Elección del deporte por los niños (Actividad Colaborativa)
- Preparación entrevista deportista invitada (Actividad Colaborativa)
- Práctica del deporte por los niños (Actividad Colaborativa)
 - o Necesidad de cuantificar (para saber quien gana)
 - o Trabajo de comparación con cintas de colores (arbitrario, inexacto)
 - o Necesidad de medir: cinta métrica (convencional, exacto)

En estas respuestas se muestra el proceso que según los estudiantes han seguido los niños para construir el concepto de "Salto de Longitud" que como vemos exige integrar el concepto de medida de longitud.

La respuesta de los estudiantes nos reafirma a los docentes universitarios en la importancia que tiene partir de situaciones reales de enseñanza para construir el conocimiento pedagógico. Asimismo se pone de manifiesto cómo el lenguaje está presente y traba las interacciones en las actividades de enseñanza colaborativa.



4ª. Puesta en común de las respuestas de los estudiantes a la pregunta núm. 3.

El trabajo realizado en la actividad anterior nos permitió abordar las respuestas de los estudiantes a la pregunta 3 que resumimos a continuación

- Las matemáticas se introducen relacionándolas con situaciones reales, de manera globalizada y de forma indirecta.
- Las matemáticas se utilizan como instrumento necesario para entender y practicar los deportes.

5ª Reflexión sobre el propio trabajo.

La última actividad consiste en una serie de preguntas, relacionadas a continuación, que facilitan la reflexión de los estudiantes sobre su propio aprendizaje:

1. ¿En qué medida las actividades desarrolladas alrededor del Proyecto de las Olimpiadas han permitido en el aula universitaria contextualizar la enseñanza de los Proyecto de Trabajo Globalizados y el significado esencial de la educación matemática?
2. Señala cuáles de las actividades realizadas han facilitado la construcción compartida del conocimiento.
3. ¿Con qué ayudas habéis contado en el desarrollo de este trabajo para construir vuestro conocimiento?
4. Indica los procesos de metacognición que se han posibilitado.

El trabajo de los profesores sobre las preguntas anteriores se apoya en el convencimiento de que sólo se aprende realmente cuando se toma conciencia de lo aprendido y del proceso seguido para aprender, cuando se es capaz de generalizar el conocimiento. Dichos procesos puestos de manifiesto en los debates en pequeño y gran grupo de los estudiantes nos llevan a concluir que nuestra metodología ha de posibilitar procesos y contextos de reflexión, de intercambio de saberes y de metacognición.

3. Resultados y Conclusiones

Las conclusiones son parciales y provisionales en tanto que mostramos una parte muy pequeña de nuestra metodología y que nuestro trabajo sigue abierto y en proceso de realización. Será la propia acción y reflexión la que irá orientando y trazando las directrices a seguir.

Los resultados los organizaremos en torno a los saberes construidos por los docentes universitarios en la realización de este trabajo: conocimientos científicos y metodológicos.

Conocimientos científicos:

Toda esta experiencia nos lleva a concluir que la propia práctica y reflexión conjunta de la enseñanza es el origen de la formación permanente. Para ello es necesario un cambio de la práctica docente, que supone conectar los espacios de formación con los de nuestra práctica educativa, desde el trabajo interdisciplinar de un grupo de docentes universitarios.



Hemos aprendido a mirar una realidad compleja, la práctica de la enseñanza, como un todo que sólo tiene sentido desde la interdisciplinariedad entendida como la dimensión relacional de los saberes.

Otro saber compartido ha sido el de globalización entendida como integración de distintas materias en la construcción de un concepto tal como se ha mostrado en la construcción del concepto: "Salto de longitud".

El trabajo conjunto de profesores de diferentes áreas de conocimiento nos ha llevado a construir y reelaborar conocimientos de materias distintas a las de nuestra formación de base, es decir, nos ha conducido a la socialización de conocimientos.

Desde el trabajo conjunto entre docentes hemos aprendido a formular y explicitar nuestras dudas y al hacerlo hemos incorporado a nuestro propio bagaje el lenguaje propio de otras disciplinas.

Hay que destacar también la necesidad de apoyarnos en las experiencias de vida de los estudiantes para construir conocimientos científicos.

Conocimientos metodológicos:

La comparación de esta actividad con otras de Tipo a) realizadas con anterioridad³ nos ayuda a consolidar una secuencia didáctica que recoge la estructura que organiza la exposición de esta comunicación y que se desarrolla en tres momentos: el de las actividades previas a la conferencia, el de la conferencia propiamente dicha y el de las actividades posteriores cuyo esquema escribimos a continuación:

A) Actividades previas a la conferencia

A.1. Profesores: diseño

- Plantear los objetivos de la experiencia
- Delimitar los contenidos relacionados con la misma
- Diseñar con la maestra colaboradora los puntos a tratar

A.2. Actividades con alumnos

- Impartir clases teóricas
- Preparar preguntas de análisis de la práctica

B) Conferencia de la maestra colaboradora

C) Actividades posteriores a la conferencia

- Trabajo Individual
- Trabajo en Pequeño Grupo
- Trabajo Gran Grupo
- Reflexión sobre el propio trabajo: sobre lo aprendido y sobre cómo se ha aprendido.

³ Trabajos GIID: Altava Rubio, y ot. (2003); Gallardo y ot (2005); Gallardo y ot (2004a).



Las preguntas como experiencia de formación han hecho posible la construcción de aprendizajes al permitir la confrontación, discusión y formación en la dinámica del aula.

En este sentido, nuestras preguntas han tratado de mostrar a los estudiantes la finalidad de las acciones que les pedimos, su funcionalidad; ofrecerles ocasiones de pensar individualmente delimitando con claridad el objeto de estudio y las cuestiones a responder.

Desde la formulación de preguntas hemos posibilitado la construcción de espacios de reflexión que exijan integrar conocimientos diversos y relacionarlos entre sí como requisito previo a la elaboración de una respuesta razonada.

Hemos aprendido el valor de las preguntas para relacionar la teoría y la práctica y para mostrar a los estudiantes tanto los elementos que constituyen los distintas áreas de conocimiento como las relaciones entre ellas.

Hemos constatado el valor que tiene el análisis de la práctica de la enseñanza para construir distintos conceptos de carácter pedagógico y para aprender estrategias de intervención.

Las diferentes agrupaciones del alumnado: individual, pequeño y gran grupo facilitan procesos de reflexión, construcción y socialización de los conocimientos construidos.

El valor de propiciar procesos de metacognición en los estudiantes nos lleva a plantear la necesidad de descentralizar el saber en el aula y, por tanto, a repensar el papel del docente como facilitador de la autonomía de los estudiantes universitarios.

Como consecuencia de todo lo anterior, asumimos que ser docente hoy es una tarea compleja, que exige afrontar el desafío de transmitir de manera sistemática y crítica la cultura y el conocimiento; crear en los estudiantes el gusto por el saber y la capacidad de preguntar.

En la reflexión sobre nuestra formación permanente, como formadores de maestros, tenemos ante nosotros un gran reto: *convertir nuestras aulas en espacios para el debate, la reflexión compartida, la toma de decisiones*. Espacios donde se elaboren propuestas, donde se negocien y discutan alternativas y donde las decisiones sobre las actividades, la selección de contenidos o la elaboración de materiales, se generen en un ambiente de libertad, autonomía y solidaridad.

Este reto está en la base de la metodología universitaria que estamos elaborando y de la que esta comunicación es una pequeña muestra.

Como propuesta de mejora planteamos la necesidad de avanzar en el diseño de actividades de reflexión, de ir concretando los aprendizajes realizados y las nuevas necesidades de formación que de ellos se deriven.

Bibliografía

Altava, V., Pérez Serrano, I. y Ríos García, I. M. (1999): La interdisciplinariedad como instrumento de Formación del Profesorado. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1).

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99.v2n1.htm>).



- Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Pérez Serrano, I.; Ríos García, I. M. y Torres Martínez, S. (2000a): Los materiales didácticos, puente entre la teoría y la práctica. *Actas del Simposio sobre Formación Inicial de los Profesionales de la Educación*. Universidad de Girona. Págs.101-104.
- Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Pérez Serrano, I.; Ríos García, I. M. y Cascales, E. (2000b): Elaboración de un material de aula para facilitar la Formación Interdisciplinar de los maestros. *Actas de la Primera Jornada de Mejora Educativa*. Universitat Jaume I de Castellón. Pág. 225-233
- Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Pérez Serrano, Ramiro Roca, E., Ríos García, I. M. (2001): Los Materiales Curriculares, elemento integrador entre la Didáctica General y Específicas. *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Universidad de Granada. Vol II. Pág. 1623-1636
- Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Pérez Serrano, I.; Ríos García, I. M. y Cascales, E. (2002): Del análisis de las experiencias en el Practicum al cambio curricular en la Formación de Maestros. *Actas del Congreso Educación 2000: La Universidad en la Formación del Profesorado. Una formación a debate*. Universidad de Burgos. Págs. 355-364
- Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Pérez Serrano, I.; Ríos García, I. M. (2003): De las Historias de Aula a la reconstrucción del Conocimiento Didáctico. *Actas (CD) Primer Congreso de la RED-U y II Jornadas de Mejora Educativa e Innovación de la docencia Universitaria*. Universitat Jaume I.
- Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M. (2004): La construcción conjunta del conocimiento desde la vivencia del propio aprendizaje. Una experiencia en la Formación Inicial de Maestros. *Investigación en la Escuela*, 52, 69-78. Díada. Sevilla.
- Álvarez, A. (1990): Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde un paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- Bonil, J.; Calafell, G.; Orellana, L.; Espinet, M. y Pujol, R.M. (2004): El diálogo disciplinar, un camino necesario para avanzar hacia la complejidad. *Investigación en la Escuela*, 53, 83-97.
- Contreras, L. C. y Estepa, J. (1992): Aportación interdisciplinar para la delimitación de un cuerpo de conocimiento común de las didácticas especiales a través de los mapas conceptuales. *Actas del Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Gallardo, I. M., Altava Rubio, V.; Gimeno Agost, F.; Pérez Serrano, I.; Ríos García, I. M. (2004a): Los Proyectos Globalizados como instrumento de formación del profesorado. En *Actas I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria y III de Mejora Educativa*. Universitat Jaume I.
- Gallardo, I. M.; Gimeno Agost, F. y Altava Rubio, V. (2004b): Reelaboración del programa de Didáctica General desde la cultura experiencial de los estudiantes: una experiencia de mejora de la docencia. *Actas del III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Gallardo, I. M., Gimeno Agost, F. y Altava Rubio, V. (2004c): La Implicación del alumnado en su propio aprendizaje: aproximación al concepto de programación. Una experiencia en



Formación de Maestros. Actas del Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Universidad de Girona.

Gallardo, I. M., Altava Rubio, V.; Gimeno Agost, F.; Pérez Serrano, I.; Ríos García, I. M. (2005): La coordinación docente y las Historias de Aula como claves en la Formación de maestros. Comunicación en *III Jornadas de Mejora Educativa e Innovación de la docencia Universitaria*. Universitat Jaume I.

Márquez, C.; Roca, M.; Gómez, A.; Sardá, A. y Pujol, R.M. (2004): La construcción de modelos explicativos complejos mediante preguntas mediadoras. *Investigación en la Escuela*, 53, 71-81.

Martí, E. (1999): Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 111-121). Madrid: Santillana.

Morin, E. (1995): Sobre la interdisciplinariedad. *Revista Complejidad*, núm. 0. Buenos Aires.

Morin, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2001): *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.

Piaget, J. (1975): *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Barcelona: Laia.

Ríos García, I. M.; Altava Rubio, V.; Gallardo Fernández, I. M.; Gimeno Agost, F.; Pérez Serrano, I. (2003): Elaboración de un material para alumnos de Magisterio: Situaciones de Aula. Actas de las *III Jornadas Mejora Educativa e Innovación de la docencia Universitaria*. Universitat Jaume I.

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad.: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Wells, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

Wertsch J. V. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.



POTENCIAL FORMATIVO DE LAS HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN SÍNCRONA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Ana Paola Romo. aromo@alumni.unav.es

Carlota Pérez Sancho. cpsancho@unav.es

Luis Echarri. lecharri@unav.es

Concepción Naval. cnaval@unav.es

Servicio de Innovación Educativa, Universidad de Navarra.

Palabras clave

Formación permanente del profesorado, formación síncrona a distancia,

Resumen de la experiencia.

La formación permanente del profesorado debe ser una de las prioridades de cualquier institución educativa, más aun en el entorno universitario actual en el que parece que la dimensión docente cobra cada día mayor importancia. No obstante, es un hecho evidente que los procesos de formación del profesorado a veces pueden convertirse en una tarea difícil de conseguir. Entre las muchas resistencias que este tipo de procesos pueden encontrar, se encuentra la imposibilidad de asistir presencialmente a las sesiones de formación. Debido a las diversas ocupaciones de cada profesor, en algunas ocasiones resulta complicado reunir a un grupo de docentes en un determinado lugar y a una hora concreta. Más aun en una institución en la que las diversas facultades y escuelas se encuentran en lugares distantes dentro de la propia ciudad e incluso fuera de ella. De ahí que, en el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad de Navarra, tomamos la decisión de ofertar a nuestros profesores las mismas sesiones de formación que habitualmente se llevan a cabo de manera presencial a través de una plataforma de educación a distancia que le permitiese seguir la formación desde la ubicación de su puesto de trabajo.

Después de analizar las distintas aplicaciones y ventajas que ofrecen diversas herramientas o plataformas on-line, decidimos probar una aplicación llamada *Centra*, perteneciente al grupo *easymeeting*. *Centra* ofrece servicios de multiconferencia *on-line*. Su principal ventaja técnica consiste en que incluye video, audio y web conferencia en una sola aplicación. Además, es una herramienta muy fácil de utilizar y únicamente requiere de un ordenador con altavoces para poder asistir a una sesión.

En general, la experiencia ha resultado muy positiva. Los docentes coinciden en señalar como una gran ventaja, "la posibilidad de recibir formación sin necesidad de moverse de sus despachos". Asimismo, señalan que este tipo de sesiones representa una buena experiencia para su formación docente, así como una posibilidad de aprender a utilizar diversas aplicaciones del ordenador.



Desarrollo

i. Objetivos

Mostrar el potencial y las posibilidades que ofrecen las herramientas de formación *online* sincrónicas en la formación permanente del profesorado universitario.

ii. Descripción del trabajo

Actualmente, la Universidad está inmersa en un conjunto de múltiples y profundas transformaciones debido al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, se están experimentando profundos cambios que afectan, en diverso grado, a la docencia universitaria. El propio proceso de construcción del EEES ha de verse como una magnífica oportunidad para repensar la Universidad y la docencia que en ella tiene lugar. El nuevo sistema hace dirigir la mirada hacia el alumno y su aprendizaje: el proceso se centra en un estudiante que aprende y por ello la unidad de medida es el trabajo que éste desarrolla a lo largo del curso académico. De esta forma, se pone en marcha un proceso de cambio en la planificación, estrategias y diseños docentes en el ámbito universitario. La definición del crédito europeo y la necesidad de un sistema educativo basado en el logro de competencias ha de acompañarse, necesariamente, de una revisión de los planes de estudio y de las asignaturas que deberán ser reformuladas en función de las nuevas directrices, lo que supone replantearse el plan docente de las asignaturas en cuanto a metodología y organización.

Para hacer frente a los nuevos retos de formación docente, la Universidad de Navarra (UN) cuenta con diversos proyectos desarrollados por el Servicio de Innovación Educativa (IE) que depende del Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Educativa.

Nuestro trabajo en IE se realiza frecuentemente en colaboración con otros servicios (servicios informáticos, ordenación académica, biblioteca, etc.). IE es un servicio cuya finalidad consiste en apoyar a profesores, alumnos y a todos los centros y servicios de la Universidad de Navarra (UN) en la mejora de la calidad docente y el uso de los medios tecnológicos que faciliten su trabajo. De manera que, desde sus inicios, IE se ha preocupado, como parte de su labor diaria, por favorecer la formación permanente del profesorado de la UN. Se parte de un concepto de formación del profesorado entendida como proceso continuo que forma parte y conforma el desarrollo profesional del docente universitario, por medio del cual el profesorado perfecciona progresivamente su quehacer docente. La formación docente se realiza a través de una serie de actividades, entre las que cabe destacar las sesiones, cursos o seminarios de formación. Los cursos varían según las necesidades de los docentes, por lo general, son sesiones breves y los temas que se tratan son de carácter práctico. Hasta el curso académico 2005-06, estas sesiones de formación se llevaban a cabo únicamente de manera presencial en un aula de formación que IE tiene disponible para tal fin. Los resultados de las sesiones presenciales han sido, por lo general, positivos. Los docentes han mostrado un gran interés por perfeccionar su práctica en las aulas y por adquirir una mayor formación pedagógica, de tal modo que le permita adecuarse a los cambios y desarrollar una docencia de calidad.

A pesar de los buenos resultados de las sesiones presenciales, en diversas ocasiones, un gran número de profesores no podía asistir a las sesiones, debido a la imposibilidad de trasladarse de un sitio a otro en poco tiempo. Estas dificultades se comprenden mejor si se tienen en cuenta las características espaciales y organizativas de la UN, cuyos campus universitarios y las diversas facultades están repartidas entre:



- Pamplona, dónde las facultades de ciencias sociales y humanidades se hallan separadas de las de ciencias, medicina y farmacia (estas últimas más cercanas a su vez de la Clínica Universitaria de Navarra).
- San Sebastian, donde se encuentra la Escuela Superior de Ingenieros (Tecnun) e ISSA (Instituto Superior de Secretariado y Administración).
- Madrid y Barcelona; ciudades en las que se encuentra el IESE Business School.

Debido a las distintas ubicaciones de los campus de la UN y a las diversas ocupaciones laborales de los docentes, se hizo imprescindible buscar una solución para que todos los profesores tuvieran acceso a los seminarios de formación, independientemente del sitio en el que se encontraran. La mejor solución que encontramos fue pensar en ofrecer a nuestros docentes *e-learning* o formación a distancia a través de Internet. De esta manera, sin tener que realizar traslados innecesarios, los docentes podrían seguir el proceso desde sus propios despachos. La formación a distancia posibilita el acceso a la educación a todas aquellas personas que por circunstancias personales, geográficas u otras, no pueden asistir a los cursos en el régimen presencial. En algunos casos, la formación se encauza a través de medios online o de modo mixto. Son innegables las aportaciones que la web puede brindar a la enseñanza a distancia, sobre todo en el ámbito de la educación a lo largo de la vida; la educación de posgrado, los cursos de especialización o máster; o el perfeccionamiento profesional. En los últimos años, se aprecia cómo constantemente se amplía este tipo de oferta formativa, ya no sólo por parte de las universidades e instituciones de educación superior –incluso con la creación de universidades totalmente virtuales– sino también por parte de empresas e instituciones privadas.

Las posibilidades de la web para desarrollar acciones formativas con el profesorado universitario no se reducen a la oportunidad de desarrollar los programas formativos a través de plataformas de docencia online. Las herramientas comunicativas asociadas a Internet brindan también abundantes oportunidades por sí solas, como por ejemplo, la realización de foros temáticos, listas de distribución, etc. que faciliten entre el profesorado el intercambio de experiencias y conocimientos en torno a la docencia universitaria. Se trata de utilizar la web y las herramientas comunicativas asociadas a ella para fomentar la formación permanente del profesorado en una comunidad de aprendizaje.

La formación a distancia puede ser síncrona o asíncrona según el tiempo en que se realice. Si la formación se lleva a cabo al mismo tiempo será síncrona, a diferencia de la asíncrona en la que el proceso formativo y la interacción tienen lugar en momentos distintos. La modalidad que elegimos fue la educación a distancia síncrona, ya que de esta manera podríamos seguir el mismo formato de las sesiones presenciales y lo único que cambiaría sería la ubicación de los participantes. Asimismo, la formación síncrona nos permitiría utilizar herramientas tecnológicas de trabajo colaborativo que fomentaran en los docentes el intercambio de experiencias para futuras reflexiones. Las herramientas para el trabajo colaborativo facilitan la comunicación tanto síncrona como asíncrona y la colaboración entre alumno-profesor y alumno-alumno. En este tipo de herramientas se engloban tanto las que presentan una sola utilidad (como el correo electrónico o los chats) así como aquellas que integran varias (las vídeo, audio y webconferencias). Las plataformas que se utilizan para la formación a distancia se conocen con una gran diversidad terminológica: Sistemas de Gestión de Aprendizaje, (*Learning Management Systems* LMS), Entornos de aprendizaje virtual (*Virtual Learning Environment* VLE), Sistemas de gestión de cursos (*Course Management Systems* CMS), Entornos integrados de aprendizaje distribuido (*Integrated Distributed Learning Environments* IDLE) o Entornos de gestión del aprendizaje (*Management Learning Environment* MLE).

Las plataformas que se utilizan para la formación a distancia tienen numerosas funciones y componentes integrados que normalmente están encaminados a facilitar la comunicación mediada por el ordenador, la interacción y el trabajo colaborativo. Se trata de potentes instrumentos que permiten diseñar, crear y gestionar un entorno educativo a través de la red de manera sencilla. Entre estos recursos, los más comunes son: el acceso o autenticación a través de claves o contraseñas,



herramientas para la gestión y mantenimiento de contenidos, recursos y materiales y espacios para compartir o intercambiar documentos.

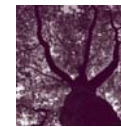
Después de analizar las diversas posibilidades que brindan algunas de las plataformas más comunes de e-learning, decidimos utilizar *Centra* que pertenece a los servicios IP y telefonía *easy meeting*. *Centra* es una plataforma tecnológica que integra herramientas para la creación y distribución de cursos a través de la red. Esta plataforma incorpora diversas herramientas para facilitar la comunicación y el trabajo colaborativo. Entre otras cosas, *Centra* permite compartir el escritorio de los participantes, por lo tanto, puede compartirse cualquier aplicación o documento entre los asistentes a las sesiones. Además, pueden realizarse presentaciones en formato *power point*, navegar por la web y compartir información online de manera segura en cualquier momento. Todo ello, facilita la interacción entre los asistentes que también pueden mantener una conversación a través del micrófono o utilizando el chat de texto. De esta manera, *Centra* permite el trabajo colaborativo en un entorno virtual a través de “reuniones” que pueden ser de dos o más personas a la vez (con un máximo de ocho).

Centra integra audio, web y video en una misma aplicación. Se utiliza para realizar diferentes tipos de sesiones online a través del uso de diversas herramientas de comunicación síncronas. Las sesiones o webconferencias que pueden realizarse son de tres tipos: *webcast*, *webinar* o *webmeeting*.

- *Webcast*: es un tipo de presentación en la que un evento en vivo es grabado y transmitido a través de Internet, o bien, es archivado para reproducirse en un momento posterior.
- *Webinar*: es un seminario web interactivo, a través de Internet usando VoIP (protocolo de voz vía Internet). Esta presentación multimedia permite a los participantes escuchar al instructor a través de una conferencia por teléfono mientras visualiza y sigue la presentación en el ordenador. También ofrece la posibilidad de hacer preguntas a través de mensajes instantáneos y facilita debates online de los temas tratados. Este tipo de webconferencia permite a los participantes ver y modificar documentos y archivos de forma simultánea.
- *Webmeeting*: permite la realización de reuniones en la Web. Tiene la capacidad de mantener conversaciones en tiempo real y compartir documentos. Las Webmeetings pueden ser completamente interactivas, permitiendo a los participantes mantener una conversación en tiempo real e intercambiar información.

Por lo general, el tipo de sesiones que utilizamos más en los cursos de formación del profesorado son de la modalidad *webmeeting*, ya que las posibilidades de interacción son más sólidas que en el *webinar*. Es decir, los profesores que asisten a las sesiones pueden participar en cualquier momento y enriquecer la sesión formativa con sus experiencias personales de la misma forma que lo hacen en una sesión presencial. De esta manera, el profesorado se siente seguro ya que sabe que dispone en cualquier momento de la posibilidad de realizar las consultas que le surjan mientras asiste a un curso de formación.

Además de las ventajas de la interacción, otras ventajas que observamos en la herramienta y que nos ayudaron en su elección, en un primer momento, son su facilidad de uso y los pocos requerimientos que exige la aplicación desde el punto de vista técnico. Los requisitos necesarios son mínimos: un ordenador y altavoces. No obstante, es conveniente que los participantes cuenten con micrófono ya que, de esta manera, se facilita la participación de todas las personas en la reunión. Es un programa muy sencillo de utilizar, únicamente se necesita acceder a una dirección electrónica y teclear la clave de acceso. Una vez que el participante se ha identificado en la sesión que le corresponde, el programa se descarga de manera automática en el ordenador. Desde el momento en que elegimos *Centra*, estábamos convencidos de que nuestro propósito -facilitar la formación del profesorado-, no se lograría si el profesorado encontraba dificultades para acceder o utilizar la plataforma. De esta



manera, intentábamos que la herramienta fuera lo suficientemente sencilla como para que cualquier profesor –con independencia de la experiencia o conocimiento de las aplicaciones del ordenador-, fuera capaz de manejar la aplicación y recibir las sesiones de formación profesional sin obstáculos tecnológicos.

La formación del profesorado, entendida como un proceso optimizador, sólo cumple su objetivo si se inicia desde la sincera y libre adhesión del profesorado. En este sentido y con el propósito de afianzar las actitudes positivas y la aceptación de la herramienta por parte de los profesores, desde el primer curso realizado con *Centra*, se puso a disposición de los docentes una persona de IE encargada de ayudarles a resolver las posibles dudas que pudieran surgir respecto a la instalación y uso de la herramienta. Es bien sabido que entre los elementos más importantes a considerar en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la docencia universitaria están los relacionados con las actitudes del profesorado. Lo mismo sucede al integrar las TIC en el proceso de formación docente, ya que, existe el riesgo de que los docentes rechacen la modalidad a distancia e intenten sustituir la clase presencial por una sesión virtual. En el caso particular de *Centra*, las actitudes de los docentes hacia la herramienta eran un factor clave para facilitar o dificultar la integración de la modalidad a distancia en el proceso de formación. Cabe señalar que en las sesiones de formación que realizamos en IE el riesgo de rechazo es menor ya que los profesores tienen la posibilidad de elegir la modalidad que más les interese –ya sea online o presencial-, para recibir los cursos de formación. En este sentido, partimos del supuesto de que los docentes que prefieren la modalidad a distancia estarán, al menos, dispuestos a poner a prueba la eficacia que puede haber en una sesión utilizando sus ordenadores.

Actualmente, la experiencia aun está en fase experimental. Por lo general, los temas de las sesiones de formación que se han impartido a través de *Centra*, han sido los mismos que los de las sesiones que se realizan de manera presencial. De esta manera, se ha cumplido con el objetivo de permitir que todos los profesores tuvieran acceso a los cursos de formación sin importar el sitio en el que se encontraran ubicados. Sin embargo la planificación de las sesiones ha tenido que ser, en algunos detalles, adaptada a los requerimientos y especificaciones de la formación a distancia. Por ejemplo, hemos intentado planear la estructura de cada una de las sesiones de una manera muy detallada para optimizar el uso de los medios multimedia que se utilizan en el desarrollo de las sesiones. Asimismo, hemos procurado conjugar el contenido y la forma de la presentación en un ritmo agradable para todos los participantes, de esta manera es posible que la sesión no resulte tediosa. En las reuniones hemos contado con un máximo de 6 profesores participantes y 2 miembros de IE: una responsable de presentar el contenido de la sesión y la otra encargada de observar el buen funcionamiento de las aplicaciones de la herramienta. Al ser un número pequeño de participantes, hemos podido establecer una buena comunicación e interacción entre todos los asistentes, ya sea por medio del chat o el micrófono. La duración de las sesiones varía entre 20 y 30 minutos y el horario ha sido variable según la facultad o la disponibilidad de los profesores para asistir.

Al finalizar las sesiones, se les envía a los profesores una encuesta con una serie de preguntas referidas a la evaluación de la herramienta y la formación recibida a través de la misma. Las preguntas giran en torno a la facilidad para instalar el programa, la rapidez para acceder a la sesión, las dificultades que advierten en esta nueva modalidad de formación a través del ordenador, las ventajas e inconvenientes que se han encontrado y las posibles sugerencias que pudieran hacernos para las sesiones siguientes. De la información recogida de dichas encuestas se puede concluir que los profesores, generalmente, coinciden en señalar que la sesión online ha sido una buena experiencia, muy enriquecedora, tanto por la formación docente recibida como por el uso de las tecnologías educativas. Asimismo, los participantes de las sesiones destacan el beneficio de poder asistir a las sesiones desde sus despachos, evitando con ello la pérdida de tiempo y los traslados; incluso, han demandado de manera generalizada que se realicen más sesiones de este tipo.



iii. Conclusiones

En líneas generales, la valoración de la experiencia apunta a que este tipo de formación a distancia es efectiva, ya que los profesores se han mostrado con muy buena disposición para asistir a las sesiones que se realizan en esta nueva modalidad. Asimismo, la sencillez para gestionar las funciones de la herramienta ha facilitado el desarrollo de los cursos. De esta manera, los profesores no tienen que aprender a utilizar *Centra* antes de asistir a una sesión.

Una de las principales ventajas de las sesiones síncronas a distancia reside en la posibilidad de contacto bidireccional en tiempo real entre el profesor y los alumnos, así como entre los propios alumnos que se encuentran en distintos sitios. En este sentido, la modalidad a distancia ha resultado una buena solución para solventar algunas necesidades de formación del profesorado. No obstante, la formación a distancia exige que las sesiones sean planeadas con una atención especial y un cuidado muy especial de los detalles. Si no se hace de esa manera, es probable que los asistentes disminuyan su atención respecto al contenido de la formación.

Las adaptaciones que hemos realizado han consistido, principalmente, en la estructura de las sesiones y en el material multimedia que se utiliza para presentar las lecciones. En la modalidad a distancia, además de la herramienta tecnológica, es muy importante la labor del profesor, ya que éste debe ser creativo y planear cuidadosamente el uso de imágenes y otras aplicaciones. De lo contrario, la webconferencia resultará excesivamente tediosa para los participantes y no se cumplirá el objetivo de formación.

Para que la formación a distancia resulte efectiva hay que realizar sesiones interactivas, de manera que los participantes no adopten la postura de meros espectadores. Para conseguirlo, el profesor deberá centrar la atención en los elementos que pueden motivar la interacción en el desarrollo de la sesión e invitar a los participantes a que se involucren utilizando las herramientas propias de la plataforma de formación que se utilice.

El principal beneficio alcanzado reside en haber cumplido con el objetivo de permitir a los profesores asistir a las sesiones en tiempo real, sin importar el lugar en el que se encuentren. Asimismo, otra gran ventaja es la interacción que permite la herramienta, ya que la participación de los asistentes en las sesiones ayuda a mantener activa la atención del docente en la sesión. De igual forma, la interacción profesor-alumno que permite la herramienta, hace que -de alguna manera- la sesión adquiera una atención mucho más personalizada a los asistentes. De lo contrario, es decir, si la herramienta sólo permitiese la escucha sin permitir al alumno interactuar con el formador, el resultado sería previsiblemente menos satisfactorio.

iv. Propuestas de mejora

En cuanto a los aspectos a optimizar detectados, puede decirse que, en algunas ocasiones las especificaciones propias de las herramientas tecnológicas dificultaron la fluidez de las sesiones. Es decir, el retraso de las imágenes en relación a la voz -aunque en la mayoría de las ocasiones es imperceptible- en un par de sesiones se convirtió en un obstáculo imposible de solucionar. Por este motivo, al realizar las sesiones intentamos asegurarnos previamente de que los ordenadores de los docentes funcionan correctamente al aplicar *Centra*.

Otra de las principales limitaciones que se encuentran en este tipo de experiencias reside en que, según el equipo informático de los participantes, la calidad de los materiales de apoyo puede variar y ocasionar problemas de visibilidad o de diseño. Para solventar este problema, sugerimos establecer una serie de criterios y requisitos necesarios antes de las sesiones e informar a los participantes para que puedan tomar las medidas necesarias.



Asimismo, hemos comprobado que la eficacia de las sesiones también depende de la duración de las mismas, aconsejando que ésta no sea superior a los 30 minutos. En caso contrario, resulta muy difícil a los asistentes mantener la atención a la pantalla del ordenador. Para evitar la caída del grado de atención de los participantes y motivar la participación, sugerimos utilizar diversas aplicaciones multimedia en una sesión: Internet, pizarras interactivas, presentación de gráficos en el ordenador. En este sentido, también conviene que el presentador divida la presentación en módulos, de manera que cada módulo tenga una estructura particular y distinta del anterior.

Bibliografía

- Accino, J. A. (2002). Un entorno de componentes para enseñanza virtual basado en software libre, [versión electrónica]. *NOVATICA*, 156. Disponible: <http://campusvirtual.uma.es/ieev/filos.htm> [2006, noviembre].
- Accino, J. A. (2003). Entornos integrados de Enseñanza Virtual. En M. Cebrián (Ed.), *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (pp. 119-154). Madrid: Narcea.
- Adell, J., Castellet, J. M., y Pascual, J. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I*, [versión electrónica]. Universitat Jaume I: Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT). Disponible: http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf [2006, noviembre].
- Aggarwal, A. (2003). A Guide to eCourse Management: The Stakeholders' Perspectives. En A. Aggarwal (Ed.), *Web-based education: learning from experience* (pp. 1-23). Hershey PA: Information Science Publishing.
- Aggarwal, A. y Bento, R. (2000). Web-Based Education. En A. Aggarwal (Ed.), *Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges* (pp. 2-16). Hershey, PA: Idea Group Pub.
- Alba, C. (2004). La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación, [versión electrónica]. Madrid: DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES. Programa de Estudios y Análisis. Número de referencia: EA2004-0042. Disponible: http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf [2006, noviembre].
- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press. (Ed. Esp.: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia, 2006).
- Barone, C. A. (2001). Conditions for Transformation. Infrastructure is Not the Issue, [versión electrónica]. *EDUCAUSE Review*, 36(3), 40-47. Disponible: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0133.pdf> [2006, noviembre].
- Bates, A. W. (1999). *Managing Technological Change: Strategies for Academic Leaders*. San Francisco: Jossey Bass. (Ed. Esp.: *Cómo gestionar el cambio tecnológico : estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001).



- Bates, A. W. y Epper, R. M. (2001). *Teaching Faculty How to Use Technology: Best Practices from Leading Institutions*. USA: American Council on Education/Oryx Press.
- Brown, D. G. (Ed.) (2003). *Ubiquitous Computing*. Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company.
- Cabero, J., Ballesteros, C., y López Meneses, E. (2004). ¿Cómo mejorar la práctica profesional de los docentes universitarios? Algunos recursos y utilidades telemáticas, [versión electrónica]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 22. Disponible: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n22/n22art/art2202.htm> [2006, noviembre].
- Cebrián de la Serna, M. (1999). *Recursos tecnológicos para la Formación Permanente en la Universidad de Málaga: Servicios, Modelos y Evolución*, [versión electrónica]. Comunicación presentada al Primer Encuentro Iberoamericano: Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario, Caracas. Disponible: <http://edutec.rediris.es/documentos/mcebrian.htm> [2006, noviembre].
- Clark, C. (2003). Untangling the Web of Services: The Resources Web Site. En D. G. Brown (Ed.), *Developing Faculty to Use Technology: Programs and Strategies to Enhance Teaching* (pp. 120-122). Bolton: Anker Publishing Company.
- Foster, A. L. (2004). 4 Universities Join to Create Open-Source Software for Professors to Manage Courses. *The Chronicle of Higher Education*, 50(21), A28.
- Garrison, D. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6, 235-241.
- Garrison, D. R. y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gibbs, G., Habeshaw, T., y Yorke, M. (2000). Institutional Learning and Teaching Strategies in English Higher Education. *Higher Education*, 40(3), 351-372.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M., y Teles, L. (1995). *Learning Networks*. Cambridge, Massachusetts-Londres, Inglaterra: The MIT Press. (Ed. Esp.: *Redes de Aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000).
- Mir, J. I., Repáraz, C., y Sobrino, A. (2003). *La formación en Internet*. Barcelona: Ariel Educación.
- Naval, C., Echarri, L., y Redrado, J. (2002). Repensar la enseñanza universitaria desde las tecnologías de la información y la comunicación. Algunas experiencias de Universidades de los Estados Unidos. *Estudios sobre Educación*, 3, 103-111.
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 2(53), 269-277.
- Núñez, J. (1999). *Sociedad de la Información y del Conocimiento. Nuevos desafíos de la educación en España*. Madrid: Fundel.
- Peña, J. V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario, [versión electrónica]. *Monografías Virtuales*, 3. Disponible: <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion03.htm> [2006, noviembre].



- Rubino, A. N. (2000). Desarrollo profesional Docente (DPD) en Nuevas Tecnologías Informacionales y Comunicacionales, [versión electrónica]. *Docencia Universitaria*, 1(1). Disponible: <http://www.sadpro.ucv.ve/docencia/> [2006, noviembre].
- Shephard, K. (2004). The Role of Educational Developers in the Expansion of Educational Technology. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 67 - 83.
- Taylor, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7.
- Torres, C. (2002). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación superior: un enfoque sociológico. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(3), 21-30.
- Vera, J. (2001). *La evaluación de los profesores: dificultades, aceptaciones y rechazos*. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, Huelva.
- Vez, J. M. y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista española de pedagogía*, 230, 101-122.
- Vizcarro, C. y León, J. A. (1998). Introducción al papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. En C. Vizcarro y J. A. León (Eds.), *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje* (pp. 15-27). Madrid: Pirámide.
- Zabalza, M. A. (2001). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.



LA FORMACION PERMANENTE DEL DOCENTE: UNA VISION DESDE LA PRÁCTICA PEDAGOGICA DEL DOCENTE DE LA ESCUELA BASICA VENEZOLANA.

Edén Noguera. edennoguera@ yahoo.es

Miriam Meza memiza@ cantv.net

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. UNESR

Palabras claves

Formación permanente, práctica pedagógica, escuela básica.

Resumen

Esta investigación constituye un referente de acciones y experiencias compartidas que han contribuido a emprender iniciativas tendentes a potenciar la capacidad de investigación de los diferentes actores universitarios y que a su vez se ha convertido en un espacio de diálogo, análisis y reflexión. El objetivo central del presente estudio investigativo se ubica en el problema de la formación permanente del docente, pero asociando el mismo a la pedagogía crítica, en donde se valora la capacidad de los profesores de producir conocimientos y generar teorías, como fundamento consciente o inconsciente de su práctica pedagógica., revelándose la misma como un proceso reflexivo que orienta la búsqueda de fundamentos para que dichas prácticas le den sentido a su realidad y a su mundo. El proceso investigativo ha sido abordado a partir de la metodología cualitativa y de manera particular por la investigación-acción. El trabajo de campo y las elaboraciones teóricas están contextualizadas en la escuela básica venezolana y se desarrollan a partir de los proyectos que se han elaborado en la línea de investigación *Acompañamiento pedagógico al docente de la Escuela Básica venezolana*, que funciona en la Universidad Simón Rodríguez. Los hallazgos evidencian entre otros aspectos: la práctica pedagógica del docente es considerada como una práctica tradicional, repetitiva, enciclopédica y desligada de los procesos internos de aula; de igual manera la formación del docente se observa descontextualizada y poco comprometida con las circunstancias históricas actuales.

Desarrollo

OBJETIVOS

1. Redefinir la práctica pedagógica del docente en la Escuela Básica Venezolana.
2. Propiciar procesos de autorreflexión en los docentes como base para la transformación de su quehacer pedagógico.
3. Redefinir los programas vinculados con la formación permanente del docente asociando los mismos a una práctica pedagógica reflexiva.



DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

Los tiempos por venir pondrán a prueba la capacidad de aprendizaje del género humano y del venezolano en particular, en términos de la comprensión, la tolerancia, la convivencia y la autosustentación. El docente, desde su formación, necesita abrirse a nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico, para transformar a las mismas en un hecho trascendente, que logre la verdadera y efectiva inserción social del individuo, proporcionándole al estudiante la visión que necesita para echar a volar su creatividad y voluntad de aprender.

Por ello, la educación, es una de las vías para impulsar el desarrollo social y humano de los pueblos, así como ir a la búsqueda de respuestas, propuestas o soluciones, lo que obliga a los profesionales de la docencia asumir compromisos de liderar cambios, donde el docente ha de realizar acciones no sólo en la escuela, en la construcción, reconstrucción y reconstrucción permanente del saber pedagógico y aportar en la definición de políticas y proyectos educativos pero paradójicamente el maestro presenta cierta resistencia para comprender las nuevas demandas sociales.

De allí la pertinencia de repensar el proceso de formación docente, conjugado a una sólida plataforma epistemológica, ontológica y axiológica, dentro de ambientes contextualizados y comprometidos con el tiempo histórico que se vive. De hecho la formación del docente no ha de ser vista como una actividad aislada, ni puede considerarse como un conocimiento autónomo e independiente, sus supuestos, han de estar vinculados a los marcos teóricos que en determinados momentos sociohistóricos predominan en el conocimiento social.

En el caso de los países latinoamericanos es necesario asumir posturas en el cambio de la formación docente y en su rol sociolaboral, la cual tiene que ser vista desde sus propias complejidades y particularidades de estas naciones, al respecto Brunner, (1998) señala:

“cualquier ensayo sobre la cultura latinoamericana, amenaza en transformarse en una autentica torre de babel, pues son demasiadas las referencias históricas, teóricas e incluso políticas que entran en juego... sobre el “alma del continente” y sus expresiones en los variados lenguajes de la cultura museos, poemas, hábitos cotidianos, escuelas, creencias, valores, es decir la forma de vivir, amar y morir en esta parte del mundo... (p.8).

Esto permite señalar que no se puede pensar en la educación desde modelos foráneos, lo cual implica un intento por comprender la historia presente, una historia que tiene que asumir retos, nuevos diálogos y nuevas formas de pensar desde la educación.

Desde esta perspectiva se produce una línea de ruptura sobre las formas de pensar desde la educación, se trata acá de legitimar los saberes, se persigue la transformación y liberación del otro, en este caso el alumno, a través de una acción pedagógica efectiva mediada por la crítica, la reflexión y revisión permanente del hecho educativo.

En efecto, los diferentes modelos de formación del docente están asociados a las diversas concepciones del conocimiento; de allí que en la actualidad existan nuevas maneras de concebir el mismo y se haya desplazado las pretensiones positivistas hacia perspectivas más realistas, según las cuales no existen verdades absolutas, sino que por el contrario, su estatuto es provisional, y por tanto en permanente construcción y esto es posible en la interacción del sujeto, con el objeto, consigo mismo y entre los sujetos sociales, potenciado todo esto por el avance tecnológico y la intensificación de las capacidades de relación y comunicación entre los distintos contextos sociales (Borda, 2001).

De hecho en los últimos años, el aspecto relacionado con la formación del docente, ha sido objeto de discusión y análisis dentro del contexto educativo, pues en esta orbita planetaria y globalizada, la educación esta orientada hacia la búsqueda de la calidad, la pertinencia y equidad, partiendo del principio que para llegar a esta realidad se debe ir al alcance de un docente que deje de ser un dador



de clases o un individuo que se ha transformado en un inculcador de líneas homogéneas de pensamiento.

Bajo esta perspectiva, el educador parte en su praxis educativa sobre verdades que considera inexorables y universales, por tanto el hecho educativo no puede partir de indicadores convencionales, es decir, la actividad docente se orienta sólo a lo que el "maestro quiera enseñar y desea que el alumno aprenda" o como lo manifiesta Lyotard (1999), "suelen evadirse todas aquellas realidades que estén fuera de escenarios conocidos" (p.22), por ende se constituye una cultura profesional donde predomina un docente descontextualizado, con una deficiente preparación profesional y vocacional, aunado esto a planes y programas desactualizados y rígidos, estrategias obsoletas y rígidas y una ausencia de creatividad e innovación, requiriéndose en este sentido, replantear y redefinir el papel del docente en su práctica pedagógica, visto y conceptuado bajo una nueva forma de pensar, de acuerdo a lo expuesto por Giroux, (1997), cuando expresa que "... si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos". (P.177.); se requiere en virtud de lo referido anteriormente que sea un sujeto con disposición de aprender, apropiarse de nuevos saberes y como acceder a ellos, pues es real, que los nuevos contextos globalizadores producen una desarticulación de los saberes e incluso modifica el orden de comprensión, de allí la necesidad de hacer una revisión del proceso de formación del docente, ya que acechar lo actual no es predecir, sino estar atento a lo desconocido que llama a nuestra puerta". Deleuze (1998).

Es así como, el proceso de formación docente ha sido estudiado dentro de diversos enfoques paradigmáticos, así el positivismo, lo define como un proceso mecánico y lineal, donde se elimina la dimensión moral, y esta dirigido fundamentalmente a la posesión de la destreza técnica necesaria para aplicar teorías y principios científicos a las situaciones educacionales, otra corriente que plantea la formación del docente es el llamado enfoque cultural o interpretativo, que se apoya en que la educación como un hecho social y que las escuelas son construcciones culturales, donde los actos y comportamientos son respaldados por los valores y normas socioculturales, en donde se considera que todo cambio o innovación es un problema cultural, de tal manera que la práctica educativa esta condicionada a las interpretaciones de los participantes desde un contexto cultural y persona, otro enfoque puesto en práctica es el enfoque sociopolítico, el cual se fundamenta en la teoría social crítica que se origina en los problemas de la vida cotidiana y esta dirigida hacia la autonomía racional y la libertad, en esta teoría se han de generar teorías desde la acción educativa, dirigidas a transformar la realidad, el docente se convierte así en investigador desde su propia práctica profesional, se transforma en maestro reflexivo de la enseñanza, capaces de analizar críticamente la praxis educativa, este proceso de reflexión no debe ser de carácter individual sino que ha de partir de un colectivo en función de un grupo, tiene que renovar su propia pedagogía donde no responda a patrones didácticos preestablecidos, donde haga uso de metodologías liberadoras, y que no se conviertan así en transportistas de la información.

Tomando en cuenta, lo señalado en el último enfoque referido, es decir el sociopolítico, la formación del docente implica un proceso dinámico, abierto, multidimensional, complejo donde se persigue el crecimiento personal y profesional, maestros altamente creativos, que vayan más allá de la instrucción y formular las interrogantes desde un proceso reflexivo, no sólo a partir de los saberes que se construyen en la práctica pedagógica, sino también aquellos que involucran la cultura escolar, a su vez los saberes cotidianos, ha de involucrarse en cuanto al modo, uso, utilidad social del conocimiento, enfrentarse a escenarios de incertidumbres, enseñar la comprensión: la ética del género humano, la cual para Morin (2000) constituye "la misión espiritual de la educación, enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad". (p.99).

La formación del docente bajo la visión de la pedagogía crítica, permite una nueva concepción del docente, ya que como productores de su conocimiento, se verá en la necesidad de construir su propio currículo, es decir un currículo flexible, abierto, y basado en las experiencias de los alumnos, ampliamente participativo y con pertinencia social, que propicie la democratización del conocimiento, un docente que va más allá de lo cognitivo, dando lugar a reconceptualizaciones complejas del



conocimiento y ofrezca una visión transformadora del propósito educativo, la formación del docente desde esta concepción destaca May y Zimpher (1990) "abre al profesorado nuevos caminos de conocimientos". (p.98).

De manera particular, la formación del docente de la escuela básica, ha de ser considerado como ya se ha venido señalando en párrafos anteriores, como un proceso dinámico, permanente y estrechamente vinculado a la práctica en el aula, puesto que a partir del maestro se programa la acción, la práctica pedagógica se convierte en una experiencia única y diferente, ya que el docente, según Sacristán (1999) "es un mediador del aprendizaje, que a través de una crítica reflexiva, promueve en sus alumnos un aprendizaje significativo".

Por ello, en las últimas décadas, se ha privilegiado un enfoque de formación docente asociado a la pedagogía crítica, que valora la capacidad de los profesores de producir conocimientos y generar teorías, como fundamento consciente o inconsciente de su práctica pedagógica, entendida esta no como una sumatoria de ideas, creencias, y constructos, por el contrario, como afirma Bachelard (1999) "el pensamiento práctico de los docentes es una fuerza, un poder; a mayor fuerza, mayor la promoción del ser" (p, 25).

En este mismo orden de ideas, Díaz (2006) refiere que:

"la práctica pedagógica ha de ser entendida como la actividad cotidiana realizada por los docentes, orientada por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a la construcción de los saberes y a la formación de estudiantes como vía para el desarrollo personal y la convivencia social". (p.32).

Al respecto, es importante señalar, que la teoría crítica de la educación admite la prioridad de la teoría sobre la práctica. No es posible constituir una acción pedagógica al margen de una teoría que guía el conocimiento y la praxis de la misma. Señalan Colom y Melich (2005), la educación es una acción, una praxis, y la historia de la educación, a juicio de los autores mencionados anteriormente, se ha propiciado un abismo entre la teoría y práctica:

"Una práctica, por consiguiente, no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que existe separadamente de la teoría y al cual pueda aplicarse una teoría... las teorías no son cuerpos de conocimientos que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótica-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica". (p.132)

El reconocimiento de la práctica pedagógica del docente como proceso generador de teorías, constituye un nuevo referente, desde el cual se replantea el problema de la *formación permanente del docente*, revelándose este como un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido.

En este sentido, la formación permanente del docente, variable fundamental de este estudio investigativo, es vista como aprendizaje de un adulto, en donde el mismo consistirá en la capacidad de mantener una permanente revisión de su esquema conceptual referencial. Se trataría pues de aprender a mantener un esquema referencial dinámico y flexible, como mecanismo que va continuamente creando, modificando y perfeccionando al docente. En donde aprender implica conciencia y reflexión frente a mecanismos de acción reflexiva y representación acrítica. Esta criticidad a la cotidianidad se realiza experimentándola y viviéndola, donde la práctica se constituye como el primer momento de todo conocimiento, pero también estableciendo una ruptura con la familiaridad acrítica, con el mito de lo obvio y lo natural, con el sistema de representaciones que la muestra como lo real y autoevidente (Pichón-Rivière, 1985).



En consecuencia, el proceso de aprendizaje docente es visto como un aprender a aprender, que se configura en el modelo de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, construyendo prácticas de enseñanza que articulen su labor profesional.

Lo señalado anteriormente, constituye uno de los supuestos teóricos claves del presente estudio, al establecer, en el proceso de aprendizaje docente, la génesis desde donde ve, piensa y siente el mundo.

Visto así, vale la pena señalar lo referido por Elliot (1997), cuando señala que el individuo es y debe ser un generador de conocimientos, cuando reflexiona y teoriza desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola. Se trata pues de decidir entre ser consumidores de conocimiento producidos por otros ó ser productores de conocimientos, a partir de la reflexión desde las prácticas educativas.

De igual manera, interesa precisar a efectos de este estudio lo referido por Schön (1998), en su teoría de la práctica reflexiva, en la cual aboga por un docente que reflexiona permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. El docente construye su saber pedagógico a través de la reflexión en la acción, es decir, la concepción del saber como un proceso de construcción permanente, desde sus múltiples referencias: la cultura, los valores, el entorno, entre otros aspectos, es así como a partir de este proceso de relaciones sociales e interacción con otros, el docente construye significados para así dar sentido a su realidad y a su mundo.

Como se introdujo en párrafos precedentes, está práctica pedagógica que replantea el proceso de formación permanente del docente, se vincula al de una pedagogía crítica, en la cual la transformación de dicha práctica penetra la propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática. Se aplica aquí el planteamiento de Morin (1999), según el cual “no sólo poseemos ideas, sino que existen ideas poseedoras, es decir ideas que nos poseen y enajenan dirigiendo nuestro pensamiento y acción”. (25)

Adicionalmente, Freire (1991), señala que “cada práctica educativa implica un concepto de hombre y de mundo” (p.131). Esto significa, que desde la perspectiva crítica, la visión del ser humano es la de un ser en constante proceso de construcción y reconstrucción. Además, presenta una visión de la acción pedagógica como un medio para liberar, para permitir que mediante esa acción, el ser humano se supere a sí mismo en conjunto con los demás miembros de su comunidad en un constante proceso dialéctico.

En relación al proceso de reconstrucción, este se vincula al de práctica reflexiva, ya que el mismo implica reconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente, al darse este proceso se genera el saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo esto consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, que como señala Schön (1998) “es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática, a un conocimiento crítico y teórico”. (p.54).

Es así como, estos supuestos, se corresponden con un paradigma crítico-reflexivo, el cual genera nuevas opciones dentro del proceso de formación permanente del docente, vinculando la reflexión pedagógica al hacer y al ser, una práctica pedagógica como un proceso de acción y reflexión colaborativa, de indagación y experimentación.

En este sentido, la escuela, la universidad, juegan un papel fundamental para el desarrollo de programas de educación permanente, los cuales según la UNESCO (1998), implican varias categorías ó modalidades, tales como: capacitación, perfeccionamiento, actualización, profesionalización, especialización o reciclaje, todos ellos orientados a definir el trabajo que se pueda realizar con los docentes en ejercicio, o como lo manifiestan algunos autores que no es otra cosa que “la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza”.



Este proceso de formación implica entre otros aspectos lo siguiente:

1. Profundizar contenidos específicos en el área educativa
2. Desarrollo de conocimientos y habilidades para la ejecución de tareas.
3. Brindar un espacio para reflexionar sobre la práctica, desde la discusión teórica, para intercambiar saberes y ampliar las posibilidades de acción en la práctica educativa.
4. Programas de seguimiento, acompañamiento y de apoyo continuo al docente , a través de estrategias que permitan la comprensión crítica y reflexiva sobre la práctica.
5. Profundización de contenidos específicos vinculados al hacer educativo.
6. Actividades de formación centradas en la escuela, en función de sus necesidades y en la mejora de la calidad de enseñanza.
7. Una mayor vinculación y consonancia del docente con su práctica educativa, más comprometido y preparado para afrontar las situaciones de cambio.

En sintonía con lo señalado anteriormente, la escuela tiene que producir una ruptura con los paradigmas tradicionales, ya ampliamente cuestionados, y ser propiciadora de un escenario que conlleve a la formación de individuos críticos y consustanciados con su yo interno e identificado con su contexto, para así obtener un ser integral y constructor de un *nuevo ciudadano* , tal y como lo expresa Altuve (1998) citando a Combs “ necesidad de una escuela fundamentalmente nueva, que rompa con las ataduras de lo convencional y marque pautas en el campo vital del aprendizaje y desarrollo humano” (p.35).

De allí que la investigación sobre la práctica pedagógica del docente, constituya un referente teórico importante para cualquier alternativa que se pretenda abordar para propiciar procesos de innovación y mejora en escenarios educativos, ya que la misma, de acuerdo a lo señalado por Díaz (2005) es en “muchas oportunidades poco reflexiva, rutinaria, acrítica y con poco interés para el análisis y la reflexión curricular” (p.23).

Es así como las presentes consideraciones están enmarcadas en la línea de investigación denominada “*Acompañamiento pedagógico al docente de la escuela básica venezolana*”, que funciona en la Universidad Simón Rodríguez, y cuyos productos investigativos están vinculados con los aspectos anteriormente expuestos.

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

El proceso investigativo ha sido abordado a partir de la metodología cualitativa, y de manera particular por la investigación-acción, ya que la misma en sus diferentes fases (reflexión, planificación y evaluación), propicia la transformación de la práctica y busca mejorarla permanentemente. La reflexión, se encuentra al comienzo del ciclo, en la planeación y en la evaluación o seguimiento de la acción instaurada para transformar la práctica.

El sentido de la investigación-acción, es en efecto, la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. De igual manera, el reconocimiento de sus propias limitaciones, la autocrítica y catarsis del proceso pedagógico y sus aristas, la identificación de las fuerzas conflictivas que le permiten al docente cuestionar los esquemas organizativos y los diferentes métodos utilizados en su quehacer diario en el aula de clases.

Por otra parte, en la investigación se destaca el papel de la subjetividad como fuente de conocimiento, y como componente dimensional de lo humano, de la acción del hombre, de su actuar y de los significados que le da la propia actividad (Córdoba, 1998), y al mismo tiempo trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2005).



Es por ello, que la búsqueda de datos esta dirigida fundamentalmente a encontrar significados, sentido de la acción, realidades de una escuela y de un docente, que son producto de una cultura y de una historia, y que ontológicamente representan una realidad compleja, dinámica, susceptible de cambios y de reestructuraciones como producto de la acción social y de la misma cultura de la cual forman parte.

Desde el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos hasta el presente se presentan las siguientes conclusiones que a su vez pueden servir para plantear nuevas interrogantes e indagar en otros planos en relación al tema de la formación permanente y la práctica pedagógica del docente de la escuela básica venezolana, contexto particular de este estudio:

- La formación permanente del docente se encuentra vinculada a marcos teóricos y supuestos que en determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social.
- La práctica pedagógica del docente en los diversos contextos donde se desarrolla es poco atendida de manera sistemática e institucional, es considerada como una práctica tradicional, que se caracteriza por ser repetitiva, enciclopédica, memorística y desligada de las demandas de los propios procesos internos del aula.
- Distancia entre la teoría y la práctica, entre lo que se dice y lo que se hace, todo ello enmarcado dentro de lo que significa el quehacer pedagógico del docente.
- Posibilitar la ruptura con la concepción de la simple transmisión de saberes y repotenciar la idea del diálogo permanente como una manera de democratizar los escenarios educativos.
- La formación permanente del docente ha de ser impulsada desde la base de la investigación, la cual constituye una posibilidad de relación del docente con los procesos reales, e insertar la cotidianidad como concepto fundamental en el proceso educativo.
- El docente de hoy no puede quedarse con el conocimiento aportado por la universidad ó los institutos de formación docente, no puede quedarse con lo que aprendió en el aula de clases, sino que tiene que ir más allá, para que este conciente del alto grado de responsabilidad que asume en su praxis educativa diaria, y hacer de esa praxis un acto reflexivo y crítico, haciendo que sus alumnos a su vez se formen en valores personales y con un alto contenido ético.

Es importante, señalar, que estos hallazgos se corresponden a una experiencia investigativa en construcción, y que como tal pueden ser reajustados, depurados o reinterpretados en la medida que se avance en el proceso investigativo a través de los diferentes proyectos de investigación que actualmente se desarrollan en la línea de investigación: Acompañamiento pedagógico a la escuela básica venezolana.

Y para concluir, hacemos nuestras las palabras de Morin (2000), cuando señala: " ... al confesar nuestra subjetividad, nuestras debilidades e incertidumbres, sabemos que nos hallamos más cerca de la objetividad que quienes creen que sus palabras reflejan el orden de las cosas".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bachelard, G. (1999). **La formación del espíritu científico**. México. Siglo XXI. Editores.
- Borda, O. (2001). **El problema de cómo investigar la práctica y cómo transformarla por la praxis**. Bogotá. Ediciones Tercer Mundo.
- Brunner, J. (1999). Tradicionalismo y Modernidad en la cultura latinoamericana. Berlin. Edit. Langer Verlag..



- Colom, A y Melich, J. (2005). **Después de la modernidad**. Barcelona. Paidós.
- Deleuze, G. (1999). Qué es la filosofía. Barcelona. Edit. Anagrama.
- Díaz, V. (2006). **Construcción del saber pedagógico**. Caracas, Fondein. Upel.
- Elliot, J. (1997). **La investigación-acción en educación**. Madrid, Ediciones Morata.
- Freire, P. (1991). **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires. Siglo XXI. Editores.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. España. Edit. Paidós.
- Liotard, J. (1998). La posmodernidad. Barcelona. Edit. Gedisa.
- Martínez, M. (2005). **La nueva ciencia**. México: Trillas.
- Morin, E. (1999) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO.
- Pichón-Rivière, P. (1998). **Los esquemas mentales**. Buenos Aires: Nueva visión.
- Schön, D. (1998). **La práctica reflexiva**. Madrid, Ediciones Morata.



DEL INTERÉS POR ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO A LA NECESIDAD DE REFLEXIONAR SOBRE LAS PROPIAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Soledad García Gómez. solgar@us.es

Carmen García Pastor. pastor@us.es

Dpto. Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla

Palabras clave

Educación Secundaria Obligatoria, atención a la diversidad, prácticas de enseñanza

Resumen

Esta comunicación describe la primera etapa de una estrategia formativa semi-presencial en la que han participado profesores y profesoras de diversos institutos de secundaria de ámbito rural, organizada por un CEP para atender la demanda de una actividad de formación para aprender a dar respuesta a la diversidad del alumnado. Los principales principios de actuación adoptados han sido: promover un cambio de perspectiva en el profesorado, para que considere la “respuesta a la diversidad del alumnado” como el reto de enseñar a grupos heterogéneos; concebir el desarrollo profesional como un proceso complejo que requiere que el profesorado conozca y reflexione sobre su propia práctica cotidiana; asumir que la solución a los problemas de enseñanza la tiene el profesorado, para ello es preciso que sepa identificar tales problemas y conectarlos con tópicos nucleares de la enseñanza. En esta etapa nos hemos centrado en el análisis de las producciones del profesorado, en las que trataban de dar forma y concretar cuáles eran sus problemas de enseñanza. Hemos podido apreciar que los requisitos del proceso sólo se han adecuado a una parte de los participantes. En otros casos, el profesorado no ha contado con herramientas adecuadas que les permitieran realizar la tarea. Ello ha dado lugar a un replanteamiento de la 2ª etapa del proceso.

Desarrollo

Introducción

Este texto muestra el desarrollo de una estrategia formativa organizada por un Centro de Profesorado de la provincia de Sevilla en la que han participado profesores y profesoras de dos institutos de ámbitos rurales (Sierra Sur). El proceso se inicia cuando una de las asesoras del CEP trata de atender la demanda que muchas profesoras y profesores de Educación Secundaria hacían de *cursos que enseñaran a responder a la diversidad del alumnado* en las aulas. Para ello contactó con las autoras de este trabajo.

En una primera reunión intercambiamos puntos de vista y concepciones acerca tanto del tema central en cuestión como de una posible estrategia a seguir. Entendíamos que la clave no radicaba en organizar un curso partiendo de la asunción de que el profesorado puede cambiar su práctica como resultado de recibir la información proporcionada por expertas/os y transformarla en pautas concretas de acción, como si de un mero problema técnico se tratara.



Los supuestos en los que se sustenta nuestra propuesta distan bastante de esta concepción tradicional de la formación del profesorado; partimos de la necesidad de conocer y reflexionar sobre el trabajo cotidiano que se realiza en las aulas. Es preciso que el profesorado se cuestione qué hace, cómo lo hace y por qué lo hace. Es necesario identificar cuáles son las situaciones que se consideran problemáticas y, mediante la reflexión y el diálogo, tratar de descubrir el porqué de aquellas e intentar plantear otras formas de actuar que permitan avanzar en la solución de tales problemas.

Es decir, la actividad formativa no debía seguir un enfoque transmisivo, sino constructivo: el reto es que los profesores y las profesoras asuman realmente esta dinámica tomando conciencia sobre su propia práctica para, partiendo de un mejor conocimiento de lo que hacen, plantear soluciones de mejora. “La solución la tienes tú” fue el eslogan elegido para enfatizar que la actividad no iba a ofrecerles soluciones, iba a ofrecerles la oportunidad de buscar las soluciones.

La propuesta fue consensuada y su desarrollo se describe en este documento, en el que se incluyen también el análisis y la interpretación que hemos llevado a cabo a partir de las producciones iniciales del profesorado participante.

Marco teórico

La propuesta de formación se basa sobre la investigación que venimos desarrollando acerca de las prácticas de enseñanza en la ESO y las implicaciones de sus conclusiones para mejorarlas. El enfoque teórico del que partimos se encamina a la comprensión de lo que ocurre en las clases, tratando de describir las características más relevantes de cada caso concreto aula-profesor/a y de interpretar las acciones que se desarrollan en relación a tres temas fundamentales: la organización-gestión de la clase, el ambiente de aprendizaje y la planificación y el desarrollo de las actividades.

La perspectiva adoptada considera que el avance en el conocimiento sobre las prácticas no sólo es posible desde la investigación que ha predominado en educación, siguiendo el modelo de las ciencias empíricas, sino a través de un proceso de indagación cualitativa desde la que se analicen casos concretos de profesores/as y aulas. Subyace a esta perspectiva una concepción del conocimiento en la que, frente a la pretendida objetividad del conocimiento científico, se asumen la subjetividad, los sentimientos y las emociones como parte del conocimiento de las situaciones que se analizan.

La expresión “prácticas de enseñanza” se utiliza dentro de esta perspectiva teórica en un sentido diferente al que los tópicos “prácticas” y “enseñanza” tienen en la investigación, que es el de enfatizar, como señala entre otros autores Gudmundsdóttir (2001), una ampliación de la unidad de análisis que incluye no sólo lo que el profesor o profesora hace, sino también lo que alumnas y alumnos aprenden como resultado de su experiencia escolar. Este propósito cuenta ya con una tradición dentro de la investigación educativa: la preocupación por el papel de mediador del profesor encontró su desarrollo en los programas de investigación sobre pensamiento de los profesores que se desarrollaron en los años 80; y con las iniciativas de algunos investigadores de acceder a lo que denominaron “conocimiento práctico” de los profesores, es decir, el adquirido a través de su propia práctica profesional (Elbaz, 1981; Connelly y Clandinin, 1985).

Esta línea de investigación no por casualidad está asociada al propio desarrollo de la investigación cualitativa, ya que el tipo de conocimiento al que se pretende acceder se caracteriza por lo que se llamaron desde entonces “datos blandos”, frente a los datos (numéricos) propios de la investigación cuantitativa. Se definían los “datos blandos” como aquellos que nos llevaban a captar la comprensión de las situaciones, ricos en matices, no discretos, expresados en un lenguaje narrativo muy diferente al utilizado hasta entonces en la investigación.

La comprensión del significado de situaciones concretas requiere tanto del conocimiento de factores antecedentes como de una amplia gama de conocimientos sobre educación (pedagógicos) que nos



lleven a prestar atención a determinadas características que son consideradas relevantes. Se trata, como explica Eisner (1998), de ir más allá de lo que habitualmente se suele percibir. De hecho, este autor compara al investigador o investigadora con el crítico de arte que, como experto, puede captar cualidades de la obra que los demás no vemos y, de ese modo, ayudarnos a que la comprendamos, valoremos y apreciemos.

La crítica es un arte de decir cosas útiles sobre objetos y hechos complejos y sutiles a fin de que otros críticos menos sofisticados, o sofisticados de diferente manera, puedan ver y comprender lo que no veían o comprendían antes (...) críticos educativos y críticos de arte comparten un propósito común: ayudar a otros a ver y a comprender (Eisner, 1998: 17).

El propósito fundamental que se plantea esta forma de investigación es comprender lo que los profesores y profesoras y los alumnos y alumnas hacen en los grupos en los que trabajan, pues necesitamos saber qué ocurre en las escuelas. Se trata de crear un retrato de las situaciones que capte tanto las cualidades del contexto, como las relaciones y, más allá de esto, experimentar “lo que allí se vive”: Para saber cómo son las escuelas, conocer sus puntos fuertes y débiles, necesitamos ser capaces de ver lo que ocurre en ellas, y necesitamos ser capaces de contar a otros/as lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz (Eisner, 1998: 41). Sólo valorando la calidad de la enseñanza y la significatividad del contenido de lo que se enseña podremos tener criterios para orientar su mejora.

Lo que sucede en la práctica puede estar muy lejos de lo que el currículum oficial prescribe o de lo que el profesorado afirma que son sus propósitos al enseñar. De hecho, la investigación educativa evidencia que a menudo existe una discrepancia entre lo que los profesores dicen, y pretenden conseguir, y lo que hacen cuando trabajan con los/las estudiantes (Tabachnick y Zeichner, 1986). Esto quiere decir que aunque las “intenciones”, es decir, los propósitos y los objetivos que se comunican, sean verdaderamente “educativos”, lo que se hace y se consigue puede no serlo. La mediación del profesor/a se ha considerado como uno de los aspectos más importantes, entendiéndose que lo que los/las estudiantes aprenden en el aula está limitado por lo que este pretende enseñar o por lo que contiene el currículum. Berliner (1986) adoptó la expresión “currículo traspasado” para señalar la diferencia entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente se enseña:

...se traspasa el currículum a los estudiantes cuando estos tienen la oportunidad de implicarse con éxito en las tareas relacionadas con los resultados. Los estudiantes necesitan que se les asigne tiempo suficiente, una ocupación adecuada del tiempo y suficientes experiencias positivas para que se pueda decir que han tenido una “oportunidad genuina” de aprender lo que tienen que conocer (p. 254).

Resulta relevante la referencia al trabajo de Berliner porque, como su propio título señala, anuncia el cambio necesario que ha de tener la investigación sobre enseñanza: “De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces”. Efectivamente, el paso de la predicción a la comprensión sugiere otro tipo de conocimiento y otra metodología para conseguirlo.

Por otra parte, nos interesa resaltar cómo se están considerando determinados factores como cruciales en las prácticas de enseñanza que se asocian al papel del profesor/a. La cita anterior hace referencia al uso del tiempo, pero también se referirá a la estructuración del trabajo, al cómo el profesor o la profesora comparten los objetivos con los/las estudiantes, proporcionan orientaciones claras al comienzo de la lección, hacen introducciones, revisiones, resúmenes y, en general, estructuran sin ambigüedad las actividades. Considerando que esta forma de proceder es eficaz porque al ofrecer el profesor o la profesora orientaciones claras, disminuye el porcentaje de errores que cometen los/las estudiantes, asegurando mayor tiempo de implicación:



Desde el momento en que los/las estudiantes conocen qué deben hacer no actúan atolondradamente y no pueden honestamente permanecer al margen. Los resúmenes y los repasos también reducen el porcentaje de errores al tener los/las estudiantes una forma de comprobar lo que hicieron (p. 263).

Todo ello resulta significativo en relación con la atención a la diversidad, si por ella entendemos proporcionar oportunidades de aprendizaje a todas y a todos los estudiantes.

La investigación que considera la mediación del profesor avanza desde los años 80 partiendo de la idea de que los profesores/as tienen que estar continuamente tomando decisiones sobre sus acciones en medio de un ambiente dinámico y complejo. Estas consideraciones hacen que la observación de los profesores y profesoras y los diálogos entre estos/as y los investigadores se incrementen y que surjan propuestas de investigación que utilicen la observación y la entrevista como método de recogida de datos. Son esos datos blandos a los que nos hemos referido al principio, los cuales han de comunicarse también de un modo comprensivo, narrativo, como forma de representar (reconstruir) la situación objeto de estudio. Llegar a comprender un caso concreto significa tratar de captar lo particular, lo idiosincrásico, la “firma personal del profesor”, como señala Eisner. Efectivamente, *los profesores enseñan con ejemplos, con señales encubiertas, enfatizando algunos aspectos del contenido más que otros, preguntando a los estudiantes directa o indirectamente, con la animación y el entusiasmo que muestran en clase, con el nivel de afectividad que proporcionan a los estudiantes, y más* (Eisner, 1998: 98).

Todo ello hace que cada profesor o profesora utilice métodos y recursos de manera idiosincrásica. De ahí que aunque piensen que hacen igual que los demás tengan dificultad para describir lo que hacen realmente, las características de su propia forma de enseñar. Este ir más allá y descubrir la “firma personal del profesor” es uno de los objetivos del análisis de casos.

La pretensión de poner en marcha iniciativas para mejorar la situación de una clase, ha de pasar por la consideración de las características de la enseñanza que en ella se desarrolla. Esto nos remite a un modelo de formación del profesorado basado sobre este procedimiento de indagación cualitativa, ya que sobre el análisis de su caso concreto, el profesor o la profesora puede tomar conciencia de lo que hace cuando enseña, de lo que caracteriza su enseñanza. Al contrario de lo que sucede a menudo, que hace que la cuestión grave sobre lo que hacen o dejan de hacer sus estudiantes.

La tarea de preparar al profesorado, como también señala Eisner, no es intentar transformar la “firma pedagógica” de cada cual, sino ayudarles a utilizar sus propios recursos como un desarrollo natural de su propia forma de enseñanza. La diversidad debe ser también una característica a tener en cuenta en el profesorado, no intentando imponer formas de mejoras iguales para todos/as. Aquí cobra sentido nuestro eslogan “la solución la tienes tú, nosotras sólo podemos ayudar a que la encuentres”. De todas formas, es necesario reconocer que esta forma de proceder tiene algunas limitaciones y algunos requerimientos para que la propuesta formativa sea viable.

En primer lugar, aunque podemos asumir el papel de expertas y, sobre esa base, prestar la mayor ayuda posible, la propuesta incluye la implicación del propio profesorado no sólo en el planteamiento de las soluciones de mejora, sino en el propio análisis de las situaciones de enseñanza en las que está implicado/a. Entendemos que el profesorado tiene que ir adquiriendo ciertas habilidades para analizar las situaciones, incluso para expresarlas y poderlas comunicar al “otro”. En este sentido, el profesor indaga, investiga sobre su propia práctica.

En segundo lugar, para convertirse en “enseñante que investiga” (según la expresión que utilizan Cochran-Smith y Lytle, 2002), el profesor o la profesora debe tener la posibilidad de desarrollar estas habilidades en el curso de su formación, implicándose en un modelo de colaboración con las expertas, primero, y con sus compañeros/as más tarde, para que el diálogo sea un medio de mejorar el conocimiento de las situaciones y de promover la reflexión previa a la toma de decisiones sobre los problemas de enseñanza.



Se puede advertir que esta propuesta necesariamente tiene que enfrentarse al aislamiento profesional y fomentar la comunicación. El modo de hacerlo es compartiendo las situaciones de clase como experiencias vividas, experiencias que pueden seguir vivas en forma de texto que otros/as pueden leer.

En tercer lugar, más allá de la mejora puntual de una situación concreta en una clase concreta, que ya de por sí sería un magnífico resultado, nos interesa que se tome conciencia de cómo los casos particulares siempre enlazan con “temas generales”, con los grandes temas de la educación. Y es aquí donde nos parece particularmente importante fomentar la crítica reflexiva.

Todos estos supuestos teóricos sirven de base a la propuesta formativa puesta en marcha que pasamos a describir y que incluye, en cuanto a los propósitos y contenidos, una primera parte referida al necesario cambio de perspectiva en relación con la atención a la diversidad. Asumimos que existen problemas de enseñanza, no problemas específicos de determinados alumnos y alumnas; y una segunda parte, en la que nos proponemos que el profesorado participante aprenda a mirar las situaciones de clase percibiendo las cualidades relevantes que las caracterizan y las trasladen a un texto escrito para poder compartir las experiencias vividas, lo que implica una preparación en los métodos de indagación cualitativa.

Descripción de la actividad

La propuesta adoptó finalmente la modalidad de curso semi-presencial, que se concretaba en dos etapas: una presencial y otra no presencial. La sesión presencial, de tres horas de duración, se celebró en la sede del CEP y a ella asistieron 25 docentes de los 35 inscritos. Los propósitos de esta sesión fueron:

- 1) Promover un cambio de perspectiva en las/los asistentes: considerar la “respuesta a la diversidad del alumnado” como el reto del profesorado ante la enseñanza de un grupo heterogéneo.
- 2) Presentar las bases para una propuesta de formación del profesorado centrada en las prácticas de enseñanza, reflexionando sobre el significado del orden en las clases, el ambiente y las actividades.
- 3) Redefinir estos tópicos (orden, ambiente y actividades) en los términos en que el profesorado expresa los problemas a los que se enfrenta en su práctica y considerar los procedimientos más adecuados para iniciar un proceso de formación centrada en la resolución de problemas.

A tenor de estos objetivos, la exposición se organizó tratando de argumentar nuestro interés por el cambio de perspectiva del profesorado con respecto a cómo debe ser entendida la respuesta a la diversidad del alumnado. Para ello, se partió del planteamiento de algunas preguntas:

- Por qué hablamos de cambiar de perspectiva: plantear la respuesta a la diversidad como un problema de mejora de la enseñanza.
- Qué hemos aprendido investigando: los temas de referencia que sirvieron de punto de partida para la investigación y los temas emergentes.

Tras ello se procedió a la presentación de la propuesta de formación que considerábamos pertinente, al objeto de recabar la opinión de las profesoras y profesores asistentes acerca de la viabilidad y el interés de la misma. Insistimos en remarcar algunos de los que habrían de ser sus principales rasgos:

- Centrada en la práctica de la enseñanza.
- Centrada en la resolución de los problemas: “la solución la tienes tú”.
- Planteando las soluciones como hipótesis de trabajo.
- Potenciando la reflexión sobre la acción.



Tras celebrarse esta sesión de trabajo, comenzó la fase no presencial. Por tanto, quedamos a la espera de recibir por correo electrónico, tal y como estaba previsto, la descripción de aquellas situaciones problemáticas que el profesorado experimentaba en sus habituales prácticas de enseñanza.

Este era el primer paso para iniciar la propuesta de formación, de tal modo que el proceso se basara sobre los problemas reales de la propia práctica y sobre una reflexión del profesorado sobre los mismos, que llevara a diseñar soluciones para mejorarla.

Se dio un plazo de un mes para que enviaran las descripciones. A partir de ellas se elaboraría un informe que posibilitara un conocimiento general sobre los problemas más frecuentes y el modo en que el profesorado los estaba afrontando, tomando siempre como punto de partida la reflexión que hacen sobre su propia práctica, en línea con el lema que nos servía de referencia.

A lo largo de ese mes se fueron recibiendo algunos correos; un total de 9 de los 25 profesores/as responden a nuestra petición de que describan su clase, los problemas que encuentran en su práctica cotidiana. A partir de sus correos electrónicos se hace un análisis cualitativo del contenido de los mismos, obteniendo los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

Resultados

El análisis del contenido de los nueve escritos que nos enviaron (de 25 posibles) nos lleva a diferenciar dos tipos de casos. Tres de ellos contienen algunos comentarios que no responden a lo pedido, se centran en contar los problemas que tienen con los/las estudiantes, en términos muy generales, insistiendo en su falta de interés, la falta de motivación y la indisciplina. Algunos ejemplos son:

Me encuentro con un alumnado poco motivado, desinteresado en general por todas las asignaturas, y cómo no, por la mía propia. Tengo que decir que tengo también muchos alumnos/as, que están motivados por los estudios, con la consiguiente alegría para mí. Los problemas evidentemente son con el alumnado desinteresado, entiendo que mi asignatura es un poco árida para ellos y que no le prestan ninguna atención. De todos estos alumnos/as, me preocupan unos pocos, cuyo comportamiento es como el de un mueble, se niegan a trabajar, no atienden a mis indicaciones, molestan a los compañeros... He intentado todas las artimañas posibles: hablar con la clase en general, con ellos en particular, con sus tutores y estos con sus familias, pero no llegamos a buen puerto, ¿qué puedo hacer con ellos?

Como se observa en este texto, que se transcribe íntegramente, no se trata de una descripción de lo que ocurre en la clase, sino de los problemas que tiene una parte de sus estudiantes. No se alude a lo que hace la profesora, tan sólo se hace referencia a "todas las artimañas posibles", por lo tanto, desconocemos cuáles son esas artimañas y sus efectos sobre los estudiantes.

En el caso siguiente una profesora comenta que al cambiar de centro se ha encontrado con alumnos y alumnas que tienen muy pocas ganas de trabajar. En los centros donde ha estado anteriormente dice que escogían su materia (francés, optativa) los mejores alumnos/as para continuarla en el Bachillerato.

La solución no creo que esté en hacerlos trabajar menos o dejarlos que hagan lo que quieran, pero mucho me temo que el año próximo me van a faltar alumnos para cumplir mi horario completo.



Para esta profesora el desinterés de los alumnos se debe a que piensan que esa materia no les va a servir para nada *ya que tienen la vida resulta con la empresa familiar en el campo y si escogen Refuerzo de Lengua, evitarán hacer exámenes y les será todo más fácil.*

En este caso, como en el anterior, tampoco se describe la situación de aula ni lo que hace la profesora para intentar captar el interés del alumnado.

El tercer caso hace referencia a los distintos problemas de su grupo de clase:

- a) *alumnos de distintas edades*
- b) *distinta procedencia*
- c) *distintas motivaciones*
- d) *distinto nivel de conocimiento*
- e) *hay alumnos que estudian prácticamente todos los días, otros reconocen que sólo estudian para los exámenes.*

La profesora dice que aunque estas son las diferencias más significativas podría enumerar otras, cifrando su problema más importante en el desinterés que presentan muchos alumnos: *que muchos llegan a “contaminar” la clase, llegando incluso a arrastrar a otros compañeros.* Lo que le preocupa fundamentalmente, al tratarse de Formación Profesional, *es que un alumno pueda terminar el Ciclo y obtenga su título de Técnico, y en el futuro presente el mismo desinterés en su centro de trabajo.*

Tampoco en este caso se describen situaciones concretas de clase, ni lo que hace la profesora en ellas.

Los seis casos restantes se aproximan a la tarea que les encomendamos. Como puede observarse en la descripción y análisis que hacemos de los mismos, permiten, partiendo de situaciones concretas, llegar a plantear los temas fundamentales que subyacen a muchos de los problemas que plantean profesoras y profesores.

El contenido y el análisis de estos casos fueron presentados al profesorado en otra sesión presencial que pasaría a ser el inicio de la segunda etapa de este proceso.

Caso A: “Experiencia con sistemas de puntos”

He intentado motivarles con los problemas haciendo una especie de competición (el que acabe antes el problema, 2 positivos).

El profesor cuenta que la primera reacción de los alumnos fue muy positiva, sin embargo, al darse cuenta los/las estudiantes de que los puntos positivos se los llevaban siempre los mismos empezaron las quejas. El profesor explica que no sólo pone positivos por resolver bien los problemas: *pongo positivos por otras cosas como salir a la pizarra, o por mantener silencio.* A pesar de ello las quejas han continuado, parece que los alumnos y las alumnas no tienen claro cuáles son los criterios para otorgar los puntos. El mismo profesor dice: *la cuestión es si es un buen sistema de motivación para trabajar en clase, si seguir con el y se puede perfeccionar, haciendo unas normas con criterios de lo que es positivo y lo que es negativo, o si es mejor dejarlo porque abre brecha entre ellos y esa competitividad puede crear malos rollos.*

Como se le dijo al profesor, el mismo ha caído en la cuenta de que lo más importante es negociar unas normas, este parece un fallo importante en el sistema que ha establecido. Una segunda cuestión que sugiere su experiencia es que al implantar el sistema no se ha diferenciado entre dos cuestiones importantes: las propias normas y el trabajo académico. Este es un aspecto fundamental



con respecto a la consideración de la diversidad existente en clase: cada estudiante parte de una situación académica diferente, que habría que considerar a la hora de otorgar puntos, de no ser así se tiende a mantener y a ampliar la situación de desventaja inicial de los “peores” estudiantes.

Como aspecto positivo podemos observar cómo cualquier iniciativa lleva a reflexionar al profesor sobre aspectos esenciales de la gestión de la clase, en este caso, sobre las normas y los criterios de valoración del comportamiento del alumnado. Al mismo tiempo se crean oportunidades para que estos temas se discutan. El caso sirve de ejemplo a la sensibilidad de los/las estudiantes ante el trato justo/injusto que reciben de sus profesores/as. Ello muestra su interés por determinados temas vinculados a las relaciones que se desarrollan en la clase y que son fundamentales para crear un ambiente adecuado de trabajo.

Caso B: “El uso del ordenador como premio/castigo”

Se trata de una clase de “alternativa” en la que se parte de la idea de que allí no se hace nada. Idea que tiene su lógica ya que se trata realmente de un espacio horario en el que no hay nada previsto de antemano para realizar. Es una situación propicia para que cada cual haga lo que le parezca oportuno. Sin un programa, el profesor ha tratado en este caso de que trabajen o estudien algo, premiando a los que trabajen con el uso del ordenador. El resultado es que no ha conseguido con este sistema de premio/castigo mejorar la situación, incluso señala el profesor: *si a los que no trabajan les castigo con no usar el ordenador, muchas veces resulta contraproducente y hacen menos aun.*

Este caso sirve de ejemplo de lo problemático que resulta la instauración de un sistema de premios y castigos que, como en el caso anterior, está a falta de unos criterios precisos que indiquen a los alumnos cómo comportarse. Además, para instaurar un sistema de premios se debe contar con la disponibilidad de los recursos suficientes para que los premios se puedan hacer efectivos, condición que ni siquiera se da en este caso.

No es de extrañar que el resultado de todo ello no sea más orden, sino que los que resultan “castigados” tiendan a portarse peor todavía.

Caso C: “Separar para integrar”

En este caso se hace una distinción entre la situación de aula y la del aula-taller puesto que se trata de una clase de Tecnología. El profesor señala que tiene un grupo de alumnos en cada uno de los cursos que no trabaja y que altera el desarrollo de las clases. Como estrategia separa a estos alumnos en el aula e intenta involucrarlos sacándolos a la pizarra, preguntándoles y manteniendo conversaciones que enlacen con temas de su interés, aunque no estén relacionados con la materia. En el aula-taller la situación es más complicada porque las prácticas conllevan riesgo en el uso de las diferentes herramientas que hace que el profesor tenga que estar muy atento al trabajo de cada alumno/a. En esta situación no le resulta posible desarrollar las mismas estrategias que en el aula y ha optado por la inclusión de cada uno de estos alumnos en diferentes grupos de trabajo.

Esta estrategia ha permitido que algunos consigan trabajar mejor: *he notado que cuando alguno saca una buena nota o un trabajo lo hace bien, su atención y ganas de trabajar aumentan. No obstante, “esta subida” no suele perdurar mucho tiempo. En algún momento he intentado hacer algún trabajo (actividades específicas) para ellos, pero sólo he obtenido resultado positivo con pocos alumnos y, como ya comenté anteriormente, de manera transitoria.*



En la valoración que hace el profesor de los resultados, cifrada en el tiempo de dedicación a estos alumnos, *que no son todo lo bueno que yo quisiera*, pesa la consideración de que está otorgando un tiempo extra a estos alumnos en detrimento del que dedica a los demás.

Este caso constituye un ejemplo de cómo los profesores y las profesoras llegan a valorar los resultados de algunas iniciativas que emprenden para mejorar determinados problemas que se les plantean en sus clases. Este profesor no considera los resultados obtenidos del todo positivos porque su valoración está mediatizada por una consideración previa sobre el uso del tiempo. Parece que tiene una concepción acerca de lo que es una distribución justa del tiempo, según la cual, debe dedicar la misma cantidad de tiempo a cada estudiante. Esta concepción previa entra en contradicción con la necesidad de dedicar más tiempo a aquellos estudiantes que tienen más necesidades o que están en situación de desventaja. Como muestra el ejemplo, los que incordian son los que peores resultados académicos obtienen.

Este ejemplo nos sirve, además, para mostrar cómo los casos concretos nos remiten a “temáticas generales”. Aquí nos llevaría a plantear al menos dos temas generales de gran importancia: el significado de atender a la diversidad y el uso del tiempo.

Caso D: “Una lucha sin tregua”

Esta es la expresión que le sirve a este profesor para describir cómo percibe lo que tiene que hacer en su clase para que los estudiantes no se distraigan, interrumpen, molesten, etc.

Como estrategia para conseguir un mejor comportamiento ha adoptado un sistema de evaluación en el que otorga un 33% de la calificación a la actitud o comportamiento. Este sistema se lo ha explicado a los estudiantes insistiendo en la importancia de una actitud positiva hacia el aprendizaje. Tanto es así que llega a decir: *les ponía el ejemplo de los alumnos que no quieren aprender, aunque estén frente al mejor profesor del mundo nunca aprenderán; sin embargo, los que sí quieren, aunque el profesor no sea brillante, su interés y afán de aprendizaje les hace asimilar cuantos contenidos se planteen*.

Como en el caso anterior, el profesor parte de una idea preconcebida sobre los que es un “profesor brillante”, parece, según se deduce de sus palabras, que un profesor puede ser brillante aunque no consiga enseñar a sus alumnos y alumnas. Esto nos lleva a pensar que un profesor brillante puede ser aquel que domina el contenido y lo expone “brillantemente” con independencia de que los alumnos aprendan o no. Es cierto que si un alumno/a no quiere aprender nadie le puede enseñar, pero una de las tareas fundamentales del profesor es, precisamente, persuadir a sus alumnos y alumnas sobre la importancia del contenido que les pretende enseñar.

El premio que reciben los alumnos y las alumnas que se van comportando mejor en las clases no es realmente una nota mejor, sino la disponibilidad del profesor para ayudarles a mejorar su rendimiento académico:

Concretamente con dos alumnos que sólo abrían las mochilas en el recreo y para sacar el desayuno, he conseguido que superen la evaluación: sacándolos a la pizarra (prácticamente obligándolos ya que no querían, aunque al final accedieron, cosa que los demás no han consentido), quedándome con ellos al final de clase, mandándoles que me pasaran a ordenador los apuntes que doy en clase y realizándoles un último control al final de la evaluación).

Como puede observarse, la verdadera estrategia de mejora no se centra en la evaluación, sino en la tarea de persuadir a determinados alumnos para que se impliquen en las tareas académicas. Esto sí que es una tarea genuina del docente, él mismo lo hace contradiciéndose con su propia imagen de “profesor brillante”. La discrepancia entre lo que se piensa y lo que se hace es algo habitual, incluso,



como en este caso, lo que se hace va más allá sin tener plena conciencia de ello. La “falta de coherencia” puede obstaculizar el avance en la mejora, ya que manifiesta centrarse en la evaluación cuando en la práctica se centra realmente en un apoyo a determinados alumnos.

La coherencia frente a la discrepancia entre el pensar y el actuar y la imagen del profesor/a, lo que es ser un buen profesor/a, son los temas que subyacen a los planteamientos que hace este docente.

También nos ha llamado la atención en este caso cómo la descripción que hace se plantea en términos negativos. Lo observamos en el siguiente párrafo:

Para facilitar a los alumnos el aprendizaje, en cuanto termino un tema o considero que tenemos suficiente materia, realizo un control eliminatorio y al final de la evaluación sólo tienen que presentarse al examen del trimestre aquellos que no han superado los eliminatorios y sólo de los temas que tienen pendiente.

Realmente podría expresarse esta iniciativa poniendo mayor énfasis en lo que caracteriza ese “facilitar a los alumnos el aprendizaje”, que consiste en que los que no superen las evaluaciones de los temas tengan una segunda oportunidad en el examen trimestral.

El lenguaje utilizado en la descripción es importante ya que hay que tener en cuenta que los lectores/as van a percibir no sólo los hechos objetivos que se narran, sino el “tono”. Ejemplo de uso del lenguaje lo constituye también en este caso el modo en que cuenta el inicio de la sesión: *inicio la sesión con algún dato que creo interesante a la vista de los alumnos, para de esta forma, intentar captar su atención, reconduciendo el tema a tratar, dependiendo del interés de los alumnos...*

El decir *empiezo con algún dato* nos lleva a los lectores/as a percibir la situación con poca claridad, no sabemos exactamente cómo empieza, no sabemos si es un comentario sobre un tema actual, si son preguntas que plantea al grupo que actualizan los contenidos, etc. Igualmente, cuando termina la sesión comenta: *además de las actividades y ejercicios de clase suelo mandarles que busquen en el diccionario la definición de palabras en el diccionario...* Dicho así, parece una acumulación de tareas que él “manda” cuando puede ser la forma que considera más adecuada para cerrar una sesión y enlazar con el inicio de la siguiente, además de mostrar su preocupación porque aprendan con sentido.

Todo ello nos lleva a plantear temas como las rutinas de inicio y final de las sesiones. También nos sugiere que se ha de reflexionar sobre la importancia del lenguaje utilizado en las descripciones.

Caso E: “Ser profesor de Formación Profesional”

Este caso no constituye un ejemplo de descripción de lo que sucede en la clase, pero sí de cómo puede describirse el contexto institucional (antecedentes). Además, la descripción que hace el profesor incluye algunas de sus ideas sobre los alumnos a los que tiene que impartir clases.

Con respecto al contexto institucional, el profesor hace la siguiente descripción: *El IES es un centro actualmente TIC de reciente implantación, lo que está suponiendo al equipo educativo del centro un ingente esfuerzo psico-pedagógico y una ruptura real con el método de enseñanza tradicional. Además, este centro está situado en una zona humilde de la población, donde existe un alto porcentaje de alumnos con total desinterés hacia la enseñanza y escaso apoyo familiar al profesorado. Ello supone un importante y constante esfuerzo por parte del claustro hacia la integración de los mismos en la comunidad educativa...*



También da cuenta de la situación actual de la formación profesional: *en teoría no debería plantear ninguna dificultad, pues los alumnos/as están aprendiendo un oficio, y por ese hecho tienen que estar más entusiasmados: ¡ya no es una educación secundaria obligatoria donde existen materias de todas las áreas! Aquí el alumno está especializado en el área que más le gusta y que él mismo ha elegido... Pero, la realidad no es así, las edades que tienen los alumnos son muy difíciles y frecuentemente nos encontramos con alumnos/as que no han terminado la ESO (han accedido al ciclo mediante una prueba de acceso), o que habiéndola terminado han necesitado mucho esfuerzo en el aprendizaje, o que no quieren un bachiller y se encaminan en un ciclo formativo, en algunos casos empujados por sus padres, pero no saben si es el escogido el que más les gusta y piensan que en los ciclos formativos no hay tanto que estudiar como en bachiller.*

Este profesor no sólo comenta la situación “objetiva”, sino que nos va dando datos significativos de una realidad vivida en un contexto determinado en el que las suposiciones previas sobre los alumnos de formación profesional quedan matizadas. Está desmitificando la idea de que cuando los alumnos acuden voluntariamente al instituto existen menos problemas de enseñanza, lo que se utiliza como argumento para explicar los problemas de la ESO (su obligatoriedad). Además, en este caso, se desarrollan otras consideraciones para justificar la situación del alumnado, tales como la edad:

Respecto a la edad, considero que es un dato importante en el tema que expongo ya que nos encontramos alumnos y alumnas confusos, que no tienen interés por el aprendizaje, incluso en algunos casos son mayores de edad y viven en casa de los padres, pero se niegan a dar cuenta de los estudios a sus padres, basándose en el hecho de que tienen más de 18 años y la ley los ampara, son alumnos/as que en ocasiones vienen a aparentar que estudian y así se quitan de tener que incorporarse a trabajos duros en temprana edad (albañiles, jornaleros del campo...).

Este profesor mediante la descripción de estos antecedentes explica la situación que puede vivirse en el aula. Así, pasa a afirmar que *resulta difícil sobrevivir cada día en clase.*

Algunas conclusiones

En el proceso seguido hasta ahora cabe destacar algunos logros y, también, algunas limitaciones. Con respecto a los logros, como se evidencia en algunos de los textos remitidos por profesores, las narraciones tienen suficiente potencial para, partiendo del análisis de casos particulares, enlazar con temas generales de educación. Es decir, que los problemas que se presentan en las prácticas cotidianas de clase están necesariamente vinculados con problemas que afectan a muchos profesores/as y clases.

Esto quiere decir que el propósito de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza puede y debe partir de las experiencias vividas y que sólo así es posible tomar conciencia de cuestiones relativas a la enseñanza que subyacen a problemas que a primera vista son imputables exclusivamente al alumnado. A este respecto, en la medida en que las descripciones mejoren y tengamos textos más significativos contaremos con un material más valioso para fomentar el diálogo.

Las limitaciones se centran, precisamente, en la validez de la mayoría de los textos que nos han proporcionado. La tendencia a expresarse en términos muy generales y vagos, haciéndose eco de análisis incompletos y superficiales sobre la situación de la educación secundaria, se ha hecho notar quizás como una vía rápida para tratar de cumplir el requisito de la actividad propuesta.

El hecho de pararse a pensar sobre la propia práctica, sobre la forma de actuar en clase y las razones que así lo avalan, se ha mostrado como una tarea complicada para muchos profesores y profesoras. Han intentado evadir el sentido de la tarea, anteponiendo el comportamiento y las actitudes del alumnado de secundaria a la descripción de sus prácticas de enseñanza y de sus



principios pedagógicos. Es este un dato muy relevante a tener en cuenta tanto en el ámbito de la formación permanente como de la investigación educativa.

Por ello, hemos creído conveniente hacer un replanteamiento de la propuesta inicial. Convenimos que era necesario trabajar con el profesorado los procedimientos básicos para hacer descripciones narrativas de lo que ocurre en sus clases y de lo que ellos y ellas hacen, es decir, descripciones de sus prácticas de enseñanza. También hemos guiado el proceso de análisis e interpretación de lo descrito. Con este fin elaboramos cuatro documentos donde se informaba de cómo afrontar cada paso, se ofrecían ejemplos, se fundamentaban las decisiones y se concretaban las tareas que se proponían al profesorado. Así, este objetivo se canalizó mediante la realización de las tareas propuestas en las cuatro unidades de trabajo, que finalmente han constituido la segunda fase de esta actividad de formación permanente. Las unidades, abordadas a lo largo del segundo y del tercer trimestre del curso 2006/07, han sido:

Unidad 1. *¿Cómo es mi clase?*

Propósito: Describir las prácticas de enseñanza que se desarrollan en la clase

Unidad 2. *¿Qué hago yo y qué hacen los/las estudiantes?*

Propósito: Analizar las descripciones

Unidad 3. *¿Por qué doy de esta manera las clases? ¿Qué podría cambiar? ¿Por qué no lo he hecho hasta ahora? ¿Qué necesito para empezar a cambiar?*

Propósito: Interpretar y valorar las prácticas de enseñanza

Unidad 4. *¿Por dónde empiezo?*

Propósito: Planteamiento de hipótesis de trabajo como mejoras

Referencias bibliográficas

- Berliner, D.C. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: Cambios de dirección en la investigación en la enseñanza, en L. Villar (Ed.), *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 250-284.
- Cochan-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1985). *Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning*. NSSE Yearbook, 84 (2), 174-198.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Gudmundsdóttir, S. (2001). Narrative research on school practice, en V. Richardson (Ed.), *Fourth Handbook for Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.



Tabachnick, B.R. y Zeichner, K.M. (1986). Teacher Beliefs and Classroom Behaviors: some Teacher Responses to Inconsistency, en M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances on Research on Teacher Thinking*. ISATT, 84-96.



CONSTRUCCIÓN DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y FRACASO ESCOLAR EN LOS Y LAS ADOLESCENTES DE LAS SOCIEDADES DEL BIENESTAR: SU PROYECCIÓN EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Estela D'Angelo Menéndez

Piedad Pozo Luna

Laura Benítez Sastre

Rosa Sobrino Callejo

Gabriel Rusinek.

Grupo de Investigación “Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas” (FECOMUN)¹ reconocido por la Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Directora del Grupo: Estela D'Angelo Menéndez

Palabras claves

Autonomía emocional, aprendizaje y prácticas formativas.

Resumen

El presente aporte aborda, desde una perspectiva investigadora, el *fracaso escolar* que se experimenta en las sociedades del bienestar en etapa de transformaciones neoliberales. Se pretende comprender la complejidad de este hecho para revertir su análisis en los procesos reflexivos de la formación de formadores. ¿Quién fracasa hoy en el sistema educativo? Hoy son los adolescentes quienes tienen dificultades para permanecer en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y llegar a la correspondiente acreditación académica. ¿No disponen del bagaje de capacidades necesario para alcanzar los objetivos de etapa o no lo han podido desarrollar? Sus características competenciales y las de sus respectivos contextos familiares no explican en toda su amplitud este fracaso, en contra de lo que la tradición pedagógica intenta focalizar. Por ello se optó por escuchar e interpretar muchas voces adolescentes en el contexto de sus biografías escolares y familiares, así como, por observar las interrelaciones comunicativas que los incluyen. En el avance del estudio resulta relevante la dependencia emocional de sus comportamientos, con su consecuente dificultad para decidir, organizar, anticipar y planificar sus propias acciones y procesos de aprendizaje. ¿Qué papel tiene la comunicación intergeneracional en el desarrollo de esta dependencia? Entendiendo que puede haber dificultades en los sistemas comunicativos familiares y escolares actuales para formar sujetos capaces de autorregularse en sus procesos de aprendizaje, se organiza un acercamiento a la problemática para comprenderla y, de este modo, generar procesos reflexivos en la formación de formadores.

¹ El Grupo de Investigación Fracaso Escolar y Competencias Comunicativas (FECOMUN), perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid, es heredero del Grupo de Investigación LECCO (Lenguaje Escrito Centrado en la Comunicación) el que, durante diez años a partir de 1995, se dedicó al estudio de la diversidad lingüística y los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito con el objeto de indagar alternativas metodológicas válidas para una sociedad plural. Acompaña su actividad investigadora con el proyecto de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE).



Desarrollo

Evidentemente, el fracaso escolar que se constata actualmente en las sociedades del estado español dista mucho, en cuanto a su conceptualización, características y repercusión social, del experimentado en décadas anteriores. El Grupo de Investigación FECOMUN pretende bucear por este nuevo panorama con la intención de comprender la interrelación de circunstancias que lo atraviesan y le dan forma y sentido.

• Objetivos

De acuerdo con lo expresado en el apartado anterior, los objetivos del presente estudio se centran en:

1. Describir la población adolescente con evidencias de fracaso escolar en el contexto de las “sociedades del bienestar”, atendiendo a las distintas transformaciones neoliberales que hoy acontecen en las mismas (interesa, fundamentalmente, su expresión en el ámbito de la Comunidad de Madrid).
2. Identificar distintos perfiles y recorridos vitales en la población de los protagonistas de dicho fracaso. Analizar las características interrelacionales que los incluyen en los contextos culturales donde se desarrollan (se opta por el contexto familiar y por el escolar).
3. Analizar el papel de los adultos en el desarrollo de comportamientos vitales autorregulados en las nuevas generaciones, atendiendo a las características y a los valores de las actuales sociedades del bienestar.
4. Identificar categorías recurrentes en el proceso de construcción del fracaso escolar señalado para revertir su análisis en las distintas prácticas educativas y, por ende, en los procesos de formación permanente de formadores.

• Descripción del trabajo

Dentro del vertiginoso dinamismo de la sociedad actual, nuevos escenarios y nuevas problemáticas relacionados con la socialización, la educación y la inclusión social de niños y adolescentes han generado una multiplicidad de factores que, de una u otra manera, han condicionado el surgimiento de distintos grupos de riesgo hasta ahora inexistentes y, al mismo tiempo, han reconceptualizado los que ya existían, como es el caso de los y las adolescentes que fracasan en su proceso de acreditación escolar. Desde esta realidad, el colectivo que hoy se ubica bajo el epígrafe *fracaso escolar* en las sociedades del bienestar en etapa de transformaciones neoliberales incluye a los adolescentes que presentan dificultades para permanecer en el sistema educativo (fenómeno que la oficialidad cifra en un 30 % mientras la estimación de la OCDE para la Unión Europea, en su último informe, es del 12 %).

Se asume que la problemática del fracaso escolar implica una potencial ruptura en la construcción de un proyecto de vida autónomo y participativo para los y las adolescentes, en tanto genera cierta “exclusión educativa”. Asimismo, para la sociedad en su conjunto significa un riesgo de integración atendiendo a los comportamientos violentos, dependientes, etc. que puede potenciar. Por tanto, se hace necesario seguir avanzando en su comprensión desde la perspectiva cultural de las sociedades actuales: cómo los y las adolescentes de hoy construyen, en continua interrelación con los demás, sus aprendizajes (y sus “no aprendizajes”). Distintos factores explican este fenómeno dependiendo del enfoque epistemológico que guíe el análisis (socio-ambientalista; conductista; psico-dinámico; sistémico). El Grupo de Investigación FECOMUN, habiendo detectado en un estudio anterior que las características competenciales de estos adolescentes y la influencia que ejercen sus respectivos



contextos familiares no explican en toda su amplitud este fenómeno, pretende, desde una posición sistémica, comprender las dificultades que tienen los sistemas comunicativos en los que estos adolescentes se desarrollan -básicamente, el escolar y el familiar- para formar sujetos capaces de autorregularse en sus procesos de aprendizaje. Es decir, centra su investigación en los sistemas donde interactúan los adolescentes identificados con fracaso escolar, y no en éstos de forma aislada. Para ello pretende interpretar la complejidad del fenómeno a través de la triangulación de datos recogidos en dos tipos de acercamientos en el contexto de la Comunidad de Madrid:

En una primera etapa de investigación: estudio de casos (historias de vida) de personas identificadas con fracaso escolar real o potencial (jóvenes desempleados y alumnos de programas de diversificación curricular, garantía social y educación secundaria para adultos).

En una segunda etapa de investigación: observaciones en aulas de Educación Infantil (EI), Primaria (EP) y Secundaria (ESO) en zonas rurales y urbanas para investigar la relación que existe entre el uso de la lengua escrita en distintas situaciones de enseñanza y las posibilidades de interiorizar su aprendizaje por parte del alumnado. En ambos casos se recogen tanto datos relacionados con el área de lengua como con las restantes, donde el lenguaje verbal resulta un vehículo para transmitir y construir conocimiento, buscando así comprender también en qué medida se relacionan esos problemas lingüísticos con el fracaso incluso en campos no específicamente lingüísticos.

Evidentemente, el paradigma básico de tratamiento/grupo control no proporciona los medios para obtener la información perseguida en este trabajo de investigación, ni tampoco las unidades de análisis concentradas en individuos (evaluación de sujetos en forma aislada) permiten reflejar la complejidad de la interacción que se pretende investigar (Delgado y Gutiérrez, 1994). En este estudio se opta por trabajar desde un enfoque etnográfico, teniendo en cuenta la posibilidad que el mismo brinda para buscar, selectivamente, datos en los escenarios naturales donde interactúan, de forma personal o a través de otros, los protagonistas de esta investigación (trabajo de campo), y traducirlos a unidades de análisis que expresen los procesos interactivos (Cook y Reichardt, 1986) de dichos contextos. El equipo considera adecuado, entonces, interpretar dichas unidades de análisis a la luz de un encuadre teórico de corte sistémico y del propio juicio de valor profesional. Elige una perspectiva intensiva de descripción densa (Geertz, 1982), sabiendo que los resultados no son por tanto generalizables, sino que, buscan ofrecer diferentes niveles de análisis que ayuden a comprender la realidad estudiada. El objetivo es la "comparabilidad y traductibilidad" de los datos más que la "transferencia directa" a los grupos no investigados (Goetz y LeCompte, 1988).

Para seleccionar la muestra se opta por el muestreo intencional que, de acuerdo con M. Patton (1990), es de máxima variedad: selección de forma deliberada de una muestra heterogénea para observar los aspectos comunes de sus experiencias. Con esta técnica se obtienen dos tipos de datos: por un lado, descripciones de alta calidad (útiles para informar sobre los temas específicos) y, por otro, patrones significativos compartidos de aspectos comunes que se dan entre los participantes.

Por último, para analizar estos datos cualitativos se opta por utilizar el método comparativo constante (MCC) propuesto por la "*grounded theory*" a partir de los trabajos de Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) y posteriores revisiones (Strauss y Corbin, 1990; Sirvent, 2003) por considerarlo un riguroso procedimiento analítico, no matemático, para generar teoría desde los fenómenos que se pretenden comprender a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

En síntesis, el Grupo FECOMUN decide, con criterio etnográfico, organizar un acercamiento a los escenarios donde la realidad del fracaso escolar cobra sentido y se plasma en narraciones biográficas, con la intención de interpretarlas desde una visión integradora y compleja. Surge así el interés por la palabra del alumnado que llega a los Programas de Garantía Social entendiendo que ha fracasado en los itinerarios ordinarios de la ESO, es decir, un alumnado que, al no haber podido cursar su escolarización, es derivado a una propuesta académica que lo preparara para el mundo laboral más básico (una circunstancia que, en sí misma, solapa un fracaso escolar para los y las



jóvenes que, con un repertorio de capacidades cognitivas que le permite expresarse con creatividad y riqueza mental, se consideran incapaces para cursar la ESO).

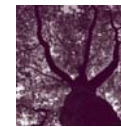
En la actualidad, habiendo avanzado en la construcción de los perfiles del alumnado identificado con fracaso escolar (primera etapa de la investigación) y en la recogida de información respecto a las características del sistema escolar, específicamente del aula, se están estableciendo interrelaciones entre dichos perfiles y los planteamientos didácticos asumidos por el docente, buscando interpretar encuentros y desencuentros en clave de situaciones didácticas que ayudan, o no, a que estos estilos de adolescentes se puedan comprometer con el aprendizaje (fundamentalmente relacionadas con el desarrollo de comportamientos autorregulados en general y muy especialmente en el campo del uso de una herramienta cultural básica como es el lenguaje). Asimismo, con el potencial desarrollo (también de las capacidades lingüísticas y comunicativas del alumnado, entendiendo la importancia que éstas asumen para el aprendizaje de todas las áreas curriculares. Para su operativización, se registran tramos de grabación en clases durante períodos estables de una hora de duración en centros de Comunidad de Madrid (EI, EP y ESO). Se sistematizan los datos a través de la técnica de observación de sistemas categoriales (Evertson y Green, 1989) extraído del material grabado en vídeo.

Las hipótesis que guían esta etapa del estudio se centran en el campo de los problemas relacionados con el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas, tanto oral como escrita, que arrastran los niños desde la etapa de alfabetización inicial y que les impide acceder al pensamiento crítico y reflexivo, imprescindible tanto para el dominio de las diferentes áreas de la educación secundaria como para la construcción de un proyecto de vida marcado por los criterios de salud bio-psico-social. Estas hipótesis plantean la posibilidad de:

- 1) Que el problema del fracaso escolar en la ESO no se inicie en esta etapa educativa sino que se construya, en proceso, desde etapas educativas anteriores cuando no se desarrollan determinadas capacidades útiles e imprescindibles para resolver las cuestiones académicas propias de la última etapa educativa obligatoria.
- 2) Que entre estas capacidades útiles para el desarrollo curricular en la ESO destaquen las de corte lingüístico-comunicativo porque atraviesan todas las áreas de conocimiento.
- 3) Que el alumnado no alcance un buen nivel en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas porque los procesos de enseñanza (componentes didácticos) de todas las etapas educativas acentúen en exceso la función metalingüística del lenguaje, tanto oral como escrito, en desmedro de las demás funciones.
- 4) Que la incidencia de las competencias lingüísticas podría ser transversal a todas las áreas curriculares, incluso en aquellas que utilizan otros sistemas simbólicos.
- 5) Que esta situación de aislamiento en el uso de la palabra, teniendo en cuenta la exclusión académica y social, genere o potencie en los adolescentes comportamientos de corte agresivo y/o dependiente.

• Resultados y/o conclusiones

Para referir los avances alcanzados en los resultados y las conclusiones elaboradas al respecto, se considera pertinente iniciar el presente informe, acorde con los objetivos del estudio, delimitando y describiendo algunas características significativas de los protagonistas del fracaso escolar



registrados, sin pretender generalizar los resultados a la totalidad de la población. A continuación de esta perspectiva descriptiva, se pretende avanzar en la comprensión de este fenómeno a través del acercamiento interpretativo, de carácter sistémico, a las narrativas de sus protagonistas y a las características de los contextos que resultan significativos en la construcción del proyecto vital de las nuevas generaciones (el contexto escolar y el familiar). Es decir, se abordan los resultados en torno a dos ejes:

A) Perfiles del alumnado que fracasa en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

B) Construcción del proyecto vital en las sociedades del bienestar atravesadas por las transformaciones: contextos familiares y escolares.

En el marco del primer punto, **perfiles del alumnado que fracasa en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid**, se han identificado, por un lado, distintas tipologías relacionadas con la procedencia académica de dicho alumnado a partir del análisis de las biografías escolares y familiares de la muestra seleccionada.

Cuadro 1. Procedencia académica del alumnado que fracasa en el sistema educativo.

Tipo 1	Jóvenes que han presentado algún tipo de dificultad en los primeros años de escolarización, adaptación al medio escolar, alfabetización inicial...
Tipo 2	Jóvenes que, habiendo ido bien en sus primeros años escolares, en la ESO, normalmente en segundo curso, comienzan a fracasar, repitiendo el año escolar y no concluyendo la etapa educativa obligatoria. En este segundo supuesto, las medidas de atención a la diversidad disponible en los centros educativos (repetición, programas de diversificación curricular, etc.) no han dado resultado positivo y han influido en el aumento de las conductas disruptivas y el enfrentamiento al adulto. La expulsión del sistema educativo es una alternativa.
Tipo 3	Jóvenes inmigrantes incorporados al sistema educativo, por su edad, en la ESO -disponiendo, o no, del código lingüístico- sin conocer los códigos sociales y con un tiempo limitado para generar grupos de pertenencia y adquirir las competencias mínimas obligatorias para evitar el fracaso en el sistema educativo.

Como se puede apreciar, estos tres perfiles expresan la diversidad que caracteriza la procedencia académica del alumnado investigado, cuestión que no se ajusta al modelo estereotipado que al respecto suele asumir la población en general. Cabe analizar si la institución escolar tiene respuestas adecuadas para estos recorridos marcados por la diversidad y, de ese modo, prevenir situaciones de fracaso escolar.

Por otro lado, se perciben coincidencias en la tendencia de los comportamientos de los y las adolescentes investigados: muestran el perfil de un sujeto hedonista e inmediateista, que no tolera la frustración, que busca "la culpa" o a los culpables de su situación fuera de sí mismo desprendiéndose, de este modo, de cualquier responsabilidad. Es decir, con dificultades para construir un proyecto vital y comprometerse con él a causa de sus comportamientos emocionalmente dependientes. Asimismo, sus biografías y características señalan que, en la mayoría de los casos, esta situación no se ha iniciado en la etapa de la ESO, sino que se ha ido construyendo a lo largo de



los años anteriores en el contexto de distintos procesos interactivos (familiares, escolares, con los medios de comunicación, etc.).

<i>Características personales de los y las adolescentes frente a...</i>
Los adultos (profesores): Responden a un perfil de alumno/a que "pide" y "defiende" su autonomía ante el profesorado a través de comportamientos que perjudican su propia imagen. Relaciones de desconfianza y asimetría en la que no se favorece la negociación, sino la aceptación de unas normas generalmente impuestas por el adulto. Esto les conduce a no responsabilizarse de las consecuencias de sus actos.
Los iguales: Responden a unas relaciones de extrema dependencia y con dificultad de diferenciarse en situaciones que les impone el grupo de pertenencia (conductas de riesgo).
Los distintos: Establecen relaciones basadas en el abuso de poder y en la búsqueda de "débiles" con quien ejercer el control (a veces con violencia) que otros le aplican a ellos. Tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro.
Las tareas escolares y los aprendizajes: Han aprendido comportamientos dependientes en etapas evolutivas anteriores (tanto en la familia como en la escuela) por lo que tienen que resolver muchas situaciones con autonomía y seguridad pero no han desarrollado estas posibilidades, lo que les aboca al fracaso. Han construido una identidad de corte hedonista y cómodo que busca una satisfacción inmediata y no soportan ningún grado de incertidumbre ni estrés.
La información: Manifiestan una tendencia a un procesamiento cognitivo lineal y convergente. No pueden autorregularse con facilidad, tienen dificultades para anticipar consecuencias y asumir responsabilidades. Dependen excesivamente de lo que consideran una autoridad instituida en la que delegan sus responsabilidades ante una tradición de trabajo individual de transmisión de la información del profesorado, que sabe, al alumno/a, que no sabe.
Las dependencias: Búsqueda de la satisfacción en el exterior. Poca tolerancia a la frustración y al dolor, y adicción a todo tipo de procesos que generen emociones y placer.

En el marco del segundo punto, **la construcción del proyecto vital en las sociedades del bienestar atravesadas por las transformaciones**, se seleccionan **los contextos familiares y escolares** atendiendo a su importancia en este proceso.

☞ El papel de los contextos familiares

La familia, como grupo primario de socialización y espacio donde el individuo construye su identidad, constituye, evidentemente, un papel fundamental para el desarrollo del proyecto vital de los y las adolescentes. Siguiendo los trabajos de G. Nardone (2003), se han registrado modelos de interacción familiar que conducen a generar adolescentes "eternos", sin responsabilidades y sin capacidad de generar proyectos de vida personal con autonomía. Los siguientes son los modelos de relaciones familiares más recurrentes en el análisis realizado:



Tipo de familia	Relaciones que mantienen con los y las adolescentes
HIPERPROTECTORA	Los padres consideran frágiles a los hijos/as. Sienten que en el fracaso de su hijo/a ha tenido mucha culpa la institución escolar (centro, profesores, cambio de la ley...). Asumen responsabilidades que son de los hijos/as, organizándoles el estudio y mostrando un excesivo control. Los padres resuelven todas las cuestiones y los hijos/as no creen en sus capacidades, por tanto, no asumen riesgos ni responsabilidades.
DEMOCRÁTICA/ PERMISIVA	Falta de autoridad y dificultad para poner límites. Las reglas se discuten entre iguales. Hay una confusión en la distinción de roles familiares, baja autoestima y baja autorregulación emocional.
AMBIVALENTE	Incapaces de mantener una determinada posición. No hay reglas fijas. Chicos/as incapaces de anticipar y generar estrategias para conseguir fines.
DELEGANTE	Los padres delegan sus funciones parentales en otros (abuelos, instituciones...). La comodidad y la falta de compromiso se asumen como valor. Actúan como adolescentes que no sufren las consecuencias de sus actos pues siempre hay alguien que remedia lo que sucede. Evitan las dificultades. Generan comportamientos dependientes en sus hijos/as.
AUTORITARIA	El símbolo de fortaleza dentro de la familia es la persona que manda. Prefieren una institución que pueda controlar más a sus hijos/as (más parecida a la de Educación Primaria). Sienten que el fracaso académico de sus hijos/as está relacionado con el fracaso laboral-profesional que puedan tener en el futuro. Los y las adolescentes se revelan engañando, asumiendo posiciones opuestas al modelo, evolucionando a veces a escaladas de violencia.

El análisis de estos modelos de interacción familiares deja constancia de la dificultad de los y las adolescentes para crear una identidad fuerte, basada en la confianza y en la gestión de un proyecto autónomo de vida. El control, la excesiva protección o la imposición de modelos dificultan el desarrollo de competencias básicas para ese fin.

☞ El papel de los contextos escolares

Las observaciones en aulas de los distintos niveles educativos de la Comunidad de Madrid - Educación Infantil, Primaria y Secundaria-, han permitido, por un lado, registrar diversos modelos de enseñanza-aprendizaje y, por otro, establecer relación entre estos modelos y el desarrollo de comportamientos vitales autorregulados en el alumnado. Es decir, se observa la capacidad de las secuencias didácticas utilizadas en las aulas para desarrollar, o no, la autorregulación cognitivo-emocional del alumnado. En este proceso se han registrado determinados modelos de interacción adoptados por el profesorado para organizar el aula. Se sistematiza la información de la siguiente manera:



TIPO 1.

El profesorado considera que el alumnado no dispone de los conocimientos necesarios.

El **profesorado considera** que determinados alumnos no son capaces de enfrentarse a la resolución de ciertas tareas a causa de determinadas causas (bien por su corta edad, su bajo desarrollo competencial, su madurez, etc. en relación con la complejidad de la temática...).

El **paradigma** que subyace a estas ideas valora la memorización de contenidos, ciertamente descontextualizados de situación significativa alguna, evitando los errores (aún los cognitivos). La enseñanza se centra, pues, en transmitir aquellos contenidos que el alumnado no sabe y debe aprender adecuadamente en cada área y nivel.

El profesorado de las aulas de todos los niveles escolares (Infantil, Primaria y Secundaria) que responde a este modelo didáctico, diseña secuencias didácticas divididas en tres momentos, si bien con ciertas modificaciones según el nivel y área que imparte:

- Explicación del concepto (Instrucción).
- Ejercitación sobre el concepto. (Actividades).
- Corrección de lo ejercitado centrada en preguntas con respuesta única. (Evaluación).

Se trata, pues, de un proceso cíclico con la finalidad de completar todos los conocimientos señalados en el currículo.

Autorregulación cognitivo- emocional. Los procesos que llevan a la autorregulación cognitiva y emocional están, desde esta perspectiva, ciertamente truncados pues no todos los integrantes de un grupo escolar pueden desarrollarlos: se considera que sólo unos pocos de ellos tienen el “privilegio” de alcanzar las expectativas del profesorado en cuanto a no presentar errores (en consecuencia, se animan a interactuar contestar, desarrollando competencias que favorecen la estimulación por aprender). Por contrapartida, el alumnado que se equivoca (teniendo en cuenta que no hay aprendizaje sin errores cognitivos) va perdiendo, de forma paulatina, la “curiosidad” por aprender, indagar, buscar, etc. enfrentándose a emociones de fracaso relacionadas con el “no puedo”, el “no sé”...

La relación profesor-alumno.

Se caracteriza por una comunicación unidireccional entre el profesorado y el alumnado, donde este último debe adaptarse a las demandas del primero en todos los ámbitos, dentro y fuera del currículum.

De forma paralela, no se propicia dentro del aula la relación entre iguales.

Este modelo de enseñanza -identificado con el TIPO 1- provoca, pues, una organización de aula marcada por las pocas posibilidades del alumnado para compartir iniciativas personales en el desarrollo de sus propias capacidades, no asumiendo, por ende, responsabilidades en sus comportamientos ni aprendizajes. El profesorado muestra un papel hegemónico en la transmisión de conocimientos sin opciones a la participación de los estudiantes.



En este panorama las competencias lingüísticas se consideran subsidiarias del aprendizaje de la norma, siendo la ejercitación de lo normativo el camino para que el alumnado adquiera las competencias básicas de comprensión oral y escrita de todos los lenguajes.

TIPO 2.

El profesorado considera que los alumnos tienen conocimientos, si bien son escasos o incorrectos.

Las secuencias didácticas se inician con preguntas dirigidas al grupo-clase sobre el tema que el profesorado considera que los alumnos “deben” aprender. Si bien de forma más abierto que en el modelo anterior, el interrogatorio se desarrolla por un espacio breve de tiempo -hasta que el docente considera que el alumnado ha expresado todo lo que sabe (ideas previas)-.

Los pasos de la secuencia didáctica son similares al modelo anterior:

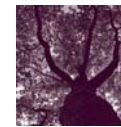
- 1- Explicación de la temática tratada con el objetivo de aumentar los conocimientos del alumnado y corregir posibles errores conceptuales (Instrucción).
- 2- Actividades relacionadas con lo explicado por el profesorado (Ejercitación).
- 3- Corrección de lo ejercitado. Evaluación: Preguntas de respuesta única.

Como en la tipología anterior (Tipo 1), este modelo de secuencia se va repitiendo de forma cíclica para abordar los diferentes contenidos presentes en el curriculum.

Autorregulación cognitivo- emocional. Como en la tipología abordada anteriormente, el error en los procesos de aprendizaje se evita, cuestión que provoca que el alumnado no se anime a inferir, anticipar, prever...por miedo a equivocarse.

La relación profesor-alumno. La comunicación profesor-alumno y alumno-alumno es dispar. Mientras que la primera es fundamentalmente radial -del profesor a cada uno de los alumnos-, la segunda es casi inexistente puesto que es el profesorado es el único responsable de la organización de los aprendizajes.

A diferencia del modelo anterior, esta segunda tipología –identificada con el Tipo 2- da mayor protagonismo a los conocimientos que muestra el alumnado respecto a los contenidos a tratar. El profesorado dedica un tiempo a la expresión de las ideas previas de los estudiantes y a la reflexión posterior sobre las mismas pero rápidamente se desarrollan capacidades metacognitivas, sin dar tiempo a que el alumnado actúe con mayor autonomía para expresar sus ideas con arreglo a sus hipótesis sobre el problema planteado.



TIPO 3.

El profesorado considera que el alumnado sabe.

Aprender es construir conocimientos a partir de los esquemas cognitivos y emocionales propios. Por lo tanto, enseñar es facilitar los procesos de aprender a aprender.

Las secuencias didácticas están guiadas por los siguientes ejes de actuación:

- El profesor plantea cuestiones abiertas o problemas basados en cuestiones relevantes de la vida cotidiana, social, familiar, científica...sobre las que el alumnado debe reflexionar para dar posibles soluciones.
- El alumnado se organiza en parejas, pequeños grupos o gran grupo para generar diversas soluciones sobre la problemática planteada.
- Las ideas se registran de diferentes maneras: esquemas, mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, listados... dependiendo de la problemática a resolver.
- El profesorado organiza el proceso de negociación en relación con las estrategias apropiadas a la situación y, paralelamente, dónde encontrar la información necesaria para resolver la cuestión o cuestiones planteadas.
- Se organizan registros de observación en relación con lo recogido, experimentado, etc. Esta información se analiza por medio de diferentes instrumentos, dependiendo de las áreas de conocimiento implicadas y el nivel que se imparte.

Autorregulación cognitivo- emocional. Este modelo de enseñanza favorece la autorregulación cognitiva y emocional del alumnado, dado que éste está en mejores condiciones que en los anteriores modelos para desarrollar sus competencias básicas de anticipación, organización, inferencia... De este modo, cada uno tiene la opción de responsabilizarse de sus propios aprendizajes y errores, entendidos éstos como parte del proceso de crecimiento cognitivo, ayudado, todo ello, por canales de participación efectivos.

La relación profesor- alumno. La comunicación entre profesorado y alumnado, así como entre el alumnado, es abierta y creativa, ya que se crean espacios dentro del aula para expresar las ideas propias sin temor a ser juzgados, para participar de las ideas de los demás, para reflexionar en grupo estableciendo diferentes niveles de análisis que favorezcan la construcción del conocimiento y la significatividad del mismo, etc. haciendo al alumnado verdadero protagonista de su aprendizaje.

En relación con el desarrollo de competencias comunicativas, este modelo –identificado con el Tipo 3- facilita que el alumnado tenga opciones, dentro de las diferentes propuestas planteadas en el aula, de abordarlas desde una metodología que respete los procesos de aprendizaje individuales y favorezca la construcción del conocimiento y, por ende, la motivación intrínseca.

Esta mirada de la enseñanza-aprendizaje da opciones a todos los agentes implicados, profesor y alumno, en asumir su propia responsabilidad frente a los aprendizajes.

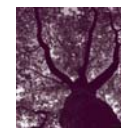
Estableciendo interrelaciones entre los perfiles registrados en esta investigación sobre los y las adolescentes que fracasan a nivel escolar y los modelos de comunicación a nivel familiar y escolar, se acercan las siguientes conclusiones:



Se puede inferir que las dificultades de la población infantil y juvenil para generar proyectos de vida autónomos (con capacidad de aprendizaje) pueden estar relacionados con modelos familiares y escolares que no favorecen espacios de autorregulación emocional y cognitiva. Evidentemente esta situación se enmarca en un proceso de transformaciones sociales y culturales propio de las sociedades occidentales donde las jóvenes generaciones se socializan de una manera muy distinta a como lo hacían hasta hace pocos años. Entre los principales cambios, se encuentran los escenarios hipertextuales y multimediáticos facilitando el acceso a un mundo cada vez más icónico y con una amplia gama de información y tecnologías digitales para la comunicación y la información, cuestión que modela la cosmovisión de niños y jóvenes. La familia y la escuela ya no son las instituciones prioritarias en la transmisión de valores a las nuevas generaciones pues comparten esta esencial función social, muchas veces sin ser conscientes de ello, con las tendencias que transmiten los medios de comunicación -principalmente, la televisión-, los videojuegos, las distintas sesiones *online*, las propuestas de ocio y consumo de los centros comerciales, las costumbres y los productos de moda que las empresas hacen aparecer y desaparecer de la vida cotidiana con impresionante rapidez...-. Es fácilmente observable, por ejemplo, cómo una “explosión” de juguetes electrónicos forman a niños y adolescentes en valores y principios cívicos “muy especiales” durante las sesiones de juego. El cine, con su maravillosa propuesta de imaginar, es, siguiendo a Saturnino de la Torre (1998), la primera escuela de valores a la que asisten los niños a través de la televisión. Con una propuesta más potente aún, los videojuegos los invitan a ser protagonistas de tramas, muchas veces violentas, que mezclan realidad y magia para presentar lo posible y lo imposible en torno a la vida y la muerte, los afectos, los valores, etc.

Todo ello sucede en el contexto de los cambios vertiginosos que nos propone (impone) la dinámica de la globalización neoliberal en las distintas estructuras culturales: los estilos de vida de todas las generaciones están asimilando, de una u otra manera, nuevos límites y fronteras en sus costumbres, necesidades, rituales, opciones, expresiones y otros referentes. Podemos decir, sin lugar a dudas, que un nuevo paradigma de valores explica la vida en todos los escenarios sociales y guía las distintas relaciones sociales y vivencias. Asistimos a la sustitución de unos valores por otros sin el acompañamiento de ningún proceso de reflexión: la cooperación por el individualismo, la confianza por la desconfianza, la calma de esperar procesos por la satisfacción inmediata de conseguir resultados, el esfuerzo por la comodidad, la responsabilidad por el no compromiso... Valores que toman cuerpo en las vivencias de niños reflejándolos en sus comportamientos, gustos y necesidades (*“Los chicos de hoy son más espabilados que los de antes”, “¡contestan cada cosa!, te quedas de piedra”, “saben más siglas que nosotros”, “son chicos PSP”...*), mientras sus padres y docentes suelen no ponerse a su lado para analizar y reflexionar críticamente sobre los significados que refleja esta realidad (quizás por falta de tiempo, por hacer “otras cosas más importantes” o, también, por no saber cómo hacerlo). Evidentemente, los adultos también sienten en sus relaciones personales, económicas, laborales, etc. el cimbronazo de estos cambios. Como respuesta, cada adulto que, de una u otra manera, se siente responsable de educar a las nuevas generaciones (un tanto convulsionadas), experimenta una profunda crisis pues ya no le sirven los códigos de convivencia contruidos en un pasado reciente. Esta, como muchas otras crisis, provoca estados de ansiedad al tiempo que exige crear nuevos caminos.

Esta situación ha mediatizado, por supuesto, los vínculos y la comunicación inter e intrageneracionales y éstos, a su vez, el repertorio de los aprendizajes. ¿Qué aprenden los niños de hoy?, ¿qué vínculos generan entre iguales y con los adultos?, ¿cuáles son sus pautas de comunicación? Una simple mirada a nuestro entorno nos devuelve la imagen de una infancia con características no reconocidas por padres y docentes en sus respectivas experiencias, aunque se trate de personas jóvenes. Resulta cada vez más imprescindible, entonces, que padres, docentes y profesionales dedicados a la educación, la salud y a otras intervenciones sociales pensemos y redefinamos nuestro lugar como adultos con responsabilidad sobre los *niños y jóvenes* de hoy, ciertamente caracterizados por un vínculo de dependencia emocional con los demás. Muy mirados por los adultos, llegan a ser hiperprotegidos, a estar con cierta presión psicológica y, fundamentalmente, a sentir la necesidad de ser controlados desde el exterior, cuestiones todas que los deja con pocas posibilidades para responsabilizarse de sus propias cuestiones y llegar a la autorregulación de sus comportamientos. Este bagaje de experiencias potencia en ellos la necesidad



de comprobar cuál es su lugar frente a los demás (muchas veces, comportándose mal); de encontrar culpables a los demás para justificar sus propios errores o ausencia de iniciativas; de ser impacientes por conseguir lo que desean; de buscar el éxito fácil y los logros inmediatos; de ilusionarse tan sólo por conseguir las incesantes conquistas de turno; de prometer buenos comportamientos a cambio de conseguir los objetos deseados (promesas muy pocas veces cumplidas, como corresponde a este tipo de especulación); de ser excesivamente activos y poco concentradas a la hora de organizar sus juegos u otras actividades; de evitar planificar, organizar y anticipar consecuencias de sucesos y actos; de no tolerar frustraciones, llegando a ser pequeños despóticos; de divertirse y evitar aburrirse; no relacionarse con sus compañeros... En este contexto, si bien continúan ocupando el triste lugar de las víctimas, pueden ser ejecutores de violencia como el más brutal de los adultos.

Lo más preocupante en este panorama relacional es el desconcierto de los adultos ante estas versiones de infancia y adolescencia, así como su incertidumbre a la hora de decidir cómo educarlos. Mientras se suaviza en exceso la realidad de hijos y alumnos (desde triturarles la comida en casa o proponerles seguir líneas de puntos en la escuela mientras son pequeños hasta organizarles sus pertenencias o proponerles trabajos poco responsables cuando son adolescentes), se pretende que aprendan a ser fuertes frente a las dificultades, tener ricas iniciativas y a autocontrolar sus comportamientos. Conseguirlo en este contexto, sería un acto de magia.

Los adultos suelen considerar la falta de límites en los niños y adolescentes como un hecho en el que no se sienten implicados. Se reconoce que los modelos de autoridad a los que están acostumbrados, basados en un repertorio de premios y castigos administrados desde el exterior, están caducos porque generan una dependencia que no los hace crecer de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual (además, tanto los niños como los adolescentes de hoy, lógicamente, ya no aceptan la autoridad como ocurría en años anteriores). Evidentemente, es necesario revisarlo para conseguir más autocontrol. Pero, sin embargo se siguen utilizando. Quizás, por desestimar que todos los comportamientos se gestan a lo largo de varios años con la implicación de muchos factores e interacciones con distintas personas significativas (prioritariamente, familiares y docentes): la realidad, muy lejos de ser un conjunto de acciones fragmentadas, está interconectada y, por tanto, actúa como un sistema dinámico en el que el todo está en cada una de las partes y en cada parte está el todo.

Es importante observar que los niños y los adolescentes se comportan acorde con sus sentimientos hacia los demás. Muchas veces, mal porque la dependencia emocional hace que se sientan mal. Invierten mucho de su tiempo vital en comprobar si son valiosos para los demás, reconocidos, queridos, aceptados, es decir, en validar y buscar su lugar (evidentemente, si la mirada de un adulto – familiar, docente, cuidador, etc.- está demasiado cerca para indicarle, señalarle, castigarlo, premiarlo, etc., es probable que respondan desde el lugar de la provocación, la dependencia, etc.). *"Quieren llamar la atención"*, suele ser una frase muy repetida en nuestra cultura familiar y escolar para referirse a estos comportamientos que los adultos suelen interpretar como un signo negativo: el niño pretende captar su atención para controlarlos, manejarlos... Entonces, interpretando que están ante una amenaza, los adultos se defienden e intentan mostrar su propio poder... Todo ello los perturba y genera cansancio y estrés a todos. Parecería que se comprueba que existe un obstáculo en la relación intergeneracional. ¿Puede ser que este llamado de atención tenga otro significado? Es probable que sea un pedido de alguien que está sufriendo emocionalmente y necesita que lo miren y lo atiendan. Analicemos... generalmente los niños que se comportan mal consiguen, al final, despertar molestia y rechazo en los otros. Así, confirman y refuerzan lo que ellos piensan de sí mismos: que no valen. Evidentemente, mientras no comiencen a sentirse bien será muy difícil que puedan comportarse bien. ¿Cómo lograr que ellos se sientan bien? Probablemente, a través de modelos de autoridad que potencien su autocontrol en muchos aspectos y eviten que constantemente los controlemos desde el exterior. Es decir, convenciéndonos de que estamos ante la necesidad de revisar si los modelos de autoridad con los que nos estamos comunicando hoy con nuestros hijos y alumnos están ajustándose a los requerimientos de las sociedades actuales y de futuro (marcadas más por la incertidumbre que por la protección social). ¿Qué valores transmiten nuestras acciones?, ¿qué límites y normas les ayudamos a construir?, ¿qué valor tienen las propias iniciativas en nuestros modelos educativos?, ¿qué responsabilidades les permitimos asumir?, etc.



Ante este análisis, surge un nudo de interés centrado en las posibilidades que tienen las nuevas generaciones de desarrollar comportamientos y aprendizajes autorregulados en el contexto de los sistemas donde, niños y adolescentes, interactúan y generan sus respectivos proyectos de vida, el familiar y el escolar. Este análisis no olvida en este proceso la importancia y significatividad del sistema de pares ni el que presenta la misma sociedad con sus valores y propuestas. Pero entiende que el sistema familiar y el escolar tienen capacidades suficientes para aprender a actuar con niños y adolescentes de hoy (muy distintos a los de hace muy poco tiempo atrás) con la intención de ayudarlos a construir proyectos vitales marcados por la autonomía emocional y cognitiva necesaria para enfrentarse a la resolución de los problemas contemporáneos. De modo que, ésta será la línea por donde discurran las próximas miradas indagatorias de esta investigación. De modo que, estas primeras aproximaciones a los perfiles del alumnado identificado con fracaso escolar y a sus entornos de aprendizaje en nuestras actuales sociedades, el Grupo de Investigación se plantea la necesidad de relacionar, en distintos procesos de formación de formadores, las prácticas docentes actuales con la posibilidad de que las nuevas generaciones puedan desarrollar comportamientos emocionalmente regulados y autorregulados (entendiendo que constituyen el eje conductor de todos los aprendizajes).

• Bibliografía

- Beltrán, M. y otros (2006). *La secuencia formativa*. Barcelona: Graó. Colección Claves para la Innovación Educativa.
- Casal, J. (2002). *Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Geertz, C. (1992). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Covington, M. V. (1996). *Overcoming student failure: Changing motives and incentives for Learning*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en evaluación de programas*. Madrid: Morata. (Orig, 1982)
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Morata.
- Dorn, S. (1996). *Creating the dropout: an institutional and social history of school failure*. Westport: Connecticut ed.
- Evertson, C.M. y Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock (eds), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-407). Barcelona: Paidós Educador.
- Feixa, C. (2002). *Identitats culturals i estils de vida*. Barcelona: Institut d'infància i món urbà. Observatori de la infància i la família.
- Garcés Campos, R. (1995). *Los que abandonan la escuela: un análisis comparativo* (Vol. 44.). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.



- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez Ascanio, C. (2004). *La deserción de los estudiante: un estudio exploratorio en la ULPGC* (Vol. 1). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de planificación y calidad.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- LeCompte, M. D. (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas: Corwin Press.
- Marchesi Ullastres, A. (2003). *El fracaso escolar en España* (Vol. 11-2003). Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. (2004). *Que será de nosotros, los malos alumnos* (Vol. 255). Madrid: Alianza.
- Martín Jiménez, A. (1997). *El fracaso escolar de las enseñanzas medias en Alcorcón 1991-1992*. Tesis Inédita, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de publicaciones.
- Martín Jiménez, A. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Montedoro, C. (2002). *Estrategia para combatir el fracaso escolar: comparación entre las experiencias italianas y europeas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europea.
- Nardone, G. (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder.
- Nuevo González, E. (1997). *El éxito escolar: causas del fracaso en la escuela* (Vol. 19). Madrid: San Pablo.
- Oliva, J. (1999). *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- Organización de Cooperación y Desarrollo, E. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- Patton, M.Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA:Sage.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia.
- Pujadas Muñoz, J. J.(1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pundik, J. (1999). *¡No quiero estudiar!: de la caída del deseo al fracaso escolar y a la dificultad laboral*. Madrid: Filium.
- Pundik, J. (1999). *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Madrid: Filium
- Sirvent, M.T. (2003). *El Proceso de investigación*. Buenos Aires: Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras -UBA



- Solano Lucas, J. C. (2002). *Cambio social y trayectorias académicas, un análisis longitudinal: acceso, éxito y abandono del alumnado de las carreras de ciclo largo en la Universidad de Murcia [Recurso electrónico]*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Watzlawick, P., Helmick J. y Jackson D. (1971). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.



OBSERVAR Y TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN FUTUROS PROFESORES DE MATEMÁTICA

Hugo Parra S. parraortiz@cantv.net; hugoparras@universia.com
Universidad del Zulia

Palabras clave

Práctica educativa, comunidades de aprendizaje, Formación docente en matemática

Resumen

Con el fin de transformar la práctica educativa a partir de la reflexión generada por la observación en futuros docentes de matemática, se presenta a la discusión una propuesta para la formación de docentes en matemática basado en las ideas sustentadas por la *fenomenología* (Freudenthal, 1983) enmarcada en la Didáctica de las Matemáticas y desarrolladas en el marco de las denominadas *Prácticas Profesionales para la Docencia* pertenecientes al Programa de la Licenciatura en Educación mención Matemática. Este modelo que proponemos parte de las siguientes premisas: a) los conceptos matemáticos son una vía alternativa para organizar los diferentes fenómenos del mundo (Freudenthal, 1983); b) la realidad profesional del docente de matemática es compleja (Azcárate, 1998; Parra, 2005) y c) la forma como una persona aprende, es parte a su vez, de lo que aprende (Penalva et al, 2006). A partir de estas premisas planteamos que el modelo tenga como eje articulador de la formación de docentes, los problemas didácticos contextualizados surgidos de la propia práctica en el aula y que a partir de ellos, se aborde la construcción del conocimiento profesional del docente de matemática atendiendo a cuatro dimensiones: la axiológica, la epistemológica; la didáctica y la cognitiva.

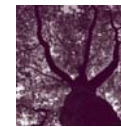
Desarrollo

Objetivos

- Transformar la práctica educativa a partir de la reflexión generada por la observación en futuros docentes de matemática
 - Desarrollar criterios en los estudiantes para el análisis de la práctica educativa en el aula
 - Aportar elementos teórico – prácticos de la didáctica de las matemáticas que permitan integrar el conocimiento pedagógico con el conocimiento de la disciplina

Descripción del trabajo

La experiencia se desarrolla en los últimos dos semestres del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación mención Matemática. El Plan de Estudio contempla en estos dos últimos semestres, que el futuro docente inicie un proceso de acercamiento al campo laboral para el cual se está preparando, de modo que pueda ir adquiriendo la experiencia necesaria que le permita en un futuro cercano insertarse exitosamente en el mismo; esto es lo que se denominan las Prácticas Profesionales para la

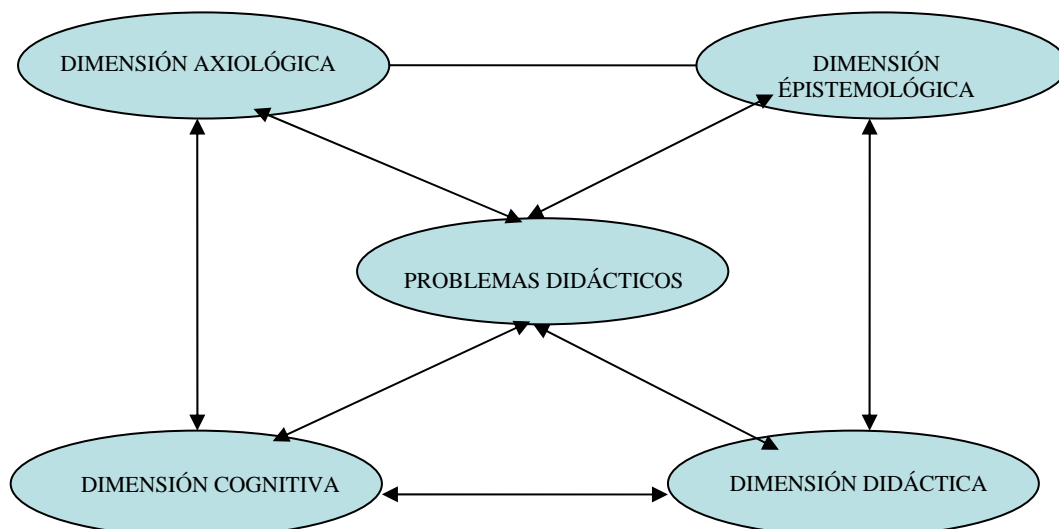


Docencia. Este proceso de vinculación con su futuro desarrollo profesional se concreta mediante su incorporación progresiva a todas las actividades que se despliegan en el ámbito escolar. Desde el punto de vista del planteamiento teórico presentado, pareciera que todo estuviera perfectamente pensado; sin embargo la experiencia nos indica que este proceso de incorporación progresiva al campo laboral no garantiza el futuro éxito del estudiante ni mucho menos, garantiza que este estudiante se convierta en un agente transformador de su realidad profesional docente caracterizada por prácticas rutinarias, carente en muchas oportunidades de sentido y por tanto, poco pertinente para formar los ciudadanos del futuro. En este trabajo nos limitaremos a presentar específicamente lo relativo a las actividades de los estudiantes, relacionadas a la docencia en matemática ejercida en el aula durante el desarrollo de sus Prácticas Profesionales para la Docencia.

Con el fin de desarrollar criterios en los estudiantes para el análisis de la práctica educativa en el aula, se inician las Prácticas Profesionales para la Docencia ubicando un centro educativo y observando en él, un mínimo de tres clases de matemática mediante un registro de observación diseñado para tal efecto. Esta observación focaliza su atención en destacar los aspectos más relevantes vistos durante el desarrollo de las clases, en cuanto a la idoneidad de los contenidos trabajados y las estrategias de enseñanza utilizadas en ellas. Así mismo, se busca en esta observación que el estudiante identifique algún problema didáctico surgido en el desarrollo de las mencionadas clases y que esté relacionado con la enseñanza de las matemáticas, de manera que pueda profundizar posteriormente en él. Estas observaciones son presentadas y discutidas con el resto de sus pares, a objeto de lograr la creación de entornos de aprendizaje que le permitan a posteriori generar nuevas prácticas educativas en el aula (Valls, J; Llinares, S.; Callejo, M.L., 2006). Finalizada esta parte del trabajo, el estudiante levanta un breve informe sobre los aspectos que consideró más relevantes de la experiencia y que podrían aportarle al momento de ejercer la docencia en el aula.

Posteriormente, y con el fin de aportarle al estudiante elementos teórico – prácticos de la didáctica de las matemáticas que permitan integrar el conocimiento pedagógico con el conocimiento de la disciplina, se retoma de la fase anterior el problema didáctico matemático seleccionado. Así, un estudiante selecciona, por ejemplo, la problemática de la enseñanza de los números enteros en el contexto del séptimo grado. Su pregunta inicial y aparentemente sencilla sería: ¿cómo se debe enseñar el concepto de número negativo en un niño de séptimo grado? Nótese que este tipo de interrogantes se caracteriza en esta etapa por ser fundamentalmente de orden práctico; es decir, las preguntas iniciales contemplan siempre un “cómo enseñar” característico de nuestra profesión predominantemente práctica.

Para responder a esta aparente sencilla pregunta, se le plantea abordar cuatro dimensiones que a nuestro entender son necesarias desarrollar en todo proceso de formación docente. La primera – denominada axiológica - respondería al para qué enseñar matemática; la segunda – que la llamamos epistemológica - atendería a la interrogante del cómo se genera el conocimiento; la tercera – la dimensión didáctica - abordaría el problema del cómo diseñarían las situaciones de aprendizaje y la última – la cognitiva - trabajaría el objeto matemático a enseñar, pero situado en un individuo en particular, con sus características psicológicas específicas. Ninguna dimensión es considerada como prioritaria ni superior respecto a la otra. Todas estas dimensiones, articuladas a partir de problemas didácticos relevantes – tanto para los que se están formando, como para la realidad de nuestras escuelas – contribuirían en la construcción del conocimiento profesional del docente de matemáticas que deseamos (ver gráfico 1).



Gráfica 1. Relaciones de las dimensiones entre sí y los problemas didácticos

Dimensión axiológica

Una de las características fundamentales de nuestros procesos de formación docente es la ausencia de planteamientos de tipo axiológicos. De esta manera difícilmente se reflexiona acerca del para qué de la enseñanza de las matemáticas y sus implicaciones en el proceso de formación ciudadana. La matemática – en el caso que nos ocupa en este trabajo - tiene entre sus virtudes la abstracción; sin embargo, esto no significa que no pueda contribuir en la formación de ciudadanos durante el proceso de desarrollo de cualquier situación de aprendizaje.

Para el desarrollo de esta dimensión se busca partir de las problemáticas didácticas iniciales que expresan los estudiantes; ideas que generalmente se formulan de manera sencilla y breve. De esta manera, se interpela inicialmente al estudiante requiriéndole acerca del sentido de enseñar determinado tema (¿Para qué enseñar...?) Este tipo de preguntas aparentemente obvias, es en muchas oportunidades motivo de desconcierto al primer momento que se le formula; a pesar de que estamos hablando de un estudiante próximo a incorporarse al campo profesional, éste muestra generalmente, que es la primera vez que se le plantea tal tipo de pregunta.

En la experiencia que hemos venido desarrollando tenemos variados ejemplos; veamos el caso de un estudiante que en el desarrollo de sus Prácticas Profesionales para la Docencia se planteó trabajar el Conjunto de los Números Enteros, al respecto su respuesta fue la siguiente:

Entrevistador: ¿Para qué crees tú que debes enseñarse a los alumnos los números enteros?

Estudiante: (silencio)...Para que lo apliquen a la vida...que vean que eso que yo les enseño les va a servir pa' algo"

Este tipo de respuesta donde se resalta la "utilidad" de las matemáticas que se enseñan resulta unánime entre los estudiantes entrevistados, probablemente debido a que en la actualidad en nuestro



país y en muchos otros países también, se demanda que lo que se enseñe sea pertinente al alumno; más la pregunta que podría plantearse después de esta respuesta inicial, es si realmente lo que normalmente se entiende por “útil”, es lo único pertinente y, si limitarnos al mundo de lo concreto no significa limitar el desarrollo de competencias tales como la abstracción, que son propias del ser humano y que la historia ha demostrado que también han sido pertinentes. Además, pueden plantearse preguntas al futuro docente que si bien no son estrictamente del campo de las matemáticas, son interrogantes que pudieran promover la formación de ciudadanía. Por ejemplo, les planteamos a los estudiantes – siguiendo con el mismo ejemplo de los números enteros - si cuando se están desarrollando situaciones problemas de ganancia – pérdida, muy propias de los procesos de enseñanza de los números enteros, resultaría pertinente reflexionar sobre el gasto en nuestros hogares o acerca del gasto que se realiza en nuestro condominio o junta de vecino. O también sería importante demandar a los estudiantes en formación, si vale la pena establecer conexiones entre el saber matemático cotidiano y la formación de valores. En realidad la idea es despertar en el estudiante la necesidad de cuestionarse constantemente la respuesta que ofrece, pasando de una fase inicial caracterizada por respuestas que muestran escasa reflexión acerca del *para qué* enseñar, a una reflexión que incorpore mayor cantidad de elementos teórico – prácticos que permitan al estudiante clarificar el sentido de su hacer como profesional de la docencia y de su vida en general. En definitiva, la respuesta al *para qué enseñamos* amerita una conciencia profesional profunda que no puede dejarse al azar. Por ello asumimos que esta dimensión no es una etapa del proceso, sino más bien un eje transversal que debe estar presente a lo largo de nuestra vida profesional; que permita desarrollar en el estudiante la capacidad de ir percibiendo, comprendiendo y explicando el sentido de lo que se enseña.

Dimensión epistemológica

En esta dimensión se trata de estudiar la construcción del objeto de conocimiento matemático vinculado al problema didáctico seleccionado. En ese sentido, se promueve una reflexión que permita determinar un conjunto de fenómenos con los cuales el objeto matemático está relacionado, los sistemas de representación de dicho objeto de conocimiento (símbolos y gráficos); los modelos; y los procesos históricos que experimento la génesis, crecimiento y consolidación del objeto matemático a desarrollar en el ámbito del mundo escolar. Al conocer y comprender todos estos elementos, no sólo se le va permitir al estudiante consolidar sus conocimientos matemáticos, sino que también le va a aportar elementos teóricos que le permitan comprender que todo conocimiento es producto de la creación humana, situada en un momento y lugar concreto de nuestra historia.

En nuestra experiencia esta dimensión resulta compleja de abordar y los resultados aun no han sido del todo satisfactorios para nosotros. Los estudiantes tienen un conocimiento formal de las matemáticas, más sin embargo, les resulta complejo establecer las relaciones entre los diversos elementos que conforman esta dimensión epistemológica que planteamos con respecto al objeto de conocimiento (ver gráfico 2).

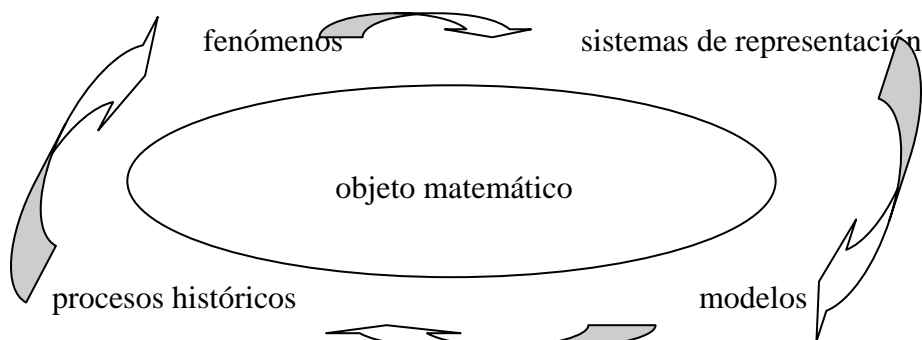


Gráfico 2- Relaciones entre los diferentes elementos que conforman la dimensión epistemológica con referencia a un objeto de conocimiento matemático

Es probable que esta dificultad surja de una práctica pedagógica presente en los programas de formación caracterizada por la falta de vinculación entre los diferentes saberes entre sí y con la realidad. Podemos representar esta idea en el gráfico 3 donde se puede ver la manera como están distribuidos los cursos ofrecidos a lo largo de los estudios universitarios.

Esta manera de organización curricular no es cuestión de azar; bajo esta figura subyace una manera de entender la producción del conocimiento situada en de la perspectiva epistemológica racionalista. Desde esta perspectiva el conocimiento profesional del docente que egresa se supone que es el resultado de la suma del conocimiento de la teoría matemática, de la teoría de las Ciencias Educativas y el conocimiento de algunas técnicas de enseñanza. Entre los tres bloques de cursos es notable la desarticulación entre ellos mismos y entre ellos y la realidad educativa. De este enfoque - por algunos autores denominado *tecnológico* (Porlán y Rivero, 1998) - se critica haber convertido el estudio de los procesos de enseñanza en un conjunto de conocimientos generales junto con unas técnicas e instrumentos que trivializan la acción educativa, desconociendo la complejidad de la misma. Esta visión de los procesos de formación excluye toda posibilidad de integración orgánica entre la teoría y la acción docente contextualizada, lo cual impide la formación de un docente crítico y reflexivo (Giroux, 1990). En ese sentido, este modelo no termina de superar la falsa dicotomía entre la teoría y la práctica contextualizada.

En lo que respecta a las Prácticas Profesionales para la Docencia, las mismas se entienden como el momento privilegiado para que el estudiante aplique la teoría en el campo de desarrollo profesional, convirtiéndolas más que en un espacio de formación, en un espacio de aplicación y de verificación, donde el estudiante debe demostrar que él está apto para el ingreso al campo laboral. Por ser un espacio para la aplicación y la verificación de los conocimientos teóricos, las Prácticas Profesionales para la Docencia se ubican en los últimos semestres de los planes de estudio. Esta ubicación resulta de la visión ingenua de los procesos de formación, que presuponen que el estudiante va a ensamblar en su mente las ideas y conocimientos inconexos que ha recibido en su etapa inicial de formación y los fusionará de manera efectiva y eficiente al momento de desarrollar actividades de carácter profesional.

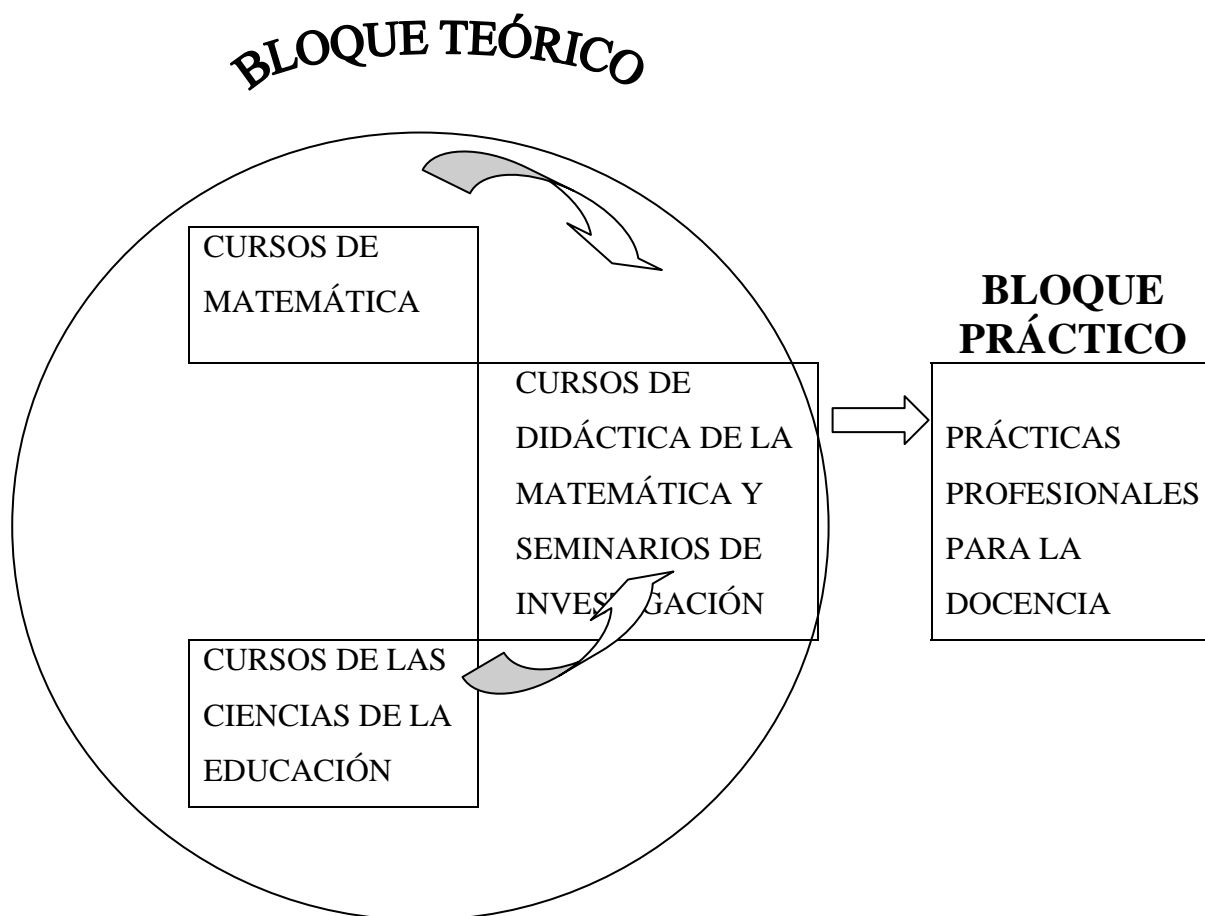


Gráfico 3. Distribución de los cursos en los programas de formación inicial de los docentes de matemática

Esta descripción general de la distribución del tipo de cursos contemplados en el Plan de Estudio, deja ver claramente que plantear una dimensión epistemológica caracterizada por la complejidad de las relaciones existentes entre sus diversos elementos constitutivos, choca con un planteamiento epistemológico dominante en los planes de estudio, caracterizado por la fragmentación de los conocimientos.

Ante esta realidad la pregunta obligada es ¿Cómo abordar entonces la dimensión epistemológica planteada? La respuesta no es sencilla; sin embargo en nuestra experiencia intentamos partir de lo que inicialmente planteamos; observar la realidad del aula detectando situaciones didácticas que ayuden a problematizar lo observado y desarrollar en consecuencia, criterios en los estudiantes para el análisis de la práctica educativa en el aula de manera que podamos aportarle al estudiante que está próximo a ingresar en el campo profesional de la docencia en educación matemática, elementos teórico – prácticos de la didáctica de las matemáticas que permitan integrar el conocimiento pedagógico con el conocimiento de la disciplina.



Dimensión didáctica

Esta dimensión a desarrollar en los procesos de formación de docentes en matemática tiene como propósito que el futuro profesor se ubique en el mundo de los estudiantes a los cuales va dirigidas sus clases y proponga maneras de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Segovia & Rico, 2001). El futuro docente deberá indagar en cuanto a los materiales, medios o recursos de los que podría hacer uso en el desarrollo de situaciones de aprendizaje; es decir, los elementos que considera como herramientas que faciliten el logro de los propósitos que se aspira obtener; todo ello desde una perspectiva donde el alumno juegue un rol participativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro aspecto fundamental a trabajar en esta dimensión es la resolución de problemas. Esta estrategia de enseñanza resulta ser de las más importantes porque vincula la disciplina con nuestra cotidianidad; se aplica a muchos otros campos no matemáticos, como el de las Ciencias Naturales y las Ciencias Económicas y contribuye fuertemente a los procesos de razonamiento (Segovia & Rico, 2001).

Los resultados obtenidos hasta ahora muestran que en esta parte los estudiantes tienen mayor disposición al trabajo, porque lleva a responder de manera directa a las preguntas iniciales que siempre inquietan, como son las referidas al “cómo enseñar”. Sin embargo, los resultados también muestran que si bien existe una mayor voluntad de parte de los futuros docentes a desarrollar esta dimensión, ellos presentan más dificultad al momento de plantear estrategias que involucren planteamientos más reflexivo, vinculados con la realidad y que hagan uso de los recursos didácticos. La causa de ello pensamos que está asociada a un proceso de formación como docente de matemáticas, caracterizado por la formalización casi exclusiva del conocimiento y un predominio de la clase magistral como estrategia.

Dimensión cognitiva

Esta dimensión se caracteriza por abordar los fenómenos desde la perspectiva de los procesos cognitivos que se van a poner en juego en el individuo sujeto de aprendizaje. Para ello resulta fundamental que en cualquier proceso de formación de docentes de matemática se reflexione sobre las características cognitivas de los alumnos/as y todo lo relacionado a ello. Pero en esta dimensión no sólo se trabaja con los aportes de las teorías psicológicas, sino que además se relacionan los mismos con las observaciones realizadas en el aula, donde se manifiestan de hecho, los diferentes tipos de alumnos con los que deberá interactuar como docente de matemática. En esta dimensión resulta importante destacar el análisis de los posibles errores y dificultades que puedan generarse en los alumnos al momento del desarrollo de situaciones de aprendizaje de un determinado tópico matemático; ya que los mismos son aspectos normalmente ignorados en el aula, dado que la tradición conductual de nuestra educación plantea la linealidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vergnaud, 1989).

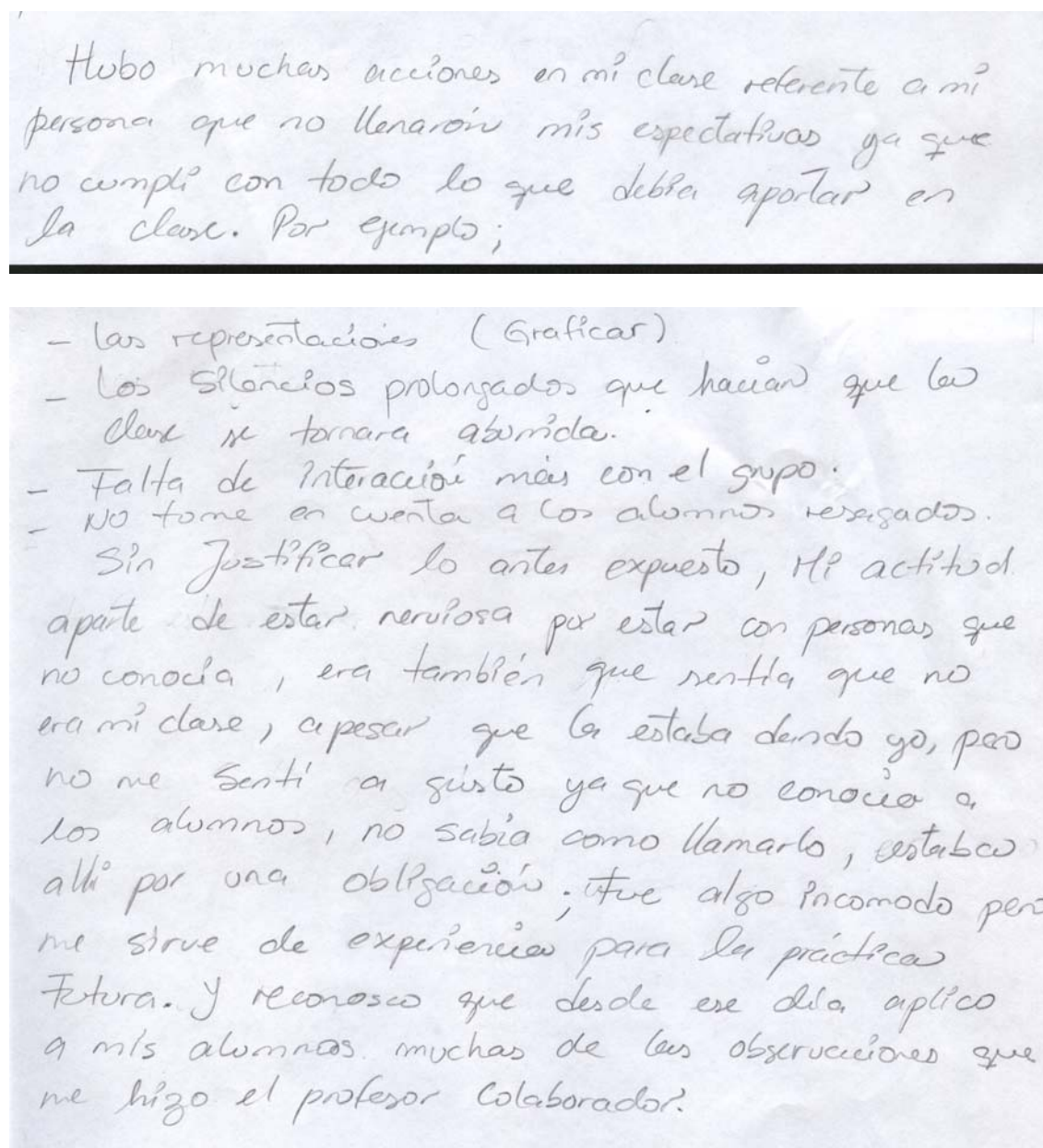
La puesta en práctica de las reflexiones

Posterior a la reflexión sustentada en las observaciones de las clases y en el desarrollo de estas cuatro dimensiones, se procede a desarrollar en el aula y si es posible, en un centro educativo, una serie de clases de matemáticas de manera tal que puedan ser nuevamente observadas y reflexionadas en lo personal y en el grupo de sus compañeros de estudio

Este proceso se torna interesante porque implica un proceso de auto y coevaluación que ayuda a generar criterios firmes que posibiliten en el futuro al estudiante, reflexionar en y sobre su práctica. De esta manera se trata de ver hasta qué punto ha sido posible la transformación de la práctica educativa en el aula de este conjunto de estudiantes pertenecientes a las PPD.



Un ejemplo de este tipo de reflexión generada por un proceso de autoevaluación a partir del video en el que el estudiante observa su propia clase, es el siguiente:



En esta autoevaluación destaca por una parte, una autocrítica al estilo de estrategias utilizadas, pero además, muestra un temor por parte del estudiante de ser observado; algo que es lógico. Sin embargo, a la vez, destaca como las observaciones a su desempeño también le han sido útiles para mejorar su desempeño en las siguientes clases que ha desarrollado como docente de matemática en un centro asignado para tal fin.



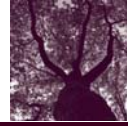
Conclusiones

La ejecución de esta experiencia ha logrado parcialmente la transformación de la práctica educativa de estos futuros docentes. Es decir, hemos obtenido algunos logros, pero a su vez, han surgido dificultades en su ejecución y en el logro de su objetivo general.

Como logros podemos afirmar que se ha generado entre los futuros docentes de matemática una mayor capacidad de observación y reflexión de su propia práctica educativa, gracias al apoyo de los registros de observación y su socialización con el resto de sus pares. Esto ha ido conformando lo que se denomina como *comunidades de aprendizaje* (Valls, J; Llinares, S.; Callejo, M.L., 2006). Otro logro, pero parcial, ha sido la transformación de la práctica educativa de los estudiantes de las PPD, al momento de desarrollar sus clases en los centros educativos. Los resultados han sido parciales porque existen actores del contexto que han obstaculizados los cambios esperados. Esta situación no es nueva, en otros estudios relativos al análisis de la práctica educativa ha ocurrido lo mismo (Parra, 2005). En esta experiencia en concreto, los docentes que ya laboran en los mencionados centros educativos manifiestan temores ante las nuevas propuestas, lo cual en cierta forma ha inhibido a los propios estudiantes de las PPD a ejecutar los cambios en su totalidad. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, podemos manifestar con optimismos que el camino emprendido ha dado frutos y pensamos que podrán mejorarse a futuro los resultados. Pensamos que desarrollar criterios en los estudiantes para el análisis de la práctica educativa en el aula, junto con el aporte de elementos teórico – prácticos de la didáctica de las matemáticas que permitan integrar el conocimiento pedagógico con el conocimiento de la disciplina en los estudiantes de las PPD, nos están llevando a lo que en definitiva pretendemos con esta propuesta, como es la transformación de la práctica educativa de los futuros docentes de matemática.

Referencias

- Azcárate, P. (1996). *Estudio de las concepciones disciplinares de futuros profesores de primaria en torno a las nociones de la aleatoriedad y probabilidad*. Editorial COMARES. Colección Mathema. España.
- Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones PAIDOS. México.
- Parra S., Hugo (2005). Creencias matemáticas y la relación entre actores del contexto. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 8 (1), 69 – 90.
- Parra S., Hugo (2005). Creencias matemáticas y la relación entre actores del contexto. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 8 (1), 69 – 90.
- Penalva, M. C.; Torregrosa, G.; Escudero, I.; Gavilán, J.M. & Roig, A.I. (2006) Conocimientos, entornos de aprendizaje y tutorización. En Penalva, M.C.; Escudero, I. & Barba, D. (Editores) *Conocimiento, entorno de aprendizaje y autorización para la formación del profesorado de matemáticas*. España.
- Porlán, Rafael y Rivero, Ana (1998) *El conocimiento de los profesores*. DÍADA Editores. Sevilla. España.
- Segovia, I. & Rico, L. (2001) Unidades didácticas. Organizadores. En Castro, Enrique (Editor) *Didáctica de las Matemática en la Educación Primaria*. (pp. 83 – 104). Síntesis. España



- Valls, J; Llinares, S.; Callejo, M.L. (2006). Videos – clips y análisis de la enseñanza: construcción del conocimiento necesario para enseñar matemáticas. En Penalva, M.C.; Escudero, I. & Barba, D. (Editores) *Conocimiento, entorno de aprendizaje y autorización para la formación del profesorado de matemáticas*. España.
- Vergnaud, G. (1989) L'obstacle des nombres négatifs et l'introduction à l'algèbre. En Bednarz, A. et Garnier, C. (Eds.) *Construction des savoirs*. (pp. 76 – 83). Montreal, Canada : Cirade.



LA “V DE GOWIN” Y LOS MAPAS CONCEPTUALES: HERRAMIENTAS INDISPENSABLES EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

I. Sanabria. irmasa66@hotmail.com

M. Ramírez de M. marimant@unet.edu.ve

M. Aspée. maspee@unet.edu.ve

N. Téllez. ntellez@unet.edu.ve

Decanato de Investigación, Universidad Nacional del Táchira,
Av. Paramillo.5001. San Cristóbal, Venezuela.

Palabras clave

Herramientas heurísticas. Talleres de Formación Permanente. Estrategias para facilitar el aprendizaje.

Resumen

En investigaciones realizadas en la Universidad Nacional del Táchira, UNET en torno a las dificultades que tienen los alumnos de Física para el aprendizaje de las ciencias, se ha determinado que éstas se deben en gran medida a un desarrollo inadecuado de un conjunto de habilidades cognitivas las cuales, a nuestro parecer, son indispensables para lograr *aprender a aprender*. Y al intentar desarrollar esas habilidades encontramos que muchos docentes adolecen de las mismas fallas que los alumnos en el manejo de sus propias habilidades. Por ello centramos esfuerzos en el desarrollo de habilidades cognitivas de los docentes universitarios y en la utilización de las herramientas heurísticas de los Mapas Conceptuales y la “V de Gowin”, unos aliados indispensables para el docente. En la seguridad de que la formación permanente del docente universitario debe propiciarse en y desde las aulas de clase, en un proceso recursivo de reflexión, este trabajo describe estrategias para usar esas herramientas con los alumnos y diversos esfuerzos realizados para que, desde los procesos de formación permanente de la propia universidad, el profesor construya, maneje y explore diversas posibilidades de acción con sus propios alumnos en procesos recursivos de construcción de su propio conocimiento en cuanto a las inmensas posibilidades que brindan los *Mapas Conceptuales* y la “V de Gowin”.

Desarrollo

Introducción

Este trabajo describe en primer lugar un conjunto de estrategias, para el empleo de *mapas conceptuales estáticos y dinámicos* y de la “V de Gowin”, que utilizamos con nuestros alumnos para facilitar el aprendizaje de la Física y de otras ciencias. En segundo lugar se reporta la manera que hemos usado para introducir esas estrategias en los procesos de formación permanente de la Universidad Nacional del Táchira, UNET, para que los profesores se apropien de ellas y generen sus propios mecanismos para utilizar esas herramientas heurísticas con sus alumnos. Por ello se describen talleres orientados a la creación de espacios que permitan a los profesores reflexionar



sobre los procesos de construcción del conocimiento y orientar su trabajo empleando *Mapas conceptuales* y la “*V de Gowin*” (Novak y Gowin, 1988) para facilitar el aprendizaje de las ciencias.

Objetivo

Generar actividades de formación permanente que le permitan al docente universitario conocer y propiciar el manejo y uso de los Mapas Conceptuales y de la “*V de Gowin*”, como herramientas heurísticas indispensables para el aprendizaje de la ciencia.

Descripción de la Experiencia

Nuestro grupo de investigación ha diseñado estrategias instruccionales para el aprendizaje de Física I mediante el uso de *mapas conceptuales estáticos y dinámicos*, y de la “*V de Gowin*” para ser usadas directamente con los estudiantes, lo que ha permitido generar posteriormente talleres que forman parte del proceso de formación permanente de los profesores de la UNET. Inicialmente se describirán las distintas estrategias de acción que se han explorado para el aprendizaje de la Física, primero para el uso de los mapas como herramienta fundamental y posteriormente para el uso de la “*V de Gowin*”. Es importante describir primero estas estrategias para posteriormente incorporarlas a los talleres que aquí se proponen para el aprendizaje de estas herramientas heurísticas.

1. Estrategias específicas para el aprendizaje de la Física I utilizando mapas conceptuales

Los Mapas Conceptuales **estáticos y dinámicos** los usamos con los alumnos de diversas formas. Concretamente los Mapas Conceptuales ayudan a los alumnos en la construcción de conceptos de Física, la comprensión de estructuras conceptuales y para orientar la resolución de problemas (Figura 1). Se entienden **Mapas Conceptuales Estáticos**, como los mapas que reflejan un punto de vista establecido en relación con un tema (Ramírez, 2006). Estos mapas pueden reflejar el punto de vista estandarizado por la ciencia, en este caso esos mapas son proporcionados por el profesor. Y por otra parte los mapas pueden representar el conocimiento construido por el estudiante al final del estudio de un tema. Se describen a continuación las estrategias usadas con los alumnos y que fueron presentadas en el Primer Congreso Internacional de Mapas Conceptuales, celebrado en Pamplona, España (Ramírez de M. y Sanabria, 2004).

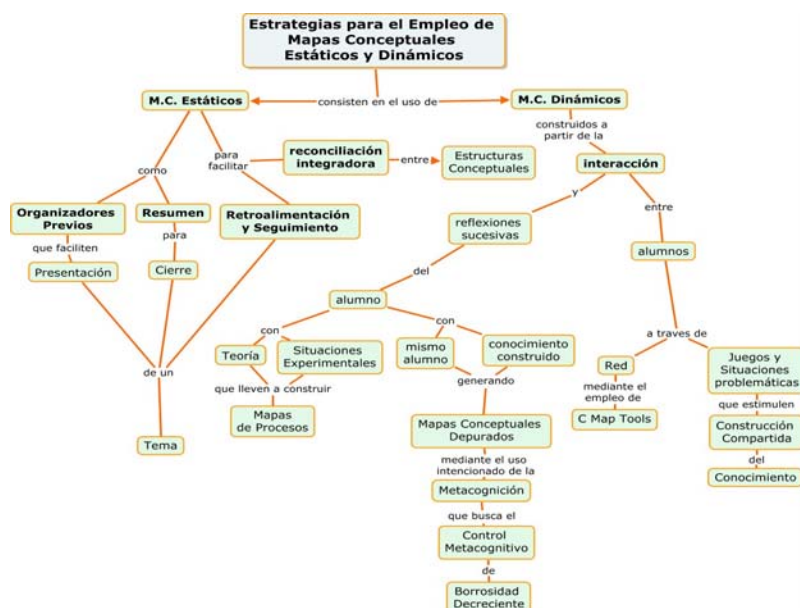


Figura 1. Estrategias para el empleo de Mapas Conceptuales Estáticos y Dinámicos



1.1 Introducción a los Mapas Conceptuales

Se genera una discusión sobre lo que es un concepto, una proposición y sus elementos. Se les pide construyan un concepto sencillo de M.C. Luego se explica cómo representar una proposición cualquiera, con un mapa conceptual encerrando en algún tipo de recuadro los conceptos y enlazándolos con conectores (líneas a las que se les escribe la relación que hay entre los conceptos). Se les pide que construyan en silencio e individualmente un pequeño mapa conceptual acerca de un carro o cualquier otro concepto incluser sencillo. Se insiste en que incluyan, de ser posible qué es, para qué sirve, cómo está compuesto, cómo se relacionan entre ellos los elementos y todas las cosas que muestren la estructura conceptual que los alumnos tienen en relación con ese concepto. Se les pide que trabajando en parejas intenten leer el mapa del otro. Se hacen los arreglos necesarios a los conceptos o a las palabras enlaces o conectores que no se comprendan. Se discuten los mapas, sus elementos, características y se les pide construyan otro mapa conceptual de algún concepto básico de la Física. Estos se analizan y el profesor presenta el mapa hecho por un experto, para que vean *otra forma más* de estructurar la información. Se discuten las diferencias.

1.2 El Mapa Conceptual como organizador previo para presentar y desarrollar un tema

En las próximas tres sesiones se desarrollan dos temas, y se usan los mapas de Movimiento en dos y tres dimensiones (Figura 2) y el Movimiento Rectilíneo Uniforme (Figura 3) para presentar los conceptos y seguir la explicación.

Para el primer tema de Movimiento:

Se presenta el mapa conceptual de Movimiento (Figura 2). Se les pide que lean el mapa y expresen en sus propias palabras lo que entendieron. Se explica aquello que aún no comprendan los alumnos.

Se les pide construyan una definición de alguno de los conceptos que aparecen en el mapa para que vean que los conceptos básicos de cinemática ya están expresados en el M.C. Se resuelven problemas utilizando el mapa como apoyo (a manera de formulario) para aplicar los diversos conceptos.

Para el tema de Movimiento Rectilíneo Uniforme:

Se parte de las concepciones básicas de los alumnos para construir algunos conceptos básicos. Se presenta un mapa del Movimiento Rectilíneo hecho por el profesor (Figura 3).

El profesor lee ordenadamente alguna de las proposiciones que aparecen en el mapa. Se hace que los alumnos lo lean y se comienzan a hacer preguntas sobre algunos conceptos y los que ellos construyeron anteriormente. Se resuelven problemas que requieran el uso de los conceptos expresados en el mapa y de su expresión matemática.

En cada caso se insiste en los conceptos para que puedan ubicarlos en el mapa, comprender su definición y su expresión matemática y resolverlo efectivamente con la ayuda del mapa.

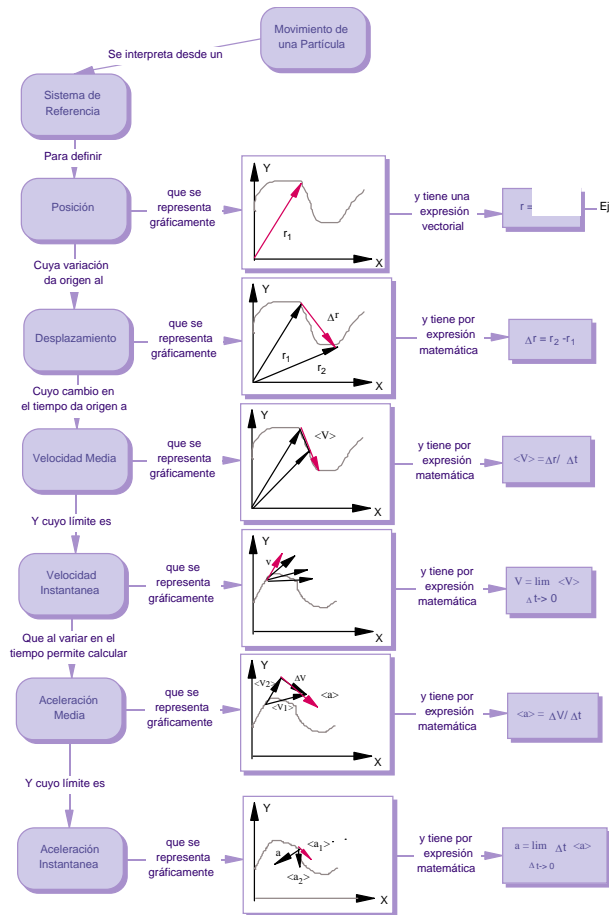


Figura 2. Movimiento en dos y tres dimensiones

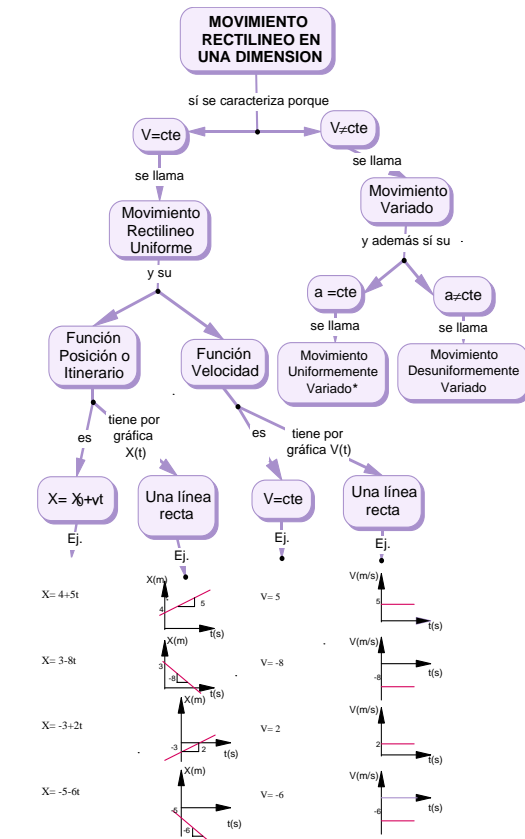


Figura 3. Movimiento Rectilíneo Uniforme

1.3 Uso del Mapa para hacer la Síntesis de una Explicación

En el tema siguiente (en nuestro caso el Movimiento Uniformemente Variado) se hace lo siguiente:

Se explica el Movimiento Uniformemente Variado sin usar el mapa organizador. Se trabaja en el pizarrón hasta construir las definiciones de las funciones posición, velocidad y aceleración en el movimiento uniformemente variado. Se explica la diferencia entre Movimiento Uniformemente Acelerado y Retardado y se dan ejemplos para que a partir de una función posición, velocidad o aceleración, el estudiante pueda construir la gráfica o viceversa.

Finalmente se les muestra el mapa de Movimiento Uniformemente Variado (Figura 4) para sintetizar todo lo visto. Allí los alumnos encuentran las definiciones dadas y pueden reforzar sus conocimientos. Finalmente se resuelven ejercicios usando el mapa conceptual como apoyo.

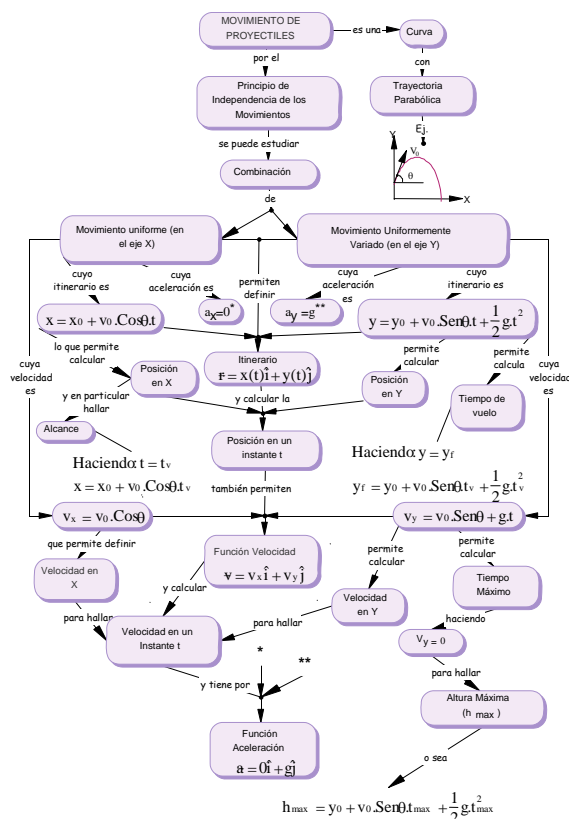
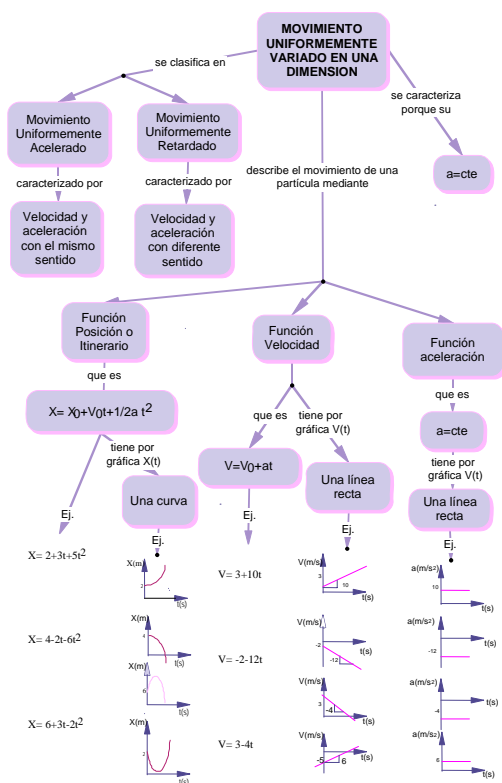


Figura 4. Movimiento Uniformemente Variado Figura 5. Movimiento de proyectiles

1.4 Uso del Mapa para Integrar Conceptos vistos

El tema de proyectiles es ideal para que los alumnos construyan solos su conocimiento a partir de lo que saben de movimiento rectilíneo uniforme y de movimiento uniformemente variado. Para ello:

Se introduce el tema. Se explica que a partir del principio de independencia de los movimientos se define el movimiento de proyectiles como una combinación de dos movimientos (*horizontal*: rectilíneo uniforme; *vertical*: uniformemente variado) que ocurren simultáneamente. Se analiza lo que ocurre en cada eje y se les pide describan por separado cuales son las funciones posición, velocidad y aceleración para estos dos movimientos. Se les pide que usando los M.C. de movimiento, hallen la posición, velocidad y aceleración de un cuerpo que se mueve a la vez en el eje x y en el eje y. Al descubrir el alumno que *pueden combinar* los dos mapas anteriores y escribir las funciones básicas correspondientes a este movimiento que combina los anteriores, se les entrega la Figura 5 y se discute. Posteriormente se hacen preguntas sobre los conceptos y se resuelven problemas. Se discuten los diversos conceptos que aparecen en el mapa y se inicia la resolución de problemas.

1.5 Construcción de un mapa a partir de un texto escrito

Para los temas sucesivos de Física se les pide a los alumnos que a partir de algunas clases y de textos que se les facilita por escrito, los estudiantes construyan sus propios mapas conceptuales y los entreguen como tarea. Se comienza con conceptos sencillos de alguno de los temas de Física. En todo caso siempre se discuten algunos de los mapas entregados por los alumnos. Luego se les da el mapa del profesor para que, sin ser “el mapa verdadero” al menos les sirva de referencia para compararlo con los suyos. En las últimas semanas del curso ya se les puede pedir que construyan una estructura conceptual completa de un tema. En todas las actividades se les enseña a usar el mapa como “formulario” inteligente que les permite recordar no solo las fórmulas sino los principios y



teorías, que enmarcan el estudio de un determinado fenómeno y que por ende se pueden aplicar para resolver un problema.

Por otra parte hemos trabajado con **Mapas Conceptuales Dinámicos**, entendidos éstos como aquellos que permiten apreciar cambios de precisión, claridad y pertinencia en los conceptos y las relaciones que van siendo contruidos por los alumnos a través del tiempo (Ramírez, Sanabria y Aspee, 2006). Las estrategias desarrolladas para utilizar con los alumnos se presentan a continuación:

1.6 Estrategias para la construcción de mapas de procesos

1.6.1 Probeex

La estrategia instruccional contempla los siguientes elementos:

- Se plantea una pregunta interesante que dará origen al experimento para responderla.
- Se explica y usa el probeex (Prediga, Observe, experimente, explique, analice)
- Se plantea la experiencia
- Se mira lo que pasa.
- Se busca explicación en la teoría.
- Se contrasta con lo ocurrido en el laboratorio.
- Se construye el mapa de lo ocurrido y de lo que predice la teoría.
- Se añade al mapa las explicaciones que sean necesarias para que quede perfectamente descrito el proceso realizado, su explicación y los resultados obtenidos.

1.6.2 Construcción del mapa de una experiencia de laboratorio a partir de un mapa construido para ahondar en la comprensión de los conceptos

- Revisión del mapa conceptual de un tema determinado (desarrollado por el profesor)
- Discusión de los aspectos más resaltantes y los conceptos involucrados.
- Elaboración de un plan de acción.
- Desarrollo de la experiencia con énfasis en la hipótesis que se plantea y en los resultados obtenidos.
- Construcción de un mapa que describa el proceso seguido apoyándose, ratificando o refutando lo planteado por la teoría en el mapa original.

1.6.3 Construcción compartida de mapas

- Se le pide a cada alumno que realice un mapa del tema con los conceptos básicos que entiende.
- Se revisa el mapa con ellos.
- Se plantean preguntas interesantes que permitan evidenciar las preconcepciones de los alumnos.
- Se les pide que vayan modificando el mapa con otro color para que se resalten las correcciones que han hecho a los conceptos o a las conexiones entre ellos. Luego emplean su metacognición con preguntas como:



¿He comprendido realmente lo que este concepto significa?, soy capaz de utilizar lo que aquí dice para resolver un problema?

- Se agrupan los alumnos en pequeños grupos y se les pide que lo revisen hasta que lleguen a un mapa en el que todos estén de acuerdo. Se debe propiciar en todo momento la metacognición enseñándolos a hacerse preguntas que orienten el proceso.
- Posteriormente pasan en limpio el mapa modificado y luego se les pide que después de resolver problemas y exámenes le hagan una revisión final. El mapa final lo entregan para que el profesor lo revise.

La experiencia ha demostrado que no se les debe asignar una calificación pues esto puede llevar a copias indeseadas para mostrar una estructura bien organizada y hacer creer que se domina el concepto, lo cual conspira contra el propósito principal de esta estrategia, que es propiciar la metacognición para la comprensión de algunos conceptos. Más bien se les asigna una calificación fija, no por la complejidad del mapa sino por el hecho de haberlo realizado y que puedan explicar en sus propias palabras lo que aprendieron y las dudas que aun pueden tener.

1.6.4 Construcción de proposiciones y mapas a partir de conceptos aislados y enlaces.

- Se presenta al estudiante un conjunto de conceptos aislados pero bien definidos
- Se solicita a cada estudiante que relacione los conceptos hasta construir proposiciones.
- Se les pide los organicen en un mapa.
- Se revisa con cada estudiante el mapa, señalando que existen relaciones incorrectas, pero sin señalar cuales y se le pide las mejore.
- Se revisa de nuevo hasta que el alumno llegue a construir proposiciones satisfactorias y un mapa conceptual adecuado.

La exhibición de los mapas de cada alumno en el orden en que fueron elaborados a través del tiempo permite hacer algunas inferencias sobre el estilo de pensamiento del estudiante, en términos de su utilización de lógica difusa.

1.7 Estrategia para la construcción de mapas conceptuales sucesivos depurados

Esta estrategia ha sido ampliamente reportada en el segundo congreso de mapas conceptuales, celebrado en Costa Rica (Ramírez, Sanabria y Aspée, 2005). Se plantea una estrategia que se ha usado para entrenar a los profesores en el manejo de su propia metacognición al servicio de conseguir un dominio cada vez mayor del tema y lograr disminuir la borrosidad decreciente que se aprecia en los primeros mapas que realiza un alumno cuando estudia un tema.

- *Asignación de la tarea*

Se señala como tarea inicial la realización de un mapa conceptual que represente el aprendizaje individual de cada estudiante en el tema señalado a partir de un texto o de los apuntes tomados en clase.

- *Revisión de habilidades cognitivas básicas y metacognición*

Se revisan algunas habilidades cognitivas básicas y la metacognición para que las utilicen en la construcción de sus mapas conceptuales.



- *Análisis de los primeros mapas y depuración sucesiva de los mismos junto con el profesor.*

Se revisan los mapas que ellos hacen y se les señalan los conceptos ambiguos o erróneos, o que evidencian preconcepciones. A cada uno de ellos se le solicita la depuración del mapa conceptual original para su mayor aproximación a la objetividad, universalidad y precisión deseadas, indicándoles como guía u orientación en su trabajo el ejercicio consciente de su metacognición. Esto significa estimularlos a que revisen sus mapas, evalúen ellos mismos hasta que punto comprenden cada uno de los conceptos que incorporan al mismo, decidan si es necesario organizar la búsqueda de más información, además de la que había en el texto, y tomen decisiones de si continúan tejiendo toda la información en un mismo mapa y si deben continuar los procesos de diferenciación progresiva de los diversos conceptos involucrados y si es posible lograr una reconciliación integradora entre ellos.

Los nuevos resultados, deben dar origen a otra depuración realizada por ellos.

Se fija arbitrariamente un número de depuraciones para todo el proceso.

- *Construcción y utilización de un protocolo de análisis*

Se les estimula a que construyan su propio protocolo de análisis para ir evaluando sus mapas con preguntas como: *¿Tengo claro el concepto que trata de explicar el mapa? ¿Existen conceptos que yo creía eran iguales? ¿Cuáles? ¿Y son realmente diferentes? ¿En qué se diferencian? ¿Y los que se derivan de él qué tienen en común con él y en qué se diferencian? ¿Muestra el mapa la esencia de esas diferencias? ¿Tengo claro como la teoría explicada en el mapa se puede aplicar para la resolución de problemas?* Además los alumnos deben registrar, de ser posible sus respuestas y comentarios.

Entrega y revisión de los mapas conceptuales “finales”.

Se recibieron los mapas pero se les pide que conserven una copia de los mismos para seguirlos perfeccionando y usando en la resolución de problemas.

2. Estrategia específica para el aprendizaje de la Física I utilizando la “V de Gowin”

La “V de Gowin” es una herramienta heurística diseñada por Bob Gowin (Novak y Gowin, 1988) para ser utilizada en los laboratorios de ciencias con el fin de ayudar a los profesores y estudiantes a clarificar la naturaleza y los objetivos de los mismos. Esta herramienta consiste en dibujar un diagrama en forma de V con una pregunta central ubicada en la parte superior. El trabajo posterior se realiza intentando dar respuesta a esa pregunta central. Para dar respuesta a esa pregunta se cuenta con eventos y/o objetos seleccionados para ser investigados. Estos se ubican en el vértice inferior por fuera de la V. En los dos lados de la V se ubican el marco conceptual (lado izquierdo) y el marco metodológico (lado derecho). Se han desarrollado diversas estrategias para propiciar el uso de la “V de Gowin” con los alumnos en el Laboratorio (Sanabria y Ramírez, 2004; Sanabria, 2001).

2.1 Uso de la “V de Gowin” en el laboratorio de Física I.

Para emplear la “V de Gowin”, se cuenta con una estrategia diseñada por uno de los autores de este artículo (Sanabria, 2001), que consiste en una colección de materiales escritos de apoyo para el profesor y para el alumno. El profesor tiene completamente desarrolladas las “V de Gowin” de las diferentes prácticas (actividades de laboratorio) contempladas en el Programa de Laboratorio de Física I vigente en la UNET. Estas prácticas están distribuidas por tema para ser desarrolladas por los alumnos en sesiones de dos horas. Los profesores también cuentan con recomendaciones sobre los



aspectos en los que comúnmente los alumnos tienen dificultades a medida que construye la “V de Gowin”. Estas recomendaciones no son suministradas a los alumnos. Los estudiantes reciben entrenamiento inicial en dos sesiones de trabajo donde se les enseñan aspectos básicos de esos diagramas y cómo construirlos. A partir de ese momento solamente reciben el dibujo de la V de cada práctica, en la cual se les indica la pregunta central a la cual deben dar respuesta, y los objetos o eventos con los que cuenta para desarrollar cada actividad. El resto será llenado a medida que se va realizando cada práctica.

Las actividades a realizar para poder usar la “V de Gowin” en los laboratorios de Física se describen a continuación:

— *Inducción al estudiante sobre el uso de la “V de Gowin”*

En el primer encuentro con ellos, se realiza una introducción de la “V de Gowin”. Se les pide que narren una experiencia de ellos mismos sobre algún experimento de Física, trabajo científico u otra asignatura, ellos deben describir lo que hicieron, cómo lo hicieron y en que teorías se apoyaba su trabajo. Con la información suministrada por los estudiantes, el profesor debe identificar y hacer énfasis en los aspectos importantes en el proceso de investigación, y luego construye la “V” en el pizarrón ubicando los elementos donde corresponda con la finalidad que cada concepto de la “V” sea discutido y analizado. El profesor expone las ventajas de la representación de la información en una “V de Gowin”. Posteriormente, en este mismo encuentro, se realiza la primera práctica y/o actividad de Laboratorio. El profesor va haciendo preguntas y lideriza la construcción de la “V” en el pizarrón con los datos suministrados por los estudiantes. Posteriormente se discute el trabajo realizado.

— *Construcción del lado metodológico de la “V de Gowin” por el estudiante*

En la segunda actividad de laboratorio se le entrega al estudiante una hoja de trabajo que contiene la “V de Gowin” sólo con la pregunta central del experimento, los objetos sometidos a estudio y el marco teórico. Se solicita al estudiante construir solo el marco metodológico de la “V” durante el desarrollo de la actividad de laboratorio. El papel del profesor, debe ser sólo de facilitador, interviniendo cuando lo considere oportuno.

— *Construcción de la “V de Gowin” por el estudiante*

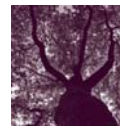
En la tercera actividad, se entrega al estudiante la hoja de trabajo de esta práctica sólo con la pregunta central y los objetos y/o fenómenos que se van a utilizar para responderla. Los estudiantes organizados en grupos de 4 ó 5 deben construir tanto el marco teórico como el metodológico de la “V”. De este mismo modo se procede en las prácticas restantes, contempladas en la programación del Laboratorio de Física I. Las hojas de trabajo que elaboran los estudiantes se guardan para su posterior análisis.

Las experiencias se están realizando con algunas secciones de laboratorio y se trata en cada semestre de incorporar a los nuevos profesores dispuestos a utilizar esta estrategia de aprendizaje.

También se desarrolló una experiencia combinando la dos herramientas: Mapas Conceptuales y “V de Gowin” para un tema específico de Física. Esta se describe a continuación.

2.2. Estrategia para utilizar la “V de Gowin” y los Mapas Conceptuales

Para explicar la estrategia se describe cómo utilizarla para el desarrollo de una práctica del tema de rígidos (Física I).



Los mapas son usados como un elemento más de la estrategia en dos sentidos: primero, para apoyar la presentación, comprensión y desarrollo del tema que se va a trabajar y segundo para facilitar la comprensión sobre la propia construcción y uso de la “V de Gowin” en el laboratorio. Los pasos seguidos se describen a continuación:

— *Introducción a los Mapas Conceptuales:*

En esta etapa se debe partir de las ideas previas que los estudiantes tienen, tanto de los mapas como del último tema que se ha visto en teoría (la cual se desarrolla en el mismo semestre que el laboratorio). Es necesario que los alumnos puedan construir un mapa conceptual de un tema sencillo y se utiliza el tema que para el momento de iniciar el laboratorio ya han visto en teoría. En caso de no dominar la construcción de mapas, se utiliza la misma estrategia que se describió anteriormente para iniciarse en la construcción de mapas y posteriormente hacen el mapa del tema que ya han visto en teoría para que les sirva de práctica. En la experiencia que desarrollamos se les propone construir un mapa para el tema “Sistema de Partículas” que antecede al de rígidos. Para ello: I. Se les pide que hagan un mapa individualmente sobre un tema (En nuestro caso de Sistema de Partículas). II. Se reúnen en grupos de tres para que los discutan, buscando semejanzas y diferencias entre los mapas realizados por cada uno de ellos. El profesor interactúa con los grupos haciendo revisión de los mapas y haciendo reflexiones con los estudiantes.

— *Elaboración del Mapa sobre el tema de la práctica de laboratorio:*

En nuestro caso el tema era de Rígidos I: Se les presenta un texto sobre el tema (de Rígidos I) para que elaboren el Mapa Conceptual de forma individual. Para ello: I. Se les pide que lo construyan individualmente. II. Se reúnen en grupos de discusión, buscando semejanzas y diferencias entre los mapas realizados por cada uno de ellos. III. Se les entrega el mapa elaborado por el profesor para que sea contrastado con los mapas realizados por ellos.

— *Presentación de la “V de Gowin” usando un Mapa Conceptual:*

I. Se les entrega el Mapa de la “V de Gowin” (Figura 6). II. El profesor lee ordenadamente las distintas proposiciones que aparecen en el mapa. III. Se les pide que lean y hagan preguntas sobre los conceptos allí presentados. IV. Se realiza una actividad de discusión sobre la “V de Gowin” y las ventajas de su uso.

— *Construcción de una “V de Gowin”*

Sobre un tema de la experiencia del alumno: I. Se les pide que expongan alguna experiencia anterior que hayan realizado sobre un trabajo científico o experimento. Se propicia la reflexión acerca de los pasos que siguieron para desarrollar la experiencia y la relación con la teoría que sustentó el experimento. II. El profesor con esta información construye la “V” en el pizarrón propiciando la actitud reflexiva en los estudiantes.

— *Construcción individual de una “V de Gowin” sobre un experimento de Física usando como apoyo el Mapa de la “V de Gowin”*

I. Se presenta un experimento sencillo de Física (ej. sobre cinemática de la partícula). II. Se les pide que usando el mapa conceptual de la “V de Gowin” planteen el experimento describiendo todos los pasos. III. Se les pide que en grupos construyan la “V de Gowin” con esta información.

— *Desarrollo de un experimento de Rígidos I usando el Mapa de Rígidos y el mapa de la “V de Gowin”*



I. Se les presenta la pregunta central y los objetos con los que van a trabajar para desarrollar el experimento (en nuestro caso de Rígidos). II. El profesor interviene como facilitador, propiciando la reflexión sobre lo que el estudiante debe hacer para responder la pregunta e identificar las ecuaciones y Leyes de la Física relacionadas con el tema, apoyándose en el mapa conceptual de Rígidos que ellos diseñen. III. Se les pide que a medida que desarrollan la experiencia en grupos construyan la “V de Gowin” con la información recopilada ayudándose con el mapa conceptual de la “V de Gowin”. La “V de Gowin” diseñada por el profesor para esta práctica (Figura 7) les sirve a los estudiantes para compararla con la que ellos diseñaron.

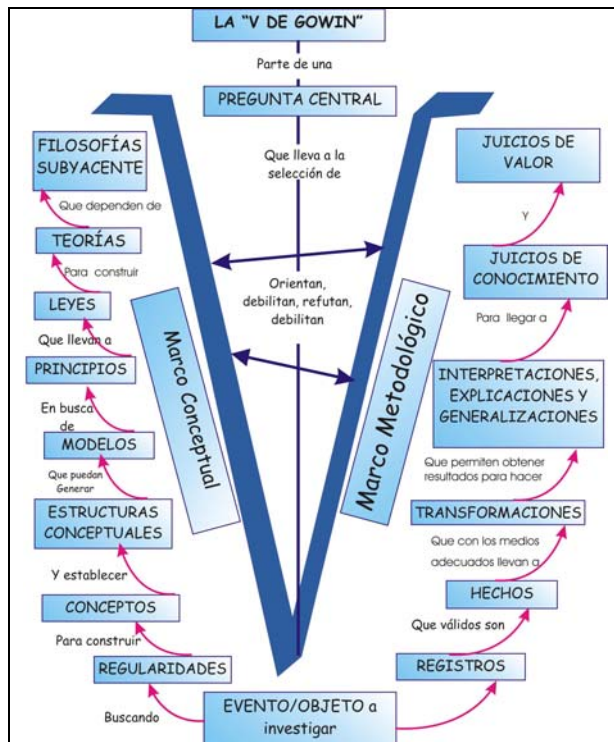


Figura 6. Mapa de la “V de Gowin” (Sanabria, 2005)

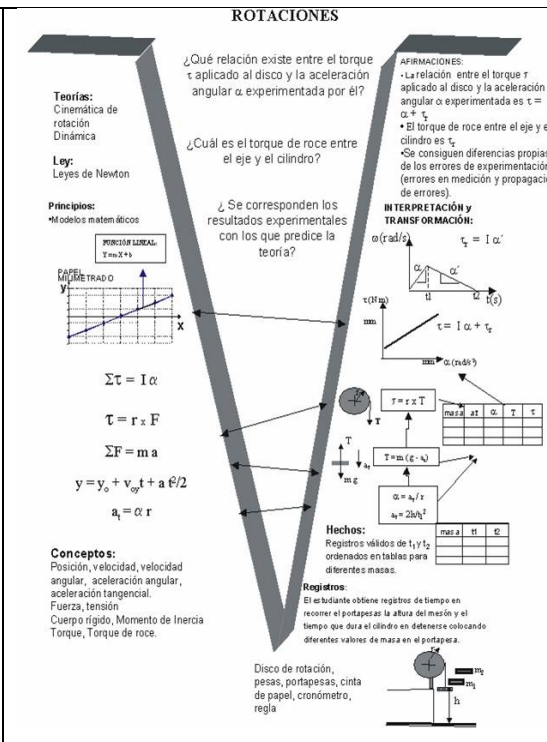


Figura 7. “V de Gowin” de Práctica de Laboratorio de Rotación (Sanabria, 2005)

Nuestra preocupación por difundir esas estrategias y sus posibilidades de uso nos ha convertido en un centro facilitador de aprendizajes para el uso y manejo de estas herramientas. Hemos generado talleres bajo un enfoque constructivista para el aprendizaje de esas herramientas heurísticas, que se han incorporado a los procesos de formación permanente de los profesores y que se explican a continuación.

Propuesta de Mejora

Talleres de herramientas heurísticas

(Mapas Conceptuales y “V de Gowin”)

Estos talleres están dirigidos a docentes de la UNET, alumnos de la Maestría en Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y profesores de la región. Su duración puede variar de acuerdo a necesidades e intereses de los participantes. Los talleres se desarrollan por separado, es decir uno



de Mapas Conceptuales y otro sobre la “V de Gowin”. Sin embargo como los propósitos y los objetivos son similares en cada uno de ellos, se describen a continuación de forma conjunta.

1.- Propósitos

- Desarrollar conciencia cognitiva de los participantes acerca de sus propias capacidades para transformar el mundo y modificar sus acciones docentes.
- Generar un espacio de reflexión para la construcción de posibilidades de acción usando los Mapas Conceptuales (o la “V de Gowin”) para facilitar el aprendizaje.
- Brindar al participante la oportunidad para que pueda construir, discutir y mejorar sus Mapas Conceptuales (o sus diagramas de “V de Gowin”).
- Dar a conocer diversos usos de esta herramienta heurística.

2.- Objetivos

- Iniciarse en el uso y manejo de las herramientas “Mapa Conceptual” (o “V de Gowin”) para facilitar el aprendizaje.
- Construir “Mapas Conceptuales” (o diagramas “V de Gowin”) para diversos fines.
- Analizar diversos usos de la herramienta heurística Mapa Conceptual (o “V de Gowin”).
- Desarrollar estrategias específicas para el empleo de “Mapas Conceptuales”(o “V de Gowin”) en su asignatura.

3.- Estrategia

Los esfuerzos en ambos talleres están centrados en permitirle al profesor participante, mediante **un proceso de descubrimiento guiado**, que identifique, conozca y comprenda él mismo, los elementos conceptuales involucrados en ambas herramientas. A partir de ejemplos y un **proceso recursivo** de reflexión y construcción de su propio conocimiento, el participante **construye** sus propias definiciones, **conoce** el abanico de posibilidades que hemos empleado con nuestros alumnos (descritas ampliamente en la primera sección de este artículo) usando ambas herramientas para diversos propósitos, y **comienza a construir** sus propias estrategias para usarlas con sus alumnos. Las estrategias y tópicos específicos a desarrollar en cada taller se resumen en las Figuras 8 y 9.



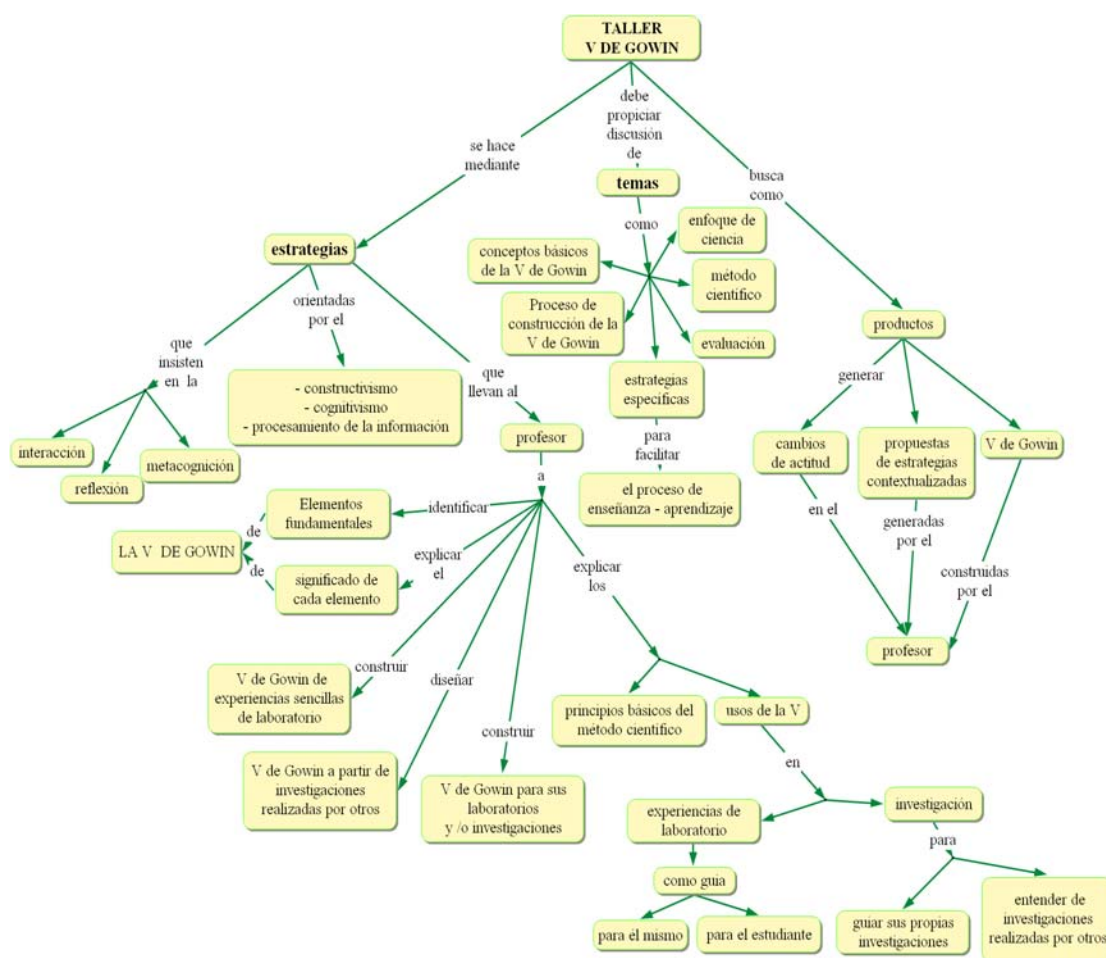


Figura 9 Taller de “V de Gowin”: Estrategias y tópicos

El proceso que se debe desarrollar con los profesores en las sesiones de trabajo se describe a continuación:

3.1 *Presentación a los participantes de Mapas Conceptuales* (o “V de Gowin”) de diversos temas con el fin de que identifiquen los elementos comunes y no comunes de los diversos diagramas. Se les dice que ese diagrama representa un Mapa Conceptual (o una “V de Gowin”) pero **no se define** por que posteriormente el alumno **tendrá que construir su propia definición**.

3.2 *Discusión de los elementos de los Mapas Conceptuales* (o “V de Gowin”).

3.3 *Explicación y Discusión de Teoría del Aprendizaje Significativo* (Teoría de Ausubel).

3.4 *Construcción de un Mapa Conceptual* (por los participantes) a partir de elementos dados (o “V de Gowin”) de un tema de fácil manejo para los participantes.

3.5 *Definición de Mapa Conceptual* (o “V de Gowin”) a partir de elementos dados (Construcción de una definición tentativa).

3.6 *Presentación del Mapa Conceptual* (o “V de Gowin”) del tema tratado, para su comparación y análisis en grupo.



3.7 *Construcción de un Mapa Conceptual a partir de un texto* (o “V de Gowin” de una experiencia de laboratorio determinada) dependiendo de los intereses de los participantes.

3.8 *Discusión de posibles usos de los Mapas Conceptuales* (o “V de Gowin”).

3.9 *Presentación de las herramientas computarizadas CMapTool e Inspiration* (en el caso del Taller de mapas Conceptuales).

3.10 *Desarrollo individual de mapas* (o “V de Gowin”) y discusión.

3.11 *Diseño de algunas estrategias usando los Mapas Conceptuales* (o “V de Gowin”) para ser usadas con los estudiantes.

3.12 En el caso de “V de Gowin” se *analizan artículos de investigación científica* usando esta herramienta.

Finalmente vale la pena destacar que se dispone de una página Web para el aprendizaje de la “V de Gowin” a través de la red <http://www.unet.edu.ve/~isanabri/vgowin/Principal.htm> (Sanabria, 2004). También queremos destacar que procesos como estos tienen mayor posibilidad de éxito si se cuenta con las posibilidades de continuar apoyando a los docentes. Por ello, además de desarrollar cada semestre estos talleres con los docentes, nuestro grupo ofrece asesoría permanente a los profesores para la construcción individual de sus propias estrategias utilizando esas herramientas heurísticas.

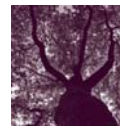
Conclusiones

1.- Los talleres que aquí se han descrito, se emplean con profesores de la UNET, de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Básicas y docentes de Física de educación media y de las Escuelas sobre Enseñanza de la Física. En el proceso de formación de los alumnos de la Maestría en Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas, que actualmente coordinamos, los Mapas se han convertido en una herramienta indispensable para el diseño instruccional y para la comprensión de estructuras conceptuales complejas. En cuanto a la “V de Gowin” hemos logrado que los profesores comiencen a usarla para comprender investigaciones del propio profesor o de otros, para interconectar experiencias de laboratorio con la teoría, y para el desarrollo de prácticas de laboratorio.

2. Las experiencias desarrolladas en la UNET, ensayando una numerosa variedad de dispositivos auxiliares para el logro del aprendizaje, nos han convencido de que los Mapas Conceptuales y la “V de Gowin” son herramientas heurísticas fundamentales para que el docente facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se debe propiciar todo tipo de acciones que contribuyan a que el docente, desde los procesos de formación permanente de la propia universidad, construya, maneje y explore diversas posibilidades de utilizar estas herramientas heurísticas con sus alumnos.

3. El rasgo fundamental de esta metodología docente, es el énfasis puesto en **la reflexión cognitiva individual** de los participantes en todas las etapas de su estudio. Hemos encontrado que este rasgo favorece notablemente la adquisición segura de los conceptos **Mapa Conceptual** y **“V de Gowin”** y su manejo adecuado como herramientas heurísticas.

4. Los talleres propuestos, sustentados en los resultados de las experiencias que hemos realizado por años, pueden propiciar mediante la reflexión, un cambio en la conciencia cognitiva y un ambiente adecuado para que el profesor se interese por construir sus propias estrategias, destinadas a utilizar estas herramientas con sus alumnos.



Estamos convencidos de que la buena disposición con la que los profesores participan en estos talleres, se debe a que éstos propician un **alto grado de compromiso e interés** del participante por construir su propio conocimiento, y también le aseguran la posibilidad real de **modificar sus propias concepciones y construir su propio conocimiento** que puede conducir a una reinterpretación de situaciones de su práctica cotidiana.

Bibliografía

Novak, J y Gowin, B. (1988). Aprendiendo a Aprender, Barcelona: Ed. Martínez Roca

Ramírez de M. y Sanabria I. (2004). El Mapa Conceptual como Elemento Fundamental en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje de la Física a Nivel Universitario. Documento presentado en el Primer Congreso Internacional de Mapas Conceptuales, Pamplona, España.

Sanabria I. y Ramírez de M. (2004). Una estrategia de Aprendizaje para integrar Teoría y laboratorio de física I mediante los Mapas Conceptuales y la “V de Gowin”. Documento presentado en Primer Congreso de Mapas Conceptuales, Pamplona, España.

Sanabria I. (2004), La “V de Gowin” y sus usos. Disponible en el sitio Web, <http://www.unet.edu.ve/~isanabri/vgowin/Principal.htm>

Sanabria, I., (2001) El Laboratorio de Física I usando la “V de Gowin” como herramienta de Aprendizaje. Trabajo no publicado, Universidad Nacional del Táchira, San Cristóbal, Venezuela.

Ramírez de M. M, Sanabria I, Aspée (2006) M. El Control Metacognitivo de la Borrosidad Decreciente en la Elaboración De Mapas Conceptuales. Documento presentado en Segundo Congreso Internacional de Mapas Conceptuales. San José, Costa Rica.



LA FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS DE LOS DOCENTES DE CIENCIAS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

I. Sanabria. irmasa66@hotmail.com

M. Ramírez de M. marimant@unet.edu.ve

M. Aspée. maspee@unet.edu.ve

N. Téllez. ntellez@unet.edu.ve

Decanato de Investigación, Universidad Nacional del Táchira,
Av. Paramillo.5001. San Cristóbal, Venezuela.

Palabras claves

Desarrollo de Habilidades Cognitivas. Formación Docentes Universitarios. Investigación Acción Participativa.

Resumen

A partir de deficiencias detectadas en el manejo de habilidades cognitivas (H.C) de docentes y alumnos universitarios de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET) Venezuela, que dificultan el *aprender a aprender* Física, y mediante la Investigación Acción Participativa (IAP), se exploraron procesos cognitivos y metacognitivos de un grupo de docentes, su desempeño resolviendo problemas, y las interacciones comunicativas generadas entre ellos. Esta investigación, sustentada en el constructivismo, el cognoscitivismo, la teoría de la complejidad y el aprendizaje socializado, dio origen a un modelo teórico interpretativo que facilita comprender como el profesor construye su propio conocimiento en relación con sus habilidades cognitivas, para que pueda ayudar al alumno a mejorar las suyas (Ramírez de M., 2003a). Se reportaron cambios significativos en la estructura cognitiva de los profesores y la aparición de un sistema con características autopoieticas (Maturana y Varela, 1990), formado por los pensamientos de los profesores y el pensamiento común evolutivo construido por ellos. Con base en lo anterior se propone **una estrategia de formación permanente para el desarrollo de habilidades cognitivas de profesores de ciencia** que repercutirá en el manejo de las H.C. de sus alumnos, favoreciendo el autoconocimiento y la autoorientación.

Desarrollo

Introducción

En la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), San Cristóbal, Venezuela, se investigó la posibilidad de generar acciones que los profesores de Física pudieran concretizar, con el perfeccionamiento en el manejo de sus propias **habilidades cognitivas (H.C.) y metacognitivas**, para ayudar a los alumnos a *aprender a aprender*. Estas habilidades cognitivas se definen como las **facultades del ser humano para construir, expresar y manejar el conocimiento**. Para ello se exploraron los procesos cognitivos y metacognitivos desarrollados por un grupo de ocho profesores de Física, analizando las interacciones comunicativas generadas entre ellos.

Este estudio se centró en el desarrollo de un grupo de habilidades metacognitivas y cognitivas consideradas por nuestro grupo (Ramírez de M, 2003; Aspée, 2003) como esenciales para el



aprendizaje de la Física: **memorización, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación y la metacognición**. Igualmente, se incluyeron las herramientas heurísticas de Pensamiento Lateral de De Bono (1991), los Mapas Conceptuales y la V de Gowin (Novak y Gowin, 1988) consideradas fundamentales para propiciar el desarrollo de estas habilidades.

Se realizó un proceso de Investigación-Acción y a partir de una reconstrucción crítica de la experiencia, se generó un modelo teórico interpretativo del desarrollo de las habilidades seleccionadas, que permite comprender y operar sobre el funcionamiento y desarrollo de esas habilidades. La investigación que dio origen a este modelo se sustenta en conceptos básicos del constructivismo, el cognoscitismo la teoría de la complejidad y el aprendizaje socializado.

Este artículo está estructurado en dos secciones. En la primera, se describe sucintamente el proceso y algunos resultados de la IAP realizada, enfatizando algunos hallazgos que mostraron las bondades de este método para desarrollar habilidades cognitivas de los profesores y el modelo teórico generado. Con base en ello, en la segunda parte se describe una **propuesta para el desarrollo de habilidades cognitivas de docentes mediante la IAP**.

OBJETIVOS

Generar un modelo estratégico de Investigación-Acción Participativa para el desarrollo de las habilidades cognitivas básicas y la metacognición de docentes universitarios, que permita comprender y operar sobre el funcionamiento y desarrollo de esas habilidades.

DESCRIPCION DEL TRABAJO: LA EXPERIENCIA DE IAP

El estudio que dio origen a la propuesta de mejora que posteriormente se describirá, se enmarcó en la investigación cualitativa y en una variante de la Investigación Acción Participativa (Park, 1992) que permitió estudiar al docente en su realidad contextual, entendida ésta como el ambiente que lo circunda como una burbuja permanente en la cual se manifiestan, tanto el deseo constante de optimizar su estructura cognitiva, como también la presencia de situaciones problemáticas de tipo general o específicas de la Física.

Un grupo de ocho docentes actuaron como coinvestigadores de su propio proceso cognitivo. Los profesores interactuaron, en treinta y dos reuniones de trabajo, a partir de una inquietud inicial por los problemas de aprendizaje de sus alumnos y preocupaciones comunes por su quehacer docente y sus problemas para ayudar al alumno a *aprender a aprender* Física. Los docentes discutían temas relacionados con inteligencia y habilidades cognitivas; resolvían problemas de la vida diaria, de la Física y de su enseñanza, y ejercitaban el desarrollo de sus propias habilidades y de la metacognición. También iniciaron acciones similares con sus alumnos (Ramírez de M., 2003a). La organización del proceso sugerido inicialmente por la líder del proyecto, fue asumida después por los participantes en función de sus intereses.

Se hicieron registros escritos y se grabaron todas las sesiones. Posteriormente los datos se analizaron mediante técnicas cualitativas de análisis e interpretación de texto y de discurso.

A partir de una reconstrucción crítica de la experiencia, se generó un modelo teórico interpretativo del desarrollo de las habilidades seleccionadas, que permite comprender y operar sobre el funcionamiento y desarrollo de esas habilidades.



Hallazgos

Esa investigación desarrollada con un grupo de docentes nos dio las bases para sustentar la propuesta que presentaremos para mejorar el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas mediante la IAP. Por ello, antes de presentar la propuesta es importante destacar algunos de los hallazgos importantes que se obtuvieron.

1.- Valoración Positiva de la Metodología de Investigación Empleada

La flexibilidad y dinamicidad evolutiva de las estrategias de interacción, los recursos utilizados y el clima positivo, facilitaron la evolución de un proceso adecuado para la construcción del conocimiento y desarrollo de las H.C y metacognitivas de los profesores participantes. Por ello la Investigación Acción Participativa IAP se **presenta como un camino promisorio para el desarrollo de las H.C. y la metacognición de los docentes.**

La IAP propició la creación de mecanismos de autorregulación que permitieron la superación de las barreras surgidas en la comunicación entre los participantes. También, el compromiso asumido por los profesores fue base fundamental para el desarrollo del proceso de IAP.

2.- Evolución de los Profesores a través de la IAP

Los docentes manifestaron el éxito del proceso por haber logrado:

- a. Sus objetivos personales de realizar sus trabajos de ascenso o tesis de maestría pendientes, con el apoyo del grupo de investigación.
- b. Perfeccionar sus H.C. básicas y la metacognición.
- c. Internalizar estrategias para facilitar el trabajo con los alumnos.
- d. Modificar algunas concepciones por otras más adecuadas para enfrentar el desarrollo de H.C. (Ramírez de M., 2003a).
- e. Un mejor desempeño en su razonamiento para su vida personal y como docentes.
- f. El convencimiento de que las H.C. y la metacognición son desarrollables siendo ese desarrollo idiosincrásico y personal, o sea que debe ser coordinado y dirigido por ellos mismos.
- g. Una actitud creciente caracterizada por el **respeto a la alteridad.**
- h. Iniciar la transferencia a sus alumnos del saber adquirido con planes concretos de acción.

3.- Emergencia de Rasgos de un Constructo Teórico (Modelo) Explicativo para representar la Evolución del Pensamiento Común sobre el Desarrollo de las H.C y la Metacognición

Esto dio lugar al desarrollo de un modelo con base en las siguientes premisas:

Existe para cada profesor **como parte de su pensamiento total**, un complejo de H.C., denominado Grupo de la Metacognición y las Habilidades Cognitivas Básicas **GMHCB**, formado por la **metacognición (Mc), memorización (M), comprensión (C), aplicación (Ap), análisis (A), síntesis (S) y evaluación (E)** que se puede activar frente a un problema de Física. Esos **GMHCB** de los profesores se representan en el modelo con *crisales de nieve*, que tienen diferentes configuraciones hexagonales. Igualmente *la estructura cognitiva de cada profesor es diferente pero en todas ellas*



existen esas seis habilidades y la metacognición, con distinto nivel de desarrollo.

El modelo propuesto considera que en un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas se genera un **sistema formado por los pensamientos individuales (GMHCB individuales) de cada profesor y además un pensamiento común (GMHCB común)** construido por los pensamientos de los participantes. Este sistema puede considerarse como un organismo con características autopoiéticas (Maturana y Varela, 1990), que obedece a los principios de Determinación Estructural y de Acoplamiento Estructural. Los GMHCB individuales son organismos, también con características autopoiéticas, que coexisten en ese **espacio mental**. Estos GMHCB de los profesores interactúan con otros pensamientos denominados *problemas de Física* que también existen en el espacio mental. En la Figura 1 se presentan los aspectos más resaltantes del modelo interpretativo para el Sistema GMHCB total.

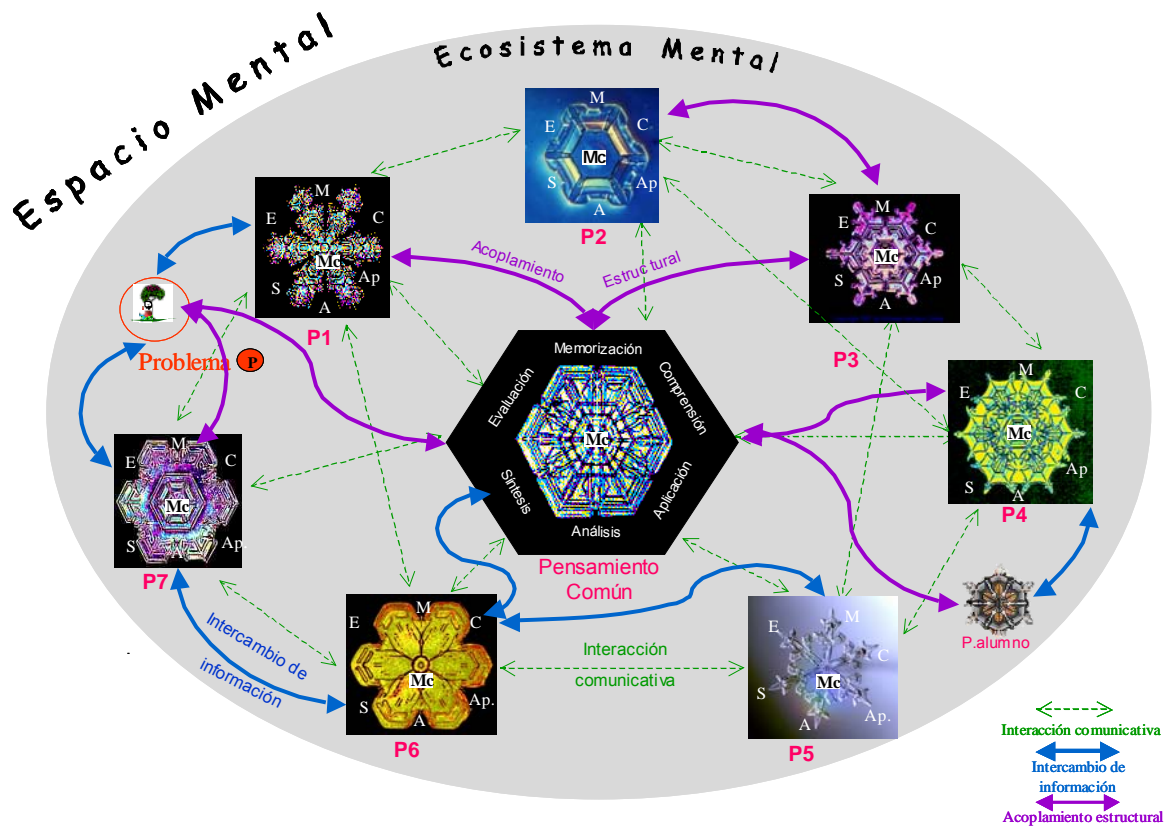


Figura 1. Modelo Interpretativo del Sistema GMHCB

Las interacciones entre los elementos de este sistema son de distintos tipos: (a) **intercambio de información**, que se da, por ejemplo, entre un problema de Física y cualquier GMHCB; (b) **Interacciones comunicativas** que se dan, por ejemplo, entre dos GMHCB cualesquiera; (c) **Acoplamiento estructural** que se refiere a intercambios de información que conducen a modificaciones en los dos organismos interactuantes -lo se quiere lograr con el proceso de desarrollo de habilidades cognitivas-. En el centro de la figura aparece el **Pensamiento Común (evolutivo)** generado por los profesores, que también participa de las interacciones mencionadas. El pensamiento *del alumno* también interactúa con los pensamientos *problemas de Física* y con los pensamientos *de los profesores*. El **pensamiento común evolutivo** de los profesores se asemeja a un organismo vivo, que existe en ese espacio mental, y se desenvuelve en el medio de la problemática de la Física y su aprendizaje.



El resultado de las acciones desarrolladas por los profesores se fue evidenciando en las interacciones que comenzaron a realizar con sus alumnos y en los cambios ocurridos en ambos. Por otra parte quedó claro que las habilidades cognitivas de los profesores, sus GMHCB, fueron evolucionando positivamente y que toda la experiencia había sido gratificante y exitosa con el habitat creado por el proceso de IAP, por lo que vale la pena intentar replicar experiencias parecidas.

PROPUESTA DE MEJORA

TALLER PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS Y LA METACOGNICIÓN DE LOS DOCENTES DE CIENCIA. TALLER DHCMDC

La experiencia vivida permitió planificar un taller para el desarrollo de las habilidades cognitivas de profesores de Ciencias, interesados en los problemas de los alumnos para el aprendizaje de las ciencias y en conseguir mecanismos que ayuden al alumno a mejorar sus habilidades para **aprender a aprender**. (Ramírez de M., 2003b)

Se busca que el profesor pueda construir en un momento y contexto cultural particular su propio conocimiento en relación con las habilidades cognitivas no solo individualmente, sino por la mediación de otros profesores. En el proceso surgirá un **pensamiento común evolutivo** construido por los participantes que se modificará también a lo largo del mismo. Como resultado de la aplicación de la metodología de investigación acción participativa, se configuró un cambio notable en el modo de pensar y actuar de los integrantes del grupo que participó en la investigación, con respecto a las habilidades cognitivas y la metacognición necesarias para enfrentar la problemática de la Física.

Con los resultados obtenidos éste es un ejemplo o caso particular de **lo que puede ocurrir con un grupo de investigadores enrolados en un proceso que tiene como finalidad el auto desarrollo de sus integrantes, en una particular área de su capacitación.**

Es de interés construir una estrategia que sustentada en lo ocurrido en esta investigación, permita planificar, hasta donde es posible, un proceso de investigación acción parecido al que aquí resultara promisorio, para que otros profesores de Física y, en general de ciencias, puedan acometer la empresa de desarrollar sus habilidades cognitivas y la metacognición.

Se describe a continuación un conjunto de proposiciones básicas que asumen el carácter de principios y características que orientan el diseño de la propuesta y luego se presenta la estrategia que se propone para el desarrollo de habilidades cognitivas básicas de docentes.

Principios que Orientan el Diseño de la Propuesta

Este proceso se sustenta en los principios constructivistas de la psicología del aprendizaje, en el cognoscitismo de Ausubel, el aprendizaje socializado de Vigostki y particularmente en el supuesto que si bien el aprendizaje es innegablemente de carácter individual y endógeno, éste no solo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Por ello el profesor puede construir en un momento y contexto cultural particular su propio conocimiento, no solo individualmente sino por la mediación de otros profesores.

~ **Desarrollo constructivista del conocimiento.** La estrategia que se propone está enmarcada en los principios básicos de la filosofía constructivista por ello se pretende que el profesor que participe en un proceso de desarrollo de sus propias habilidades cognitivas **construya su propio conocimiento**.



~ **Aprendizaje como proceso socializado.** Se acepta que el aprendizaje, a pesar de ser de carácter individual y endógeno no sólo se compone de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Por ello el participante construye en un momento y contexto cultural particular, su propio conocimiento, no sólo, sino por la mediación de otros a través de las interacciones comunicativas.

~ **Conducción del proceso.** La organización inicial de las actividades debe partir de un líder del proceso de investigación acción. Debe ser flexible atendiendo a las necesidades de los participantes pero debe responder a unos criterios generales que si bien parten originalmente del líder deben ser compartidos y discutidos por todos los participantes. El líder, debe realizar un doble rol, de conductor en términos generales del proceso y de participante activo que acepta y sugiere posibilidades de acción.

~ **Organización Hologramática.** Se debe establecer una secuencia de procesos hologramáticamente coincidentes con el esquema paradigmático [→ investigación prospectiva → acciones a realizar→] Es decir, el ciclo completo del proceso se debe reproducir a sí mismo en cada fase, donde se fija un problema, se plantea cómo solucionarlo, se ejecutan acciones, se reflexiona y se replantea el trabajo a seguir.

Aprendizaje como proceso recursivo. Se acepta que la construcción del conocimiento es gradual, por ello debe haber muchas oportunidades para que el participante pueda paulatinamente modificar sus concepciones sobre las habilidades, partiendo de reflexiones anteriores y enriqueciendo los conceptos y procesos involucrados.

Aprendizaje mediado. Se acepta que la construcción del conocimiento en relación con el desarrollo de habilidades cognitivas, a pesar de ser un proceso idiosincrásico, puede ser facilitada por la exposición del participante a una serie de eventos y materiales instruccionales diseñados para tal fin.

Flexibilidad en la planificación. Se acepta que la construcción del conocimiento puede ser facilitada por un proceso de reflexión en la acción que le permita al participante el auto estudio y la discusión. Por ello debe hacerse una planificación flexible, que le permita al participante estudiar temas relacionados con el desarrollo de las habilidades cognitivas y al mismo tiempo ir reflexionando, sólo y con sus compañeros, acerca del desarrollo de sus propias habilidades cognitivas y la de sus alumnos.

Autorreflexión. Se busca propiciar permanentemente la Metacognición. Las actividades a realizar deben brindar al profesor la oportunidad que se acostumbre a reflexionar en alta voz pensando sobre lo que hace mientras resuelve problemas y compartiendo las reflexiones con los otros colegas.

Atención a los procesos, repetición y práctica. Deben existir repetidas oportunidades para que el profesor analice los procesos seguidos en la resolución de tareas diversas. También debe tener la oportunidad de aprender a manejar las herramientas heurísticas sugeridas. Sólo así podrá iniciar el proceso de construcción de su propio conocimiento.

Carácter lúdico de la experiencia. Se debe propiciar la utilización en todas las sesiones de situaciones problemáticas como enigmas, juegos, acertijos interesantes de la vida diaria, y problemas de la asignatura en la que trabajan los profesores participantes, para conferirle al proceso un carácter lúdico que, por una parte, facilite la comprensión de los procesos seguidos en el ejercicio de cualquier habilidad y por la otra contribuya al sostenimiento de una atmósfera de trabajo relajada y tranquila.

Participación comprometida. Se requiere la participación comprometida de los integrantes del grupo manifiesta en interés personal, y compromiso con las acciones realizadas. Esto se puede propiciar a través de un compromiso inicial de ayuda mutua de participar en el desarrollo de sus habilidades y obtener al mismo tiempo ayuda para el logro de algunos objetivos personales como la realización de artículos de publicación, presentaciones, ponencias, trabajos de ascenso o tesis de maestría.



Ecosistema mental apropiado para el trabajo grupal. Se debe propiciar un ambiente de trabajo agradable, que permita la generación y sostenimiento de mecanismos de regulación para controlar el proceso. Por ello se deben desarrollar inicialmente juegos y situaciones que induzcan a los participantes al diálogo franco y sincero sin que se sientan cuestionados. Las actividades a realizar deben ser gradualmente controladas por el grupo y los problemas que se presenten deben ser discutidos y solucionados inmediatamente en un clima de igualdad.

Trabajo en pequeños grupos. Para asegurar hasta donde es posible la participación activa de todos los integrantes y facilitar interacciones en pequeños grupos o la discusión general, se debe trabajar con un máximo de ocho o nueve participantes.

Características Generales del Taller DHCMDF

Este taller está dirigido a docentes de Ciencias quienes desarrollarán un proceso de Investigación Acción Participativa (IAP). Se recomienda trabajar en grupos de ocho participantes. Se requiere prever tres aspectos:

1. Etapas que se deben seguir para organizar la IAP.
2. Organización del proceso.
3. Actividades individuales y grupales.

1. Etapas

Etapas Inicial o Etapa de Sensibilización (Duración tentativa: 4 sesiones). Esta etapa tiene por objeto permitir una aproximación inicial de los actores de la investigación. Es una etapa de sensibilización, adaptación al grupo y descubrimiento de la importancia para ellos mismos y para sus alumnos del tema que se quiere estudiar. Aquí se debe lograr: (a) Conformación del grupo de investigación; (b) Determinación del grupo de H.C. básicas a desarrollar; (c) Definición operacional de las H.C. básicas seleccionadas; (d) Identificación de las necesidades del grupo en cuanto al conocimiento y desarrollo de sus propias H.C. y los intereses personales de desarrollo académico (Ej. tesis, trabajos de ascenso,); (e) Problematicación (especificación de la misión y acciones a seguir); (f) Explicitación de algunos supuestos teóricos relacionados con las H.C. y la metacognición.

Etapas de Desarrollo (Duración tentativa: 20 sesiones). En esta etapa se propone investigar el conocimiento que tiene el docente de sus propias habilidades cognitivas. Aquí se debe realizar: (a) Un diagnóstico inicial de algunas deficiencias cognitivas individuales y determinación de las H.C. con insuficiente desarrollo; (b) El estudio y discusión de las H.C. y metacognitivas, y de temas relacionados con el desarrollo de las mismas; (c) Resolución del problema individual de cada participante.

Etapas de Culminación o Etapa de Acción (Duración tentativa: 8 sesiones). En esta tercera etapa, los docentes deben pasar a una acción más efectiva. Deben iniciar o continuar un proceso personal y grupal de búsqueda de respuestas a las interrogantes que surjan en la investigación, conceptos, procesos y habilidades que no estén claras y al cómo desarrollarlas en ellos mismos y en sus alumnos. Esta etapa debe contemplar: (a) Construcción personal de definiciones para los diversos conceptos relacionados con habilidades cognitivas; (b) Búsqueda de esquemas clasificatorios de las habilidades cognitivas para continuar su estudio a fondo o de los procesos y habilidades específicas subordinados a ellas; (c) Búsqueda de los procesos característicos del ejercicio de cada habilidad personal; (d) Construcción de actividades personales orientadas al desarrollo de cada H.C.; (e) Construcción personal de un programa de transferencia que permita el desarrollo de habilidades del alumno; (f) Evaluación de logros; (g) Desarrollo de trabajos establecidos por los docentes como metas individuales.



Las etapas del proceso de IAP se resumen en el siguiente mapa (Figura 2).

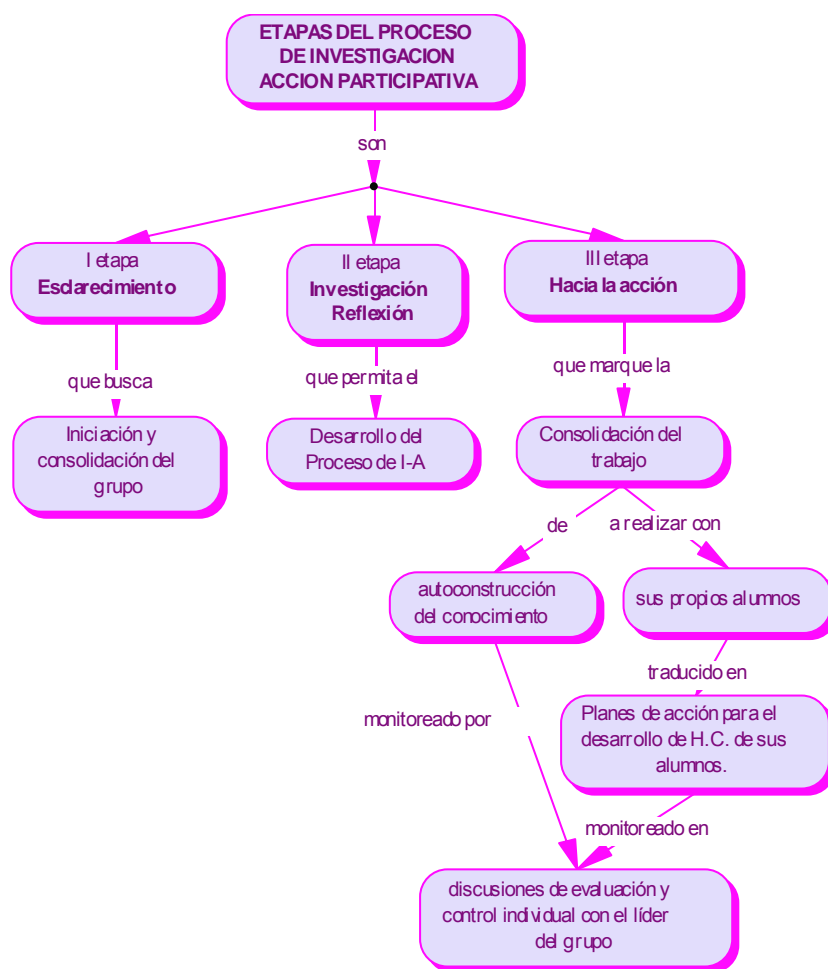


Figura 2. Etapas del Proceso de Investigación Acción Participativa.

2. Organización del Proceso

Tiempo estimado de duración del proceso: 32 sesiones de aproximadamente dos horas y media de duración. Este tiempo debe ser flexible de acuerdo a las necesidades de los participantes para poder detenerse y ahondar en los temas.

Control y registro: Se pueden tomar registros de audio o video de todas las reuniones. El líder del grupo debe llevar un registro de lo acontecido o Reporte del Investigador (R. Inv.). Los profesores pueden llevar un diario individual (DP), donde puedan anotar cualquier cosa que ellos consideren importante, sus interrogantes, inquietudes o sus descubrimientos.

Modalidad de trabajo: Presencial. En horario acordado por los participantes.

En cada actividad se deben alternar la reflexión y discusión de cualquier tópico, que surja para ellos como interesante, con problemas o juegos, llamados aquí Situaciones Problemáticas (SP), que apunten hacia el desarrollo de alguna habilidad y faciliten el desarrollo de la metacognición. Se debe también discutir los problemas individuales de los participantes.



3. Estrategias de Trabajo

Actividades Individuales

Se inicia el trabajo con una sesión individual entre el líder y cada uno de los participantes así:

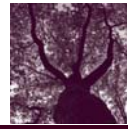
- a. *Entrega del material impreso contentivo de una situación problemática (SP) y unas instrucciones sobre como realizar el trabajo.* Se busca que el profesor comprenda que más que un curso formal de desarrollo de H.C. inicia una experiencia de reflexión sobre su propio desempeño. Se quiere que él vivencie el impacto de una situación problemática que debe resolver expresando lo que hace para que, venciendo esa resistencia a explicitar en alta voz lo que hace, pueda comunicarse con los otros y comunicar lo que hace o siente.
- b. *Abordaje y resolución de la Situación Problemática (SP)* explicitando en alta voz el proceso seguido. Esto tiene la intención de iniciar al profesor en el conocimiento de su propia metacognición (Mc) tomando conciencia de los pasos, estrategias y tácticas que sigue cuando resuelve un problema, así como de los elementos de control que introduce en el proceso.
- c. *Discusión con el líder de la experiencia vivida (D).* Se busca enfrentar al profesor con lo que sintió y vivió en el proceso. El líder hace preguntas para que exprese sus sentimientos de agrado o rechazo por la tarea; por tener que manifestar en voz alta su pensamiento, así como las dificultades para explicar como consigue (o no) una solución. Todo esto abre el camino para iniciarse en el manejo de la metacognición.
- d. *Cierre.* Se explica que se inicia un **proceso recursivo** de construcción del conocimiento. Esto es, cada vez que se discute algo o se resuelve un problema no hay respuestas definitivas. Cada quién debe reflexionar sobre lo que hizo, como lo hizo y porqué lo hizo para después a partir de sus logros, seguir construyendo su propio conocimiento.

Actividades Grupales

La estrategia de trabajo consta de seis elementos fundamentales: **Discusión (D), Lecturas (L), cuestionarios (C), Situaciones Problemáticas (SP), Metacognición (Mc) y Acuerdos, Tareas y Conclusiones (ATC).** La forma de trabajo puede ser la siguiente:

- a. *Discusión (D), Lecturas (L), cuestionarios (C).* Se parte de los intereses o inquietudes de los participantes en relación con algún tema relacionado con el desarrollo de las habilidades cognitivas, lecturas o cuestionarios, buscando que reflexionen acerca de su quehacer docente, su propio desempeño o el de los alumnos.
- b. *Trabajo individual para el abordaje y resolución de situaciones problemáticas (SP).* Resolución individual de las SP tratando de hacer conscientes los procesos seguidos.
- c. *Metacognición (Mc) del trabajo realizado y Discusión (D).* Mientras los profesores resuelven los problemas y discuten se registra lo ocurrido buscando en esa, o en sesiones posteriores, propiciar permanentemente la metacognición.
- d. *Establecimiento de acuerdos, definición de tareas o conclusiones (ATC).* Se deben concluir cada sesión estableciendo acuerdos, definiendo próximas acciones a realizar o extrayendo algunas conclusiones, siempre en función de los intereses individuales.

El orden en que se presentan las diversas actividades variará dependiendo de los intereses de los



participantes y de la organización que ellos y el líder hagan del proceso.

Temas a Desarrollar en el Taller DHCMDC

Los temas principales a explorar se presentan en la Figura 3.

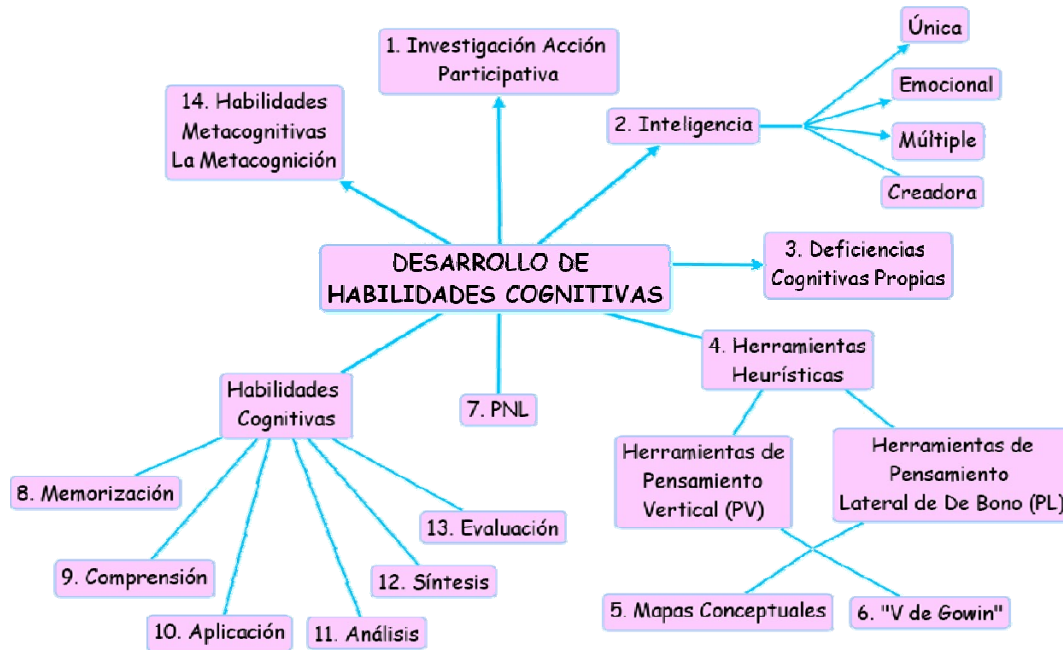
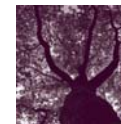


Figura 3. Principales Temas del Taller DHCMDC

Para cada uno de estos temas se ofrece una planificación global que incluye los objetivos terminales a lograr con el estudio de este tema o de esa habilidad, los objetivos específicos, contenidos, algunas sugerencias del tipo de situaciones problemáticas que se pueden utilizar y bibliografía relacionada con el tema en cuestión. En las Figuras 4, 5 y 6 se muestran, a manera de ejemplo, la información mas detallada de lo planificado para tres de los temas: las actividades 5 (Mapas Conceptuales), 9 (Habilidad de Comprensión) y 14 (Metacognición).



5.-HERRAMIENTAS HEURISTICAS:

Mapas Conceptuales

OBJETIVOS TERMINALES

- 1.- Manejar adecuadamente los conceptos básicos relacionados con la herramienta heurística de los Mapas Conceptuales
- 2.- Iniciarse en la resolución de situaciones problemáticas utilizando los Mapas Conceptuales.
- 3.-Valorar la importancia de las herramientas de los Mapas Conceptuales para facilitar la construcción del conocimiento.

OBJETIVOS	CONTENIDO	SITUACIONES PROBLEMATICAS	BIBLIOGRAFIA
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Manejar algunos conceptos básicos relacionados con las herramientas heurísticas de los mapas conceptuales 2.- Construir una definición de mapa conceptual. 3.-Describir principales usos de los Mapas Conceptuales. 4.-Demostrar la comprensión de un texto utilizando los mapas conceptuales. 5.-Utilizar los mapas conceptuales para la comprensión de conceptos físicos o de la ciencia en la que trabaja el participante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Teoría del aprendizaje significativo. -Mapas Conceptuales. -Elementos de un mapa. -Construcción de un mapa. -El programa Inspiration K-12 -Usos de los Mapas Conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas de comprensión de textos para iniciarse en el uso de los Mapas Conceptuales. -Textos sencillos de teoría de la asignatura que dicta el profesor para que construya mapas conceptuales de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ramírez de Mantilla, M. S. (2000). <u>El Mapa Conceptual como Herramienta Heurística para Facilitar el Aprendizaje.</u> UNET. San Cristóbal. -Aspée, M. <u>Programa de Entrenamiento en habilidades científicas</u> Mapas Conceptuales. -Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). <u>Aprendiendo a Aprender.</u> Barcelona: Martínez Roca. -Ramírez de M,M y Sanabria,I. (2000) <u>Taller de Mapas Conceptuales.</u>

Figura 4. Planificación del tema *Herramientas Heurísticas: Mapas Conceptuales*

9.Habilidades Cognitivas:

Comprensión

OBJETIVOS TERMINALES

- 1.-Desarrollar su habilidad para comprender.
- 2.-Utilizar la comprensión como herramienta para resolver situaciones concretas.
- 3.-Valorar la importancia de la habilidad de comprensión como herramienta de pensamiento.

OBJETIVOS	CONTENIDO	SITUACIONES PROBLEMATICAS	BIBLIOGRAFIA
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Manejar algunas herramientas básicas de pensamiento lateral para facilitar la comprensión. 2.- Construir una definición operacional de la habilidad de comprensión. 3.- Describir los procesos involucrados en el manejo de la habilidad de comprensión 4.- Resolver situaciones problemáticas que requieran básicamente el uso de la habilidad de comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> --Condiciones que favorecen la comprensión. -Herramientas para desarrollar la memoria a largo plazo. -Utilización de herramientas de pensamiento lateral para facilitar la comprensión. -Utilización de mapas conceptuales para fortalecer la habilidad de comprensión. -Importancia. -Estrategias cognoscitivas. -Preconcepciones relativas al aprendizaje de H.C. 	<ul style="list-style-type: none"> -Problemas de Comprensión de textos. -Problemas de las asignaturas que dictan los profesores que requieran básicamente el uso de la habilidad de comprensión para su resolución. -Problemas de traducción e interpretación de un lenguaje a otro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspée,M (1995) . <u>Programa de Entrenamiento en habilidades científicas</u> P.E.H.C: Habilidad de Comprensión. Trabajo de ascenso. -Poggioli, L. "Estrategias Cognoscitivas: Una Perspectiva Teórica". <u>Enseñando a Aprender</u>. 1, 1985a. Disponible: http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggioli01/htm. Consulta [2000, Mayo 12].



Figura 5. Planificación del tema *Habilidades Cognitivas: Habilidad de Comprensión*

14.La Metacognición

OBJETIVOS TERMINALES

- 1.-Desarrollar su habilidad de metacognición.
- 2.-Utilizar la metacognición como herramienta para regular situaciones de aprendizaje.
- 3.- Utilizar la metacognición como herramienta para resolver problemas
- 3.-Valorar la importancia de la habilidad de metacognición como herramienta de pensamiento.

OBJETIVOS	CONTENIDO	SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	BIBLIOGRAFIA
1.- Construir una definición operacional de la habilidad de Metacognición 2.- Identificar los pasos y procesos involucrados en el manejo de la habilidad de Metacognición. 3.- Explicar la importancia de la Metacognición. 4.- Resolver situaciones problemáticas utilizando la metacognición para autoregular su propio desempeño.	-El proceso de Metacognición -Modelos de Metacognición. -Fases de la metacognición. -Importancia.	-Problemas de la vida diaria que permitan revisar y autoregular el proceso de resolución. -Problemas complejos de las asignaturas en las que trabajan los profesores participantes que requieran el uso de mas de una habilidad cognitiva y permitan ejercitar la metacognición.	- Aspée,M (1995) . <u>Programa de Entrenamiento en habilidades científicas P.E.H.C: Habilidad de Metacognición</u> . Trabajo de ascenso. -Flavell, J. (1976). <u>Metacognitive Aspects of Problem Solving</u> . The Nature of Intelligence, Hillsdale, NJ: Erlbaum. -Poggioli, L. "Estrategias Metacognoscitivas". Enseñando a Aprender. 4, 1985b. Disponible: http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04/htm . Consulta [2000, mayo 24].

Figura 6. Planificación del tema *Metacognición*

La intención de estas planificaciones de cada tema no es la organización de un formato rígido puesto que la selección de los temas a estudiar dependerá en gran medida de los participantes. Más bien se ofrecen con la intención de que los participantes tengan orientación acerca de los objetivos que se persiguen en cada caso, los contenidos que se deben estudiar y posibles actividades que se pueden desarrollar para propiciar el desarrollo de cada habilidad en concreto.

Finalmente se debe recordar que las sugerencias aquí planteadas solo pretenden orientar el proceso y no limitarlo, dada la orientación constructivista que se le quiere dar al mismo.

CONCLUSIONES

- El Modelo Interpretativo del Desarrollo de la Metacognición y las habilidades cognitivas básicas necesarias para el aprendizaje de la Física, nos permite comprender y operar sobre el funcionamiento y desarrollo de las H.C. seleccionadas. Por ello es sustento fundamental para predecir, en cierto grado, la dinámica comunicativa interpersonal que puede ocurrir al enfrentar un grupo de profesores un proceso similar de desarrollo de sus H.C y Metacognitivas, en un taller como el que aquí se propone mediante una IAP.
- El sistema que surgirá de un taller de formación permanente como el propuesto en este artículo, integrado por el Pensamiento Común **GMHCB** y los **GMHCB** individuales, todos ellos con características autopoieticas, será un sistema abierto que **requiere de un ecosistema mental adecuado para su existencia y desarrollo. La IAP puede crear el ecosistema mental propicio para el desarrollo de ese organismo mental** y por ello, es un camino promisorio construido por los profesores participantes para el desarrollo de sus Habilidades Cognitivas.



– El taller propuesto, está sustentado en los resultados de la experiencia vivida. Creemos que puede propiciar, mediante la investigación acción participativa el desarrollo de un grupo seleccionado de H.C y metacognitivas, la aparición de un pensamiento común y un hábitat adecuado para el desarrollo de los sistemas GMHCB individuales y el grupal, concebidos ambos como organismos autopoieticos.

Nuestros deseos de desarrollar habilidades cognitivas, metacognición, Mapas Conceptuales y V de Gowin se han concretado en un taller introductorio para los participantes de la maestría en Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas que los autores coordinan y en talleres de formación permanente que la universidad ofrece a los profesores.

Finalmente queremos enfatizar que el éxito de procesos similares de IAP para el desarrollo de habilidades cognitivas de docentes dependerá del **compromiso** de los profesores y de que se inicien realmente a partir de **intereses comunes de los docentes**. Cabe destacar también que se debe partir de **las concepciones de los docentes acerca de las H.C.** y éstas se modificarán en la medida en que se conviertan en una reinterpretación de situaciones de su práctica cotidiana.

La IAP se presenta como una alternativa en la formación permanente para mejorar el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas de los docentes universitarios y por ende de los alumnos. Intentar este cambio sigue siendo un reto para nosotros.

Bibliografía

- Aspée. S. M. (2003). La Metacognición en los tiempos del Caos, Disertación Doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas, Venezuela.
- De Bono, E. (1991). Pensamiento Lateral. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). El Árbol del Conocimiento (7a. ed.). Chile: Ed. Universitaria.
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Park, P. (1992). Qué es la Investigación Acción Participativa. Perspectivas Teóricas y Metodológicas. En Salazar (Ed.), La Investigación Acción Participativa: Inicios y Desarrollos. (pp. 135-174). Madrid: Ed. Popular.
- Ramírez de M., M. (2003a). Desarrollo de Habilidades Cognitivas en Docentes Universitarios. En la Búsqueda de un Camino para su Comprensión y Mejoramiento. Disertación Doctoral no publicada, Universidad Santa María, Caracas, Venezuela.
- Ramírez de M., M. (2003b). Una Estrategia Constructivista para el Desarrollo de la Metacognición y las Habilidades Cognitivas de los Docentes de Ciencia de la UNET a través del la Investigación Acción Participativa. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional del Táchira, San Cristóbal, Venezuela.



FORMACIÓN PERMANENTE AL DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: UNA VÍA PARA MINIMIZAR LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Lidmi Fuguet B. lidmifuguet@hotmail.com

Mariela Cabello marielacocasa@mipunto.com

UPEL-IPC, Venezuela

Palabras claves

Formación permanente, I etapa de educación básica, dificultades de aprendizaje en la lectura

Resumen

Este estudio parte de la necesidad de diseñar un programa de formación permanente dirigido a los docentes de la I etapa de Educación Básica, que logre abarcar aspectos la enseñanza de la lectura, con el propósito de minimizar las dificultades de aprendizaje manifestadas por los escolares. Para ello se tomó como referencia los fundamentos de la formación permanente, desde un punto de vista reflexivo práctico-teórico, considerando las políticas del estado venezolano y las tendencias actuales. La lectura es concebida como una actividad dinámica lector-texto, enmarcada dentro de una función social. Para la investigación se asumió la modalidad de trabajo de campo, desde una perspectiva etnográfica. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos, la entrevista en profundidad a informantes clave y la encuesta autoadministrada a los docentes. La información obtenida permitió determinar las orientaciones del programa de formación permanente. A manera de conclusión se puede mencionar que las acciones de formación permanente emprendidas para y con los docentes puede generar un impacto positivo en la práctica educativa, como lo es el hecho de minimizar las dificultades de aprendizaje .

Desarrollo

En las últimas décadas se ha cuestionado mucho sobre la calidad de la educación, puesto que existen evidencias relacionadas con las significativas dificultades manifestadas por los escolares, específicamente con aprendizaje del proceso de la lectura; ante esto, Sánchez (2002) afirma que específicamente en Venezuela “la educación ... se debate en torno a una serie de problemas y frustraciones que parecen no tener fin.” (p.258), y se relaciona con diversos aspectos entre los cuales resalta el bajo rendimiento de los estudiantes en la lectura.

Este problema pareciera tener su origen en los primeros años de escolaridad, pues es allí donde se comienza formalmente el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita, debido a que “... la educación básica, en su primera etapa, tiene como objetivo específico (junto a otros más amplios ...) ... alfabetizar a sus alumnos (Sánchez, ob.cit., p. 261).

Ahora bien, con respecto a las causas de esta situación, se podría presumir que la misma tenga relación con las inconsistencias teóricas de los maestros en cuanto a la enseñanza de dicho proceso; no obstante, a pesar de los grandes hallazgos que han generado las investigaciones relacionadas con los métodos de enseñanza, existen autores como Cabrera, Donoso y Marín (1994) quienes opinan que la preocupación ante este hecho debe centrarse “... más por mejorar la capacitación y



preparación del profesor que por cambiar los métodos de lectura, si el interés es mejorar los niveles lectores de los alumnos” (p.116).

El contexto anteriormente descrito lleva a suponer que la problemática se vive en los diferentes sectores del Sistema Educativo Venezolano; es decir, desde el ámbito nacional, pasando por lo regional, municipal y distrital, hasta llegar a la especificidad de una institución o un aula en particular.

Es por ello que surge la necesidad de investigar sobre esta situación en el caso específico del Distrito escolar No. 6 de la Zona metropolitana de Caracas, a objeto de intentar contribuir con fundamentos y propuestas, la orientación de una posible solución. En este sentido, el presente estudio busca darle respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las necesidades de formación que tienen los docentes de la I Etapa de Educación Básica de las escuelas nacionales adscritas al Distrito Escolar No. 6, en cuanto al abordaje pedagógico de la lectura?; ¿cuáles son las acciones que se pueden llevar a cabo para generar cambios en la práctica educativa de los docentes dentro del aula, sin quedar sólo en superficialidades? y ¿será factible la aplicación de un programa de formación permanente que emerja de las necesidades e intereses de los docentes?

Para darle respuesta estas incógnitas se planteó como *objetivo general*: proponer un programa de formación permanente sobre el abordaje pedagógico de la lectura dirigido a docentes de la I etapa de Educación Básica de las escuelas nacionales adscritas al Distrito Escolar No. 6. En consecuencia, se desarrollaron los siguientes *objetivos específicos*:

1. Detectar las necesidades de formación permanente de un grupo de docentes de la I etapa de Educación Básica de las escuelas nacionales adscritas al Distrito Escolar No. 6 sobre el abordaje pedagógico de la lectura.
2. Determinar las condiciones para llevar a cabo un programa de formación permanente sobre el abordaje pedagógico de la lectura dirigido a docentes de la I etapa de Educación Básica de las escuelas nacionales adscritas al Distrito Escolar No. 6.
3. Establecer las acciones necesarias para mejorar las competencias profesionales de los docentes de la I Etapa de Educación Básica de las escuelas nacionales del Distrito Escolar No. 6, en relación con el abordaje pedagógico de la lectura, por medio del diseño de un programa de formación permanente.
4. Analizar la viabilidad y factibilidad del programa de formación permanente.

Para el alcance de estos objetivos la investigación se apoyó en la modalidad de estudio de campo, esta elección respondió a la necesidad en describir y comprender a profundidad la situación problemática, a fin de orientar el diseño de la propuesta que busca solventar las debilidades encontradas y maximizar las fortalezas existentes en los docentes para mejorar la calidad del abordaje pedagógico de la lectura dentro del aula regular y de esta forma minimizar las dificultades de aprendizaje de los escolares.

Desde esta perspectiva, se desarrolló una metodología de investigación etnográfica, debido a que se intentó “... crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares.”(Martínez, 1998, p.30).

El procedimiento llevado a cabo se caracterizó por la ejecución de las siguientes etapas:

1. Diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta, para este momento se realizó la recolección de la información dirigida a determinar las necesidades e intereses de los docentes relacionadas con el diseño de un programa de formación permanente sobre el abordaje



pedagógico de la lectura; así como también, la profundización de los fundamentos teóricos que sustentaron la propuesta.

2. Procedimiento metodológico, actividades y recursos para la ejecución; en esta etapa se diseñaron todos los elementos, estrategias y componentes necesarios para la elaboración del programa de formación permanente.

3. Análisis y conclusiones sobre la viabilidad del proyecto; en este momento se realizó una evaluación de la propuesta por medio del estudio de factibilidad a la luz de los sustentos legales, estructurales y prácticos de la formación permanente en Venezuela.

La elección de la población se efectuó considerando, primero al criterio situacional (Martínez, 1998) , debido a que las investigadoras ya han estado en contacto con el grupo por medio de las prácticas profesionales de los estudiantes de Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje del Instituto Pedagógico de Caracas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador) realizadas en las instituciones; y segundo, al criterio conceptual (Martínez, 1998) , en vista de que en la I etapa de Educación Básica es donde formalmente se inicia la enseñanza de la lectura.

En consecuencia la población quedó conformada por dos grupos: el primero constituido por los docentes de dicha etapa de las doce (12) escuelas nacionales urbanas del Distrito Escolar No. 6 y el segundo, denominado como informantes clave, el cual estuvo compuesto por diversos profesionales en educación que se encuentran relacionados con la práctica educativa de los docentes de aula regular, como lo son los directores y subdirectores de las escuelas.

Se utilizaron una serie de criterios específicos que permitieron la selección para determinar los integrantes de cada grupo; como por ejemplo: (a) poseer titularidad en el cargo, poseer título en el área de educación, años de servicio, entre otros.

Para la recolección de la información se realizaron entrevistas en profundidad a los informantes clave (personal directivo de las instituciones), con el objeto de recabar datos relacionados con la formación permanente de los docentes y su praxis educativa, desde un punto de vista externo al sujeto de estudio. La elección de la misma respondió a que con ella se logró recoger información que permitió fundamentar el diagnóstico de la problemática sobre la cual se centra el presente estudio, basada en la visión de los profesionales que hacen vida y son responsables del adecuado funcionamiento institucional y profesional. Los datos recogidos fueron registrados en grabaciones de audio y luego transcritos.

Adicionalmente, se aplicaron encuestas autoadministradas a los docentes de la I etapa de Educación Básica, a fin de determinar la información relacionada con el diagnóstico de la necesidad de diseñar un programa de formación permanente para el abordaje pedagógico de la lectura. Esta elección respondió a la posibilidad de poder recoger información de una cantidad amplia de personas de forma rápida, directa y precisa.

Toda la información recolectada por medio de estas técnicas permitió concretar elementos fundamentales de la propuesta, tales como los contenidos, el tiempo, los facilitadores, la organización, entre otros.

Con respecto al análisis de los datos obtenidos durante la fase diagnóstica, se ejecutaron las siguientes acciones: la primera dirigida a la descripción inicial a partir de la información obtenida, la segunda centrada en la categorización y clasificación de la información y la tercera, el establecimiento de las vinculaciones y relaciones encontradas a partir de las categorías construidas .



En atención a este planeamiento, en principio se realizaron las transcripciones de las entrevistas realizadas a los informantes clave, éstas se categorizaron; seguidamente, se organizaron las respuestas de los docentes de cada uno de los ítems de la encuesta aplicada, la cual permitió su análisis y correspondiente categorización.

Luego de ambas categorizaciones, se utilizó la técnica de triangulación, por medio de la cual se procedió a comparar y confrontar la información aportada por los docentes de I etapa de Educación Básica y directivos, teniendo como marco de referencia los primeros, quienes serán los beneficiados directos de la propuesta.

Finalmente, se elaboró la propuesta del programa de formación tomando en consideración los datos aportados por los sujetos de estudio en contrastación con los postulados teóricos referentes a esta temática.

Una vez descrito brevemente el planteamiento del problema y la metodología de investigación se exponen a continuación algunos resultados importantes relacionados con la fase diagnóstica de este estudio:

- En su mayoría asumen (docentes y directivos) la lectura como un proceso de decodificación que puede llegar hasta la comprensión del mensaje; un porcentaje significativo de la muestra define la lectura a partir de sus funciones académicas y sociales, dando un énfasis a la primera, puesto que vinculan a la lectura con actividades escolares.
- Gran parte de los informantes concibe el aprendizaje de la lectura como un proceso dependiente de los métodos, técnicas, estrategias y actividades que sea capaz de ofrecer el maestro al educando; mientras que un pequeño porcentaje resalta la capacidad activa y constructiva del aprendiz. Esta información puede confirmar la suposición de un desconocimiento sobre las actuales concepciones de la lectura y por consiguiente de su proceso de aprendizaje; del mismo modo, ratifica la posición que han asumido los docentes que forman parte de este estudio, con respecto a la vinculación directa y en oportunidades casi exclusiva entre la lectura y el ámbito escolar.
- Un porcentaje significativo considera indispensable la integración de la lectura en todas las actividades escolares o recreativas indistintamente del área de conocimiento a la que pertenezca. Ésto corrobora, que una buena parte de los docentes, tienen conciencia de las diversas funciones que posee la lectura; sin embargo, se debe resaltar, que la gran redundancia sobre los aspectos didácticos hace presumir, que a pesar de que los docentes intentan incluir la lectura en todas las áreas de conocimiento que plantea el currículo básico nacional, generalmente lo hacen dentro de ámbitos escolares, sin una posible consideración del uso social de la lectura.
- Se presenta una inconsistencia en los informantes que conforman la muestra del presente estudio, quienes a pesar de haber expresado su conocimiento sobre las diversas funciones de la lectura pareciera que la mayoría de las actividades que realizan para su enseñanza se enmarcan en prácticas aisladas de lectura con ausencias de contextos significativos para el lector (en este caso el alumno), haciendo uso de actividades centradas en unidades sin significado.
- Se encontró que la mayoría de las actividades utilizadas por los docentes se centra en la presunción de que el alumno ya es un lector, y pocas en la iniciación a la lectura, ésto podría corroborar la sospecha de un desconocimiento por parte del docente sobre el proceso de adquisición de la lectura.
- Los sujetos manifestaron que asistían a eventos de actualización tales como talleres, seminarios y cursos, pero muy pocos estaban relacionado con el área de la lectura, por lo que se hace evidente la necesidad de formación en este campo.



- Algunos ítemes de la encuesta e información presentada durante las entrevistas, permitieron determinar en líneas generales los posibles contenidos del programa, centrados en tres vertientes principales: (a) conceptuales, vinculados con aspectos teóricos sobre la lectura, proceso de aprendizaje y acción, así como sustentos de la didáctica y específicamente de la lengua; (b) procedimentales, relacionados con la aplicación de los constructos teóricos en la práctica dentro del aula, estrategias, actividades, recursos, entre otros y (c) actitudinales, dirigidos a desarrollar actitudes en el docente sobre la valoración de estos conocimientos y la formación permanente para consolidar sus aprendizajes.
- Se logró establecer algunos elementos para la organización del programa, entre ellos: (a) la duración, teniendo como resultado mayoritario la tendencia por un año escolar, con las características de constante y continua; (b) el horario, con una preferencia de realización de actividades en el turno laboral del profesional, con la preferencia por los días viernes; (c) el ambiente seleccionado por la mayoría fue la institución escolar; (d) el financiamiento debe ser negociado con los docentes y el ente empleador, otorgándole mayor peso a este último; y finalmente, entre otros aspectos más, (e) propiciar la participación de al menos el Ministerio del poder popular para la Educación y las Universidades, especialmente las pedagógicas, para la organización del programa que se desea proponer.

Revisado hasta el momento, los aspectos metodológicos y los resultados de la etapa diagnóstica de la investigación, se desarrollarán a continuación los elementos principales de la propuesta del programa de Formación Permanente sobre el abordaje pedagógico de la lectura dirigido a los docentes de la I etapa de educación básica. La construcción de la misma se realizó a partir de los siguientes elementos: (a) objetivo, (b) principios, (c) componentes, (d) contenidos, (e) situaciones didácticas, (f) evaluación, (g) recursos y (h) organización del tiempo; los cuales serán descritos a continuación:

Objetivo de la propuesta: Propiciar en los participantes la reflexión teórico-práctica sobre la enseñanza de la lectura a la luz de posturas actuales, con el objeto de mejorar su praxis educativa.

Principios del Programa:

Estos estarán enmarcados en cuatro (4) principios fundamentales que orientarán todo el proceso de formación permanente, los cuales fueron extraídos del análisis de los sustentos teóricos de su concepción.

1. *La acción crítico-reflexiva del participante.* En todo momento se debe considerar que el participante es un ser activo dentro de su propia práctica docente, crítico de su acción y reflexivo de su quehacer personal y profesional; esto conlleva a suponer la capacidad autónoma que posee en la toma de decisiones que beneficiarán su formación y desarrollo.
2. *El desarrollo continuo de la formación.* La aplicación de la formación permanente en la actualidad debe realizarse de manera que garantice la evolución del aprendizaje de los participantes de forma continua, lo cual quiere decir, que en todo momento, estos sujetos estarán insertos en una actividad que permita la formulación de hipótesis que contribuyan a la construcción del objeto de conocimiento. En este sentido, el primer principio se debe propiciar de forma estrecha con éste, de manera que la reflexión del participante se realice de forma constante a fin de garantizar el análisis amplio y detallado de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el ámbito escolar.
3. *Integración de los participantes para el crecimiento institucional.* A pesar de que el eje central del presente programa es el docente de la I etapa de Educación Básica, y que la participación y permanencia en el mismo es voluntaria; se debe tener en cuenta que mientras más personas (sean docentes, directivos o miembros de la comunidad educativa) formen parte del equipo de formación, mayor oportunidades de crecimiento y éxito escolar tendrá el centro educativo, pues de manera un poco más personal y formal, estos sujetos se comprometen con sus roles, su crecimiento constante y



por consiguiente, propician un ambiente satisfactorio para la búsqueda continua de la calidad educativa.

4. *La flexibilidad en la planificación.* En vista, pues de que tanto los participantes como los facilitadores son seres humanos, activos y pertenecientes a un contexto laboral similar, en algunos casos, la presencia de situaciones imprevistas escapa de los controles y planificaciones prediseñadas, la ejecución del programa debe atender al carácter de flexibilidad, a objeto de poder responder a dichas situaciones, conflictos emergentes o nuevos intereses y necesidades expresos u ocultos encontrados en los sujetos involucrados.

Componentes

En este apartado se describen los componentes que conforman la propuesta, los cuales son:

(a) Los participantes: en atención a los planteamientos de la formación permanente y su impacto en el crecimiento institucional, se considera pertinente integrar en el programa de formación a los docentes de la escuela, los directivos y la comunidad de padres y representantes, para que exista trascendencia en el impacto de la enseñanza de la lectura.

(b) La organización: tomando en consideración la multiplicidad de factores encontrados en la fase diagnóstica y la revisión teórica se estima, pues tres tipos de organización del colectivo, los cuales responderán a diferentes momentos del programa: (a) institucional, conformado exclusivamente por los participantes de una institución; (b) sectorial, compuesto por participantes de dos o más unidades educativas, ésto dependerá de la cantidad de integrantes de cada grupo institucional, lo recomendable es que estos oscilen entre 15 y 30 sujetos; y (c) distrital, integrado por todos los grupos institucionales del Distrito Escolar.

(c) Los facilitadores: tanto en el diagnóstico como en el marco teórico se concluyó que el facilitador debía responder a unas características particulares centradas en tres ámbitos importantes; (1) formación: contempla los estudios profesionales realizados por el facilitador, (2) experiencia: comprende las características relacionadas con la praxis profesional que posee el facilitador, y (3) condiciones personales: Constituyen aquellos aspectos vinculados con la personalidad del facilitador.

(d) el ambiente: se recomienda que el espacio principal de ejecución del programa sean las instituciones escolares que participarán; sin embargo, algunos sujetos de la muestra consideraron conveniente variar los ambientes a objeto de poder compartir con profesionales de otras escuelas; en este sentido, y atendiendo también a los tipos de grupos descritos en la organización del colectivo, se sugiere variar los lugares de ejecución de las actividades, teniendo como preferencia las unidades educativas del Distrito.

Contenidos

Estos se proponen atendiendo a tres ejes centrales:

(a) La naturaleza y adquisición de la lectura: la presente vertiente está referida a los aspectos que sustentan las tendencias actuales de la lectura, las cuales servirán de base para que los participantes entiendan la naturaleza de la lectura, sus características, funciones, oportunidades y ejecución, desde dos puntos de vista: la primera, como sujeto lector y la segunda como sustento teórico para la mediación de la lectura en los educandos. La presente responde a que en múltiples oportunidades se evidenciaron inconsistencias conceptuales en los encuestados relacionadas con lectura que posiblemente están interfiriendo en su capacidad como lector y en sus incongruencias didácticas dentro del aula.



(b) Abordaje pedagógico de la lectura: de forma integrada, se desarrollarán los contenidos sobre la didáctica de la lectura, dirigidos a abordar específicamente las necesidades expresas por los docentes y directivos en cuanto a su interés sobre la profundización teórica y práctica de este objeto de conocimiento. A efectos de evitar al máximo que se repitan situaciones criticadas por muchos autores, entre ellos Linuesa y Domínguez (1999), donde los docentes orientan su didáctica por modas o recetas de actividades, este conjunto de contenidos debe desarrollarse a la luz de la experiencia de los participantes, atendiendo a la realidad de su aula, alumnos y contexto.

(c) La investigación en el aula: según las actuales tendencias de formación permanente, el docente debe desarrollar su capacidad investigativa para teorizar sobre su práctica y de esta forma modificar su praxis de manera coherente, conciente y efectiva (Imbernón, 1998); igualmente, la investigación educativa según Sánchez R. (2002) implica la participación de todos los protagonistas del hecho escolar, es decir, no sólo los docentes, sino también los directivos, representantes y estudiantes; en este sentido, se proponen el siguiente grupo de contenidos.

Situaciones Didácticas

Una vez presentado los contenidos y las referencias básicas que se desarrollarán en el programa, se exponen a continuación las situaciones didácticas que permitirán alcanzar el objetivo de esta propuesta.

1. *Curso de inducción.* Atendiendo a las sugerencias de los informantes claves y a la naturaleza de la presente propuesta, se plantea la realización de un curso de inducción, el cual será concebido como el espacio para abordar los contenidos conceptuales básicos, específicamente relacionados con la lectura, que servirán de sustento teórico actualizado para las futuras transformaciones de incidencia didáctica, así como también la interacción y establecimiento de rapport entre los participantes y el facilitador. En este sentido se recomienda que se realice al inicio del año escolar a objeto de poder presentarle a los participantes la organización del programa y establecer compromisos. La organización del colectivo se dará en grupos sectoriales integrado por dos instituciones.
2. *Seminarios.* Esta actividad consistirá en la planificación sistemática de lineamientos y acciones acordados en el curso de inducción por parte de los participantes a objeto de efectuar investigaciones que logren impactar en el contexto educativo y social de los individuos y generar resultados que serán presentados periódicamente para hacer público las metas alcanzadas. La organización de los seminarios debe contemplar cuatro fases: la primera para determinar los temas de interés a investigar, la segunda centrada en el establecimiento de los lineamientos básicos para la investigación, la tercera para la ejecución de la misma y la cuarta su divulgación. Para el desarrollo de esta actividad, se recomiendan dos formas de comunicación entre los participantes y facilitadores: (a) encuentros mensuales de cuatro horas de trabajo, y/o (b) interacción por medio de recursos tecnológicos (correo electrónico, foros de discusión virtual, grupos o chats colectivos). La organización del colectivo se efectuará en grupos sectoriales. Se sugiere que durante el desarrollo de los seminarios el facilitador se aproveche de las oportunidades de los círculos de estudios y charlas para abordar aspectos teóricos, los talleres para diseñar las acciones a ejecutar y los encuentros docentes para la divulgación de los logros alcanzados; éstas situaciones didácticas serán detalladas más adelante.
3. *Talleres.* Según información recogida en la fase diagnóstica, la mayoría de los docentes expresó su preferencia ante los talleres para la realización de eventos de formación permanente. Esta actividad será concebida como el espacio donde se realizará el contraste entre los contenidos conceptuales y procedimentales, sobre la base de estrategias que promuevan la comprensión de los postulados teóricos así como su factibilidad de adaptación y aplicación, a partir de la experiencia y realidad en el aula de los participantes (Maya, 2003), para ello el facilitador debe planificar situaciones didácticas que generen discusión entre los participantes, reflexión sobre su práctica y diseño de elementos innovadores a ser ejecutados en el lugar de trabajo con el propósito de solventar conflictos, problemas y mejorar la calidad educativa. Se recomienda que esta situación se desarrolle paralelamente a los seminarios, a



objeto de: (a) confrontar los conocimientos previos, prácticas docentes y creencias de los participantes con los sustentos teóricos tanto de la lectura, su didáctica como de la investigación, (b) diseñar acciones de cambio para aplicar dentro el aula con respecto al abordaje pedagógico de la lectura centradas en la investigación a desarrollar en los seminarios. Para esta actividad se deben organizar al colectivo en grupos sectoriales, que cuenten al menos con la participación de dos instituciones.

4. *Círculos de Estudio*. Constituye la generación de espacios para la lectura de documentos recomendados, los cuales serán el punto de partida para la reflexión y discusión; la selección de los materiales a compartir puede ser efectuada por el facilitador, algún invitado especial que haya intervenido en una charla, por los mismos participantes; en consecuencia, su organización y planificación no necesariamente debe ser administrada por el facilitador, sino que los participantes pueden rotarse las responsabilidades; ahora bien, lo importante es que la lectura recomendada sea proporcionada con anterioridad para que el encuentro sea preciso y directo a las reflexiones y críticas que generó el documento; es recomendable que este espacio se aproveche para complementar el trabajo investigativo que se desarrolla en los seminarios. Esta es un actividad que puede realizarse a cada quince días en espacios breves que pueden variar entre treinta minutos, una hora o más, los cuales pueden efectuarse al finalizar la jornada escolar.
5. *Charlas o Conferencias*. Estas actividades se realizarán con el fin de invitar a especialistas en el área de la lectura, la didáctica y la investigación que logren abarcar contenidos específicos de cada tema. Entre las personas que se recomienda incorporar se encuentran los profesionales de instituciones nacionales reconocidas en el campo, tales como: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, FUNDALECTURA, Banco del Libro, Centros y Núcleos de Investigación, entre otros. Se sugiere que esta actividad se realice variando la organización del colectivo, entre grupo institucional y grupo sectorial, dependiendo de los intereses temáticos de los participantes.
6. *Acompañamiento Pedagógico*. Esta situación didáctica implica que el facilitador disponga y planifique espacios para *acompañar*, en calidad de observador participante, a los docentes durante diversas jornadas escolares para ofrecer apoyo y orientación sobre la práctica. Ahora bien, el acompañamiento pedagógico, no es una función exclusiva del facilitador, esta actividad también puede efectuarse con colegas de carácter interno o externo a la institución, así como también, puede ser realizado por los directivos o miembros de la comunidad que estén participando en el programa; se debe resaltar, que bajo ningún concepto esta actividad debe verse o desarrollarse como una supervisión de características jerárquicas, sino como una oportunidad que permite nutrir, beneficiar y mejorar la calidad del trabajo pedagógico dentro del aula. Luego de cada acompañamiento se debe generar una discusión entre los involucrados a objeto de compartir lo observado, vivenciado y buscar vías para optimizar el ejercicio docente, las oportunidades didácticas dentro de aula, entre otras.
7. *Jornada de Encuentro entre Docentes*. Durante el desarrollo del programa, los participantes realizarán constantes encuentros, entre instituciones más cercanas, sobre todo por aquellas actividades donde el colectivo se organiza en grupos sectoriales. Sin embargo, se considera importante que se desarrollen jornadas que permiten la integración del grupo distrital y de profesionales o interesados en el área pertenecientes a otras localidades, a objeto de divulgar las experiencias y productos de la ejecución de las actividades del programa de formación permanente; para ello, se sugiere que al finalizar el año escolar se planifique una jornada que consista en el encuentro de los sujetos que hicieron vida en el programa a fin de presentar públicamente sus innovaciones, hallazgos y compartir vivencias que permitan nutrir y reorientar la formación. Este encuentro puede contar con ponencias de los participantes sobre los resultados de sus investigaciones desarrolladas durante los seminarios, charlas de profesionales y especialistas así como también, actividades lúdicas que promuevan el esparcimiento de los participantes como por ejemplo: presentación de obras de teatro, bailes, corales, entre otras.



Organización del Tiempo

La propuesta se divide en tres fases correspondiente a los tres lapsos que contempla el período académico para la Educación Básica en Venezuela; en este sentido, cada lapso estará conformado por la realización de las diferentes situaciones didácticas mencionadas con anterioridad, sugiriéndose la siguiente organización:

1. Curso de inducción: se recomienda su desarrollo al inicio de año escolar con una duración de dieciseis horas académicas (tres días en jornada laboral), pues aquí se contemplará la presentación y organización de la propuesta, el conocimiento e integración del grupo y el establecimiento de compromisos.

2. Seminarios: como consecuencia de los acuerdos concretados en curso de inducción, los participantes planificarán proyectos a ser desarrollados en cada lapso escolar; es decir, que en la propuesta se desarrollarán tres seminarios donde los participantes, preferiblemente organizados por equipos, efectuarán al menos tres proyectos de investigación anuales. La primera fase de cada seminario amerita de la planificación de una reunión de al menos cinco horas para establecer los lineamientos generales de los proyectos, para ello se puede aprovechar el día viernes, de igual forma, los resultados parciales podrán presentarse en una jornada, utilizando el día sábado, la selección de estos días responde a las sugerencias de los maestros y directivos de la muestra, la preocupación por no realizar suspensiones constantes que puedan incidir negativamente en el desarrollo de las actividades escolares y para no ocupar en exceso el tiempo libre de los participantes, en este sentido se debe aclarar que por la frecuencia de dicha actividad, ésto se realizaría en sólo tres oportunidades del año escolar.

3. Taller: por ser una actividad paralela y complementaria a los seminarios, el mismo se efectuará en función de las necesidades manifestadas por los participantes; sin embargo se sugiere que al menos por lapso se efectúen dos talleres, uno vinculado con herramientas para el diseño de la investigación y otro para la planificación, elaboración de recursos u otros aspectos vinculados con la didáctica. Se recomienda tener una duración mínima de dieciseis horas, organizar al colectivo en grupos sectoriales de al menos dos instituciones dependiendo de la cantidad de participantes que cuente cada grupo institucional.

4. Charlas o conferencias: se sugiere que los contenidos que se aborden en este espacio estén vinculados directamente con los temas seleccionados por los participantes para su investigación del seminario o a aspectos específicos expresados por los sujetos interesados; las mismas pueden realizarse al menos de forma bimensual con una duración mínima de dos horas académicas que incluya la presentación del especialista y el intercambio y discusión con los participantes.

5. Acompañamiento pedagógico y círculos de estudio: se realizarán durante todo el período de formación, con una frecuencia de al menos una vez a cada quince días. Esta situación didáctica debería iniciarse paralelo a los seminarios, sin embargo será el docente en conjunto con su acompañante u observador quienes por sus intereses, necesidades y disposición establezcan el horario conveniente para el desarrollo de esta actividad.

6. Jornadas de encuentro entre docentes: al finalizar el año escolar se planificará una jornada que tenga al menos la duración de veinticuatro horas académicas para compartir todas las experiencias referidas al programa de formación.

La duración, frecuencia y horario (días de realización) de estas actividades deben ser negociadas con los docentes, representantes, directivos y otras autoridades relacionadas con la institución, atendiendo también a las exigencias escolares de los alumnos, de manera que la posible suspensión de clases no perjudique a los estudiantes y el uso del tiempo libre de los participantes no genere incomodidad y desmotivación.



La Evaluación

Se debe concebir la evaluación como un proceso de negociación entre el mediador y el aprendiz (facilitador – participante), que propicie un acercamiento a la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en desarrollo.

En este sentido, se sugiere, en primer lugar la autoevaluación tanto de los participantes como del facilitador, con el propósito de propiciar momentos de reflexión y autocritia sobre sus cambios conceptuales procedimentales y actitudinales vinculados con la enseñanza de la lectura; en segundo lugar, se considera importante que la evaluación se desarrolle con carácter formativo a objeto de promover la orientación continua y negociada entre los protagonistas del programa. Aunado a esto, se recomienda la aplicación de estrategias que propicien la coevaluación entre los pares y heteroevaluación desde diferentes ángulos y puntos de vista.

La aplicación de estos tipos de evaluación debe desarrollarse de forma integrada al programa y no como actividades aisladas o finales.

Recursos

Para la ejecución del programa se debe contar con una serie de recursos, que facilitarán el desenvolvimiento tanto del facilitador como de los participantes, entre ellos:

1. Humanos: participantes, facilitadores, invitados especiales.
2. Espacio: instituciones educativas del Distrito Escolar No. 6, salas de eventos, universidades, otros.
3. Didácticos: referentes a aquellos que garantizarán la adecuada interacción entre los involucrados, como por ejemplo, retroproyector, video beam, computadora con acceso a internet, atril, pizarrón, televisor, video grabadores, grabadores de audio, materiales de oficina, reproductores, materiales impresos (referencias bibliográficas, electrónicas, legales u otros que sean necesarios para la formación), entre otros.
4. Financieros: recursos relacionados con el financiamiento de los gastos del programa, indispensables para su ejecución. Se hace importante retomar que en el diagnóstico los miembros de la muestra resaltaron a este elemento como influyente en la participación de los interesados, debido a que en muchas oportunidades los costos eran inaccesibles o porque responsabilizan al ente empleador sobre la formación; en este sentido, se sugiere que los talleres y la reproducción de los materiales de lectura sean auto financiados por los participantes, por ser considerados los de más bajo costo.

Conclusiones Principales:

Tomando como marco de referencia los modelos de evaluación de proyectos y programas sociales desarrollados por autores como Nirenberg, Braweman y Ruíz (2003) y Pons (1993), se considera pertinente y factible la ejecución de una propuesta de esta naturaleza a partir de los siguientes elementos de análisis: (a) identificación de necesidades de la problemática planteada, (b) coherencia entre las necesidades y el objetivo del programa, (c) pertinencia de las actividades propuestas para el alcance del objetivo, (d) posibilidad de adquisición de los recursos y (e) sustentación institucional.

Se hace importante resaltar la incorporación de procesos investigativos durante la formación permanente del docente para de esta forma generar acciones reflexivas y cambios que impacten en el crecimiento institucional.



Para finalizar se debe recordar que la problemática de la enseñanza de la lectura radica en diversas causas y factores intervinientes, que deben seguir estudiándose a objeto de buscar las mejores soluciones para solventarla, por ello esta investigación posee su valor centrado en el aporte de una vía de construcción para contribuir a la minimización de las dificultades de aprendizaje en la lectura y su proyección al mejoramiento de la calidad educativa.

Referencias Básicas:

- Cabrera, F.; Donoso, T. y Marín M. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: LAERTES pedagogía.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.
- Linuesa, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Martínez, M (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico práctico*. México: Trillas.
- Maya, A. (2003). *El taller educativo*. Colombia: Aula Abierta
- Nirenberg, O.; Brawerman, J. Y Ruiz, V. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós
- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: CIS.
- Sánchez, C. (2002). La escuela, el fracaso escolar y la lectura. *Educere*, 6(19), 258



AUTOFORMACIÓN DE DOCENTES EN LOS MÁRGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Cecilia Navian. ceeeci@yahoo.com
Universidad Pedagógica de Durango

Palabras clave

Autoformación, incertidumbre, formación docente

Resumen

En esta ponencia, trazo puntos de reflexión en torno a la autoformación como tendencia en la formación permanente de formadores y formadoras y en la práctica educativa. Para ello, tomo como referente una investigación realizada en México titulada "Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo" (Navia, 2006). Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque antropológico, analizando el entrecruce presente entre la cultura, la experiencia y la interacción formativa en las trayectorias de formación docentes, y expongo las disposiciones de los maestros a la autoformación, destacando las condiciones que la facilitan y que la obstaculizan.

En la investigación se consideró la autoformación como el proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación; en éste interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, que reorienta su vida y, por tanto, su existencia. En la autoformación, se percibe a sí mismo como un sujeto que construye espacios de autonomía para favorecer su formación. Este proceso se realiza por sí, para sí; pero a su vez, se establece en el marco de interacciones con otros y con el mundo en el que se constituye.

Desarrollo

Introducción

En esta ponencia presento algunos puntos de reflexión en torno a la autoformación como una tendencia en la formación permanente de formadores y formadoras y en su práctica educativa. El antecedente de este trabajo se encuentra en la investigación "Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo" (Navia, 2006), en la que se intentó indagar sobre las experiencias de subjetivación a lo largo de la vida, y las interacciones que se desarrollan en un ambiente de intersubjetividad donde los maestros pueden aprender de los otros y con otros; las implicaciones que la cultura magisterial tiene sobre los niveles de autonomía de los maestros, y por último, los momentos y espacios en los que los maestros y maestras encuentran posibilidades para autoformarse.

Partimos de considerar la autoformación como el proceso por el cual el sujeto se hace cargo de la dirección de su formación, en el que interviene una intencionalidad en su formación que involucra a todo el ser, que reorienta su vida y, por tanto, su existencia. En ella se percibe a sí mismo como un sujeto que construye espacios de autonomía para favorecer su formación. Este proceso se realiza por



sí, para sí; pero, a su vez, se establece en el marco de interacciones con otros y con el mundo en el que se constituye.

Comprendemos que la formación ocurre tanto en espacios formales como no formales e informales, y que el maestro se mueve entre procesos de continuidad/discontinuidad, estabilidad/ruptura, certidumbre/incertidumbre. Reconocemos que en este proceso existen condicionantes y disposiciones que hacen posible pensar que la autoformación ocurre en espacios en los que están presentes conflictos pero también negociaciones diversas. En este sentido, hemos planteado que algunos maestros encuentran espacios posibles de autoformación en los márgenes del sistema educativo.

Para lograr nuestro objetivo, hemos reconstruido la trama de significados y sentidos que los maestros le dan a la autoformación y hemos tratado de indagar si existen condiciones que la posibilitan a pesar de haberse formado, a lo largo de su trayectoria personal y profesional, en el marco de disposiciones que favorecían la heteroformación. La investigación se desarrolló siguiendo una visión antropológica del discurso de la formación de maestros, siguiendo una metodología cualitativa. Las fuentes de información principales fueron entrevistas en profundidad en las que se recuperaron relatos formativos de los maestros.

Si bien el concepto de autoformación ha sido mencionado por diferentes autores a lo largo de la historia (Carré, 1997, Alberó, 2000), éste viene siendo referido como una nueva tendencia de la formación permanente e incluso como nuevo campo de investigación. En el contexto actual de la globalización y mundialización, de la llamada transición hacia la sociedad del conocimiento, surgen afirmaciones que plantean que la introducción de las tecnologías de la información en el campo educativo crean transformaciones en las prácticas de formación de docentes y alumnos. De igual modo se habla de virtualización de la educación y de la elaboración de “productos de autoformación”; se sostiene también que éstos pueden facilitar procesos autoformativos. Lo que parece claro es que el concepto de autoformación parece tener diferentes usos, y, dependiendo de ellos, puede ser concebido de forma distinta desde los ámbitos políticos, ideológicos, educativos y existenciales.

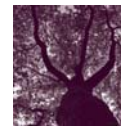
¿Es posible la aplicación de la autoformación en la formación de profesores y profesoras?

En el discurso actual del campo de la formación docente surgen propuestas educativas que sugieren, de forma explícita o implícita, que los maestros asuman prácticas autodidácticas y autoformativas. Estas propuestas se impulsan en lo general desde la prescripción, y no toman en cuenta el contexto en el cual éstas se insertan y los condicionantes que determinan su posibilidad.

Se ha planteado que las reformas educativas impulsadas desde finales del siglo pasado, si bien mantienen en general la tendencia anterior de “racionalizar los sistemas educativos de tal forma que se ordenen en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas nacionales” (Popkewitz, 1994, p. 15) tienden más bien a privilegiar el trabajo y la formación de los profesores, recuperando para ello la discusión sobre su responsabilidad, profesionalización y competencias.

Para ello se han creado nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales y las prácticas de los profesores y para regular estas prácticas, que se presentan como “formas por las que los diferentes públicos que intervienen en la enseñanza miden el éxito y participan en el autocontrol” (p. 16).

De este modo, queremos señalar que conceptos como la autoformación y modalidades como el aprendizaje autodirigido, la autodidaxia, el autoaprendizaje, entre otros, van tomando parte en el discurso educativo derivado de estas reformas, sin que se exprese claramente las implicaciones y la intencionalidad de los mismos articulados al discurso dominante.



La autoformación surge como concepto que agrupa, por un lado, prácticas de formación diversas, pero que articulan entre sí la noción de autonomía en la formación, si bien ésta adquiere diferentes connotaciones, muchas veces opuestas y ambivalentes. Vista en el contexto de las reformas educativas, la noción de autoformación está ligada a la noción de regulación de las prácticas de las instituciones y a las prácticas de formación de sus profesores. De este modo, vale la pena considerar si esta noción se articula como parte de las relaciones de poder presentes en el campo educativo. Para mirar esto, se puede recurrir al concepto de profesionalización docente que, señala Popkewitz, se maneja con una retórica “que marca las aplicaciones manipuladoras y estratégicas del concepto” ligada a la motivación y movilización del profesorado, oscureciendo, la singularidad de la profesión docente, con sus tareas y problemas concretos (Hornestein y Luders, en Popkewitz, 1994).

Al reconocer al docente como sujeto activo, responsable y constructor de su propia formación, las acciones propuestas consideran una formación permanente centrada en las escuelas, el intercambio y la reflexión sobre las propias prácticas y las de los colegas en la institución, y constituirán la base de transformación de la gestión y de la escuela, de mejoras de las prácticas educativas y de construcción de nuevas identidades profesionales (Jiménez y Lozano, 2007, p. 17).

Si bien esta noción aparece en sus diversas connotaciones en el discurso educativo, lo que podemos distinguir es la existencia de prácticas autoformativas en los maestros en espacios muy restringidos. En este escenario encontramos que, a pesar de existir condicionantes que limitan la autoformación de los maestros, algunos logran desarrollar disposiciones autoformativas en los márgenes del sistema educativo.

Consideramos que el proceso de formarse está condicionado por la experiencia de subjetivación que —en la medida en que contribuye a la formación— llamamos “experiencia formativa”. Los maestros se reconocen como sujetos en proceso de formación cuyos conocimientos y saberes hacer se han adquirido gracias a su experiencia, más que a lo que les ha ofrecido el sistema de formación docente.

Responsabilidad y formación

Un concepto que atraviesa la profesionalización docente es el de responsabilidad, particularmente aquella que los mismos maestros van asumiendo respecto a su formación.

Una de las dificultades presentes en el relato de los maestros es aquella del reconocimiento de sí mismos como sujetos políticos, que se expresa claramente en la imposibilidad de apreciarse como personas sujetas por las acciones de poder que condicionan y limitan sus acciones y sus propias maneras de pensar. ¿Cómo se articula esta dificultad? ¿En qué medida es importante reconocer el carácter político del maestro en su trayecto de formación? Nos interesa destacar un discurso magisterial marcado de expresiones que los identifica como sujetos apolíticos, lo que se presenta cuando se definen a sí mismos como sujetos “apáticos”, “conformistas”, “conservadores”, frente a su práctica docente y a su formación, y por el otro, cuando se identifican como “egoístas”, “envidiosos” o se miran uno frente al otro como rivales.

Si, como señala Arendt (1997), los seres humanos compartimos prejuicios respecto a lo político, es también cierto que estos prejuicios no son en sí mismos no políticos.

No podemos ignorarlos porque forman parte de nosotros mismos y no podemos acallarlos porque apelan a realidades innegables y reflejan fielmente la situación efectiva en la actualidad y sus aspectos políticos (p. 49).



En este sentido, parece importante analizar el discurso de los maestros en el reconocimiento de sí mismos como seres que no ponen en cuestión o que no se “dan cuenta”, de las relaciones de poder en las cuales están inmersos. Así, podemos mencionar que de los 16 maestros entrevistados sólo tres de ellos reconocen la acción política en su profesión.

Poder nombrar “lo que es” implica la existencia de un espacio de transición donde la palabra tenga un lugar, y donde sea posible la persuasión (Arendt, 1997, p. 35). Para la autora, existe una crisis de autoridad en la época moderna que parece conducir a la pérdida de las responsabilidades propias del maestro con los niños.

De hecho, esta desaparición general de la autoridad no puede manifestarse de manera radical más que introduciéndose en la esfera prepolítica, donde la autoridad parece prescrita por la misma naturaleza, independientemente de los cambios históricos y de todas las condiciones políticas. Por otra parte, el hombre moderno no puede expresar más claramente su descontento hacia el mundo y su disgusto por las cosas tal cual son que rechazando en él su responsabilidad por los niños” (p. 245).

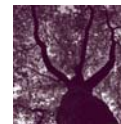
Algunos maestros miran de un modo crítico esta situación, y plantean un conjunto de obligaciones y responsabilidades que los maestros deben tomar en cuenta, en parte, con un discurso de añoranza hacia “los maestros de antes”.

Yo sigo insistiendo en ese mismo proceso que llevamos los docentes en cuanto a, —tengo libertad, pero esa libertad me está cubriendo mis deficiencias—, —si demando se me va a exigir—, y el docente prefiere no demandar. O sea, demanda entre comillas ¿no?, pero él no quiere. No sé, yo así lo siento, ésa es mi perspectiva. El maestro no quiere que lo apoyen para no comprometerse más. O sea, él está a gusto haciendo lo que quiere y haciendo entre comillas lo que puede, según sus características (M16, 922:930).

Llama la atención que, desde la perspectiva de este texto, la falta de compromiso y de responsabilidad del maestro está asociada con la presencia de libertad. La libertad está aquí comprendida como la oportunidad para cubrir las “deficiencias” del maestro, derivadas de una falta de compromiso. Es decir, es una libertad que tiende, paradójicamente a la conservación, pues es gracias a ella que el maestro se mantiene en un estado, en una normalidad de la cual, aparentemente, no quisiera salir. La posibilidad de una mejora, sugerida con la idea de la demanda, queda en el texto limitada por la idea de una amenaza de recibir exigencias —suponemos que se refiere a laborales y de responsabilidad. En este caso, podemos apreciar cómo es justamente esa libertad, presente en la época moderna, marcada por el individualismo, en la que es posible evadir las responsabilidades hacia los niños (Arendt, 1997).

Parece advertirse aquí la presencia de una situación ambivalente frente a la libertad, pues, por un lado, es deseada en tanto se entiende que existe una permisividad en el ejercicio de la práctica docente: “él está a gusto haciendo lo que quiere y haciendo entre comillas lo que puede”; pero, por el otro, no es deseada, cuando se plantea la existencia de límites que el mismo maestro se impone, pues “prefiere no demandar”. Lo paradójico es que la libertad deseada o no deseada conduce, en ambos casos, a evadir el compromiso del maestro, lo cual es interpretado como afirmación: “a la mayoría esa libertad les está perjudicando”.

Se devela entonces la existencia de una acción simulada en la expresión “haciendo lo que puede entre comillas”, pero lo que posibilita esta acción, se señala, es el uso de su espacio de libertad. Regresamos nuevamente a que la reflexión planteada por el maestro M16, no responsabiliza al sistema educativo de ello, sino que explica que la problemática se deriva de los propios maestros, producida por un efecto de libertad o autonomía en su práctica docente. Es aquí donde podemos enlazar la aparición de enunciados que expresan una preocupación, presente en diferentes actores educativos, incluso en los mismos maestros, que se caracteriza por buscar mecanismos que permitan



exigir o obligar al maestro a asumir su responsabilidad respecto a su papel educativo. Veamos cómo se presenta esto frente a los espacios de actualización:

Yo siento que solamente un puñito somos buenos docentes, y mucho respecto tengo para los docentes; pero la mayoría de nosotros, un sesenta o setenta por ciento no deberíamos estar ahí en las aulas, porque nos falta mucho, y a mí particularmente me da tristeza y me da pena que esté así el sistema; pero en realidad los que estamos fallando, yo siento, somos nosotros como docentes y seguimos culpando al gobierno, al sistema, a lo que sea, y nunca reparamos en nosotros (M2).

Si bien este maestro reconoce que la responsabilidad debe estar en los mismos maestros, no encuentra camino por donde desarrollarla. Algunos maestros señalan que sólo es posible responder a esta responsabilidad por medio de la obligación, en este caso, de parte de las autoridades, de modo que se pueda asumir una corresponsabilidad con su tarea. Esto aparece en el siguiente fragmento donde se plantea, que de parte de las autoridades, se puede plantear al maestro:

No te voy a quitar tu sueldo, no te voy a correr, pero sí me vas a aceptar esta asesoría y te vas a corresponsabilizar con el asesor, o sea, entraría ahí una obligación. Es un poco el caso, lo comparo con los niños: ningún niño quiere ir a la escuela, pero no por eso no los vamos a mandar, el niño tiene que ir obligado a la escuela. (M6).

La comparación de la responsabilidad del maestro para con su trabajo con la del niño para ir a la escuela, nos puede remitir, en este caso, a una infantilización de los maestros, lo que aparece de manera recurrente en el discurso de los maestros. La obligación, en este caso, aparece entonces como algo que debe ser previo a la responsabilidad hacia los niños y, en cierto sentido, parece ser vista como ajena a la voluntad.

Entrar en formación, entendida desde el ideal de la profesionalización del maestro que ahora debe asumir de forma más creciente la responsabilidad de formarse es vista, por ejemplo, frente a los sistemas de evaluación planteados en la actualización, como un ejercicio que se asume de forma instrumental, desapegada de la responsabilidad. Vemos esto en la expresión de un maestro “y me llevé mis cuatro folletos de matemáticas y fui y me los ejecuté, vine y presenté”. En este caso, frente a los cursos de actualización y su evaluación, la posición que asume el maestro está orientada más hacia la acreditación por sí misma que a su formación.

No soy muy matado. No estoy todo el año [estudiando]. Por ejemplo dos meses antes me pongo a estudiar más o menos diario, un rato, un ratito (M2).

Cuando el maestro se identifica como un maestro no “muy matado” en relación a los cursos de actualización, no encontramos un referente a un compromiso hacia la formación. Se trata, pues, como señalamos arriba, de una acción instrumental para la acreditación.

Encontramos que junto al discurso de la formación permanente de maestros está presente el concepto de obligación. De hecho, algunos maestros identifican que algunos espacios de actualización, como lo es el caso particular de Carrera Magisterial, tienden a obligar al maestro a actualizarse, en la medida en que se antepone para ello una condición de mejora salarial “Algunos sí van a los cursos y otros no, algunos sí presentan exámenes y otros no, no podría hablar ahí que es obligatorio, pero al mismo tiempo, pues si quieres ganar más, tienes que pasar de nivel” (M1).

En otros casos, la obligación está determinada por las prácticas de control que las autoridades realizan sobre la asistencia a los espacios formativos, sin que ello implique en sí mismo garantizar los procesos formativos. Cuando se refieren a la atención que las autoridades dan a este posicionarse frente a la obligatoriedad de la formación, se señala que asisten o visitan los espacios formativos, cursos, talleres, etc., más con el sentido de la vigilancia o el control. Así, se señala que su presencia “va en el sentido del orden para garantizar la asistencia del maestro [...] yo siento que al maestro sí se le obliga a ir” (M18).



De este modo, se interpreta que la asistencia a los espacios de actualización está determinada por la obligación, más que por una intención formativa, “no porque sienta que le pueda ayudar en algo, y que va a sacar algo provechoso de ahí”. Lo que permite distinguir, según esta misma maestra, es que quien se forma es a quien le “gusta” ser maestro, y los que no “porque las circunstancias lo obligaron a que fuera maestro” (M14).

Pero identifican a su vez, que la obligatoriedad no favorece o no es condición para aprender “como que muchos vamos porque ahí es obligatoriedad, pero no llevamos a lo mejor la intención de aprender nada” (M2). Esta falta de disposición para formarse se explica como una disposición caracterizada como oponerse a cualquier obligación que se imponga, no sólo a los maestros sino también a los seres humanos: “siempre tendemos a ir a contracorriente nosotros todos los seres humanos, entonces cuando nos dicen que es obligatorio como que dicen no”.

Otra maestra, siguiendo esta misma afirmación, encuentra como un factor que favorece la formación el que los cursos sean abiertos, se propongan en base a una invitación y no a la obligatoriedad, pues en este caso “si yo voy, se hace una la expectativa, voy a aprender muchas cosas o me van a decir, si estoy mal, ahí voy a darme cuenta” (M5).

Freire (1998) señala que es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad (p. 20). Se trata para el autor de no reconocer la situación concreta, refiriéndose a los grupos explotados, como destino, cierto o como voluntad de Dios, sino, de expulsar al opresor de sí mismo y sustituirlo por la autonomía y la responsabilidad.

Entrar en formación para otros maestros puede aparecer como un proceso en el cual las acciones de los maestros deben adecuar sus responsabilidades laborales con las posibilidades reales de aplicarlas en su contexto, sin que ello no le implique problemas. Aunque parezca paradójico, en el siguiente caso apreciamos a una maestra que se ve obligada a poner en práctica con cierta cautela los logros en su formación. Según planteamos anteriormente (Navia, 2006), surge la necesidad de encontrar un equilibrio en las interacciones formativas con otros maestros. Si en el desarrollo profesional “la autonomía de los profesores supone la capacidad para apropiarse del conocimiento experto y utilizarlo como recurso para formar y formarse” (Jiménez y Perales, 2007, p. 14), en el caso que veremos a continuación distinguimos que éste no siempre se ve favorecido en el ámbito magisterial ni en el colegiado de maestros, como lo relata la siguiente maestra, haciendo referencia a las reuniones colegiadas en su escuela:

A lo mejor siempre necesito ayuda de otros [...] Que yo diga, —¡Ay! es que yo sé mucho—, o que en mi escuela yo llegue [y diga:] —¡Ay! es que yo ya lo sé— o —Ay, eso no me interesa porque ya lo vi—.

A lo mejor sí lo sé o sí conozco de eso, pero también, si lo digo, me voy a crear un conflicto en mi escuela; entonces, si lo sé qué bueno, pero siempre he tratado de llevar un equilibrio (Praga, 745:757).

Profesionalizarse en este marco, donde asumir la responsabilidad por la formación y por la práctica docente no parece encontrar siempre un terreno fértil en el ámbito magisterial. Obliga entonces a los maestros a crear estrategias que permitan establecer una interacción formativa frente al reconocimiento de que “*siempre necesito ayuda de otros*”. Surge entonces aquí un dilema de la profesionalización, pues genera una tensión entre la maestra y sus saberes y conflictos entre el manejo o la expresión de estos saberes con los otros maestros.

Frente a una situación problemática, los maestros se encuentran frente a la disyuntiva de encontrar alguien con quien establecer un diálogo, con quien consensuar ideas respecto al tratamiento de los problemas, que a su vez los remite a poner en cuestión sus saberes como un reto formativo y como una responsabilización. El diálogo como interacción formativa puede establecerse con sus pares (de



la misma o de diferentes generaciones y género) o con autoridades, sean director, supervisores o apoyos técnicos.

La posibilidad de establecer un diálogo que, como hemos visto, puede plantearse como una disyuntiva para el maestro cuando éste la enfrenta con sus pares o con sus autoridades puede ser resuelta, según señala la siguiente maestra, si se antepone el valor de la responsabilidad:

el hecho de ver de decir porque le voy a decir a la directora o al supervisor o x, que esos niños no aprenden, porque no era responsabilidad de los maestros, si no era mía. Entonces ya dices, y ya escuchas a los maestros, bueno si haces esto, si haces aquello, el niño va a aprender, y dices: —tengo que ponerme a estudiar (M3).

La responsabilidad de promover el aprendizaje de los niños, en este caso es adjudicada a sí misma, y se desresponsabiliza de la misma a las autoridades, los directores o incluso a otros maestros. Sin embargo, este asumir la responsabilidad permitía a la maestra iniciar una comunicación con otros maestros, propiciando de este modo una interacción formativa, en este caso, marcada por la disposición a la escucha.

Existen indicios que nos permiten señalar que por parte de los maestros existe una negación crítica de su formación inicial, en particular, de sus estudios en escuelas normales. Esta formación es percibida metafóricamente como un proceso de adormecimiento, de oscuridad, de vacío, de silenciamiento, que marca límites a su autonomía, imponiendo procesos de elección y exclusión, de premiación —estímulos y de castigos. Sin embargo, frente a esas circunstancias limitantes, el maestro encuentra otras recónditas, intersticiales, “clandestinas” que le abren posibilidades de formarse como ser humano y como maestro, y que son condición de su formación, su transformación y su orientación hacia nuevas posibilidades de ser autor de sí mismo y creador de sí mismo.

De este modo, para iniciar un proceso autoformativo, los maestros han tenido que desplazarse en un contexto altamente restrictivo, marcado por crecientes incertidumbres, elevados riesgos y formas de control de la acción y formación del docente.

Por otro lado, la formación ocurre también en espacios de interacción con otros, considerada como una necesidad fundamental para su formación como maestros y como personas. Esta interacción en situación de intersubjetividad la hemos denominado “interacción formativa”, puesto que el encuentro entre maestros se configura como una posibilidad, no sólo para reflexionar sobre su experiencia, sino también para la emergencia de problemáticas nuevas, así como posibilidades de innovación y transformación de la realidad. En este sentido, siguiendo a Bernard (1999), no existe proceso de autoformación si no hay co-formación. De ahí que pueda decirse que la formación en la experiencia es aquella que surge de la distanciación, de la reflexión y de la concientización estimuladas por la interacción

Espacios de formación en los márgenes del sistema

Hemos planteado que a pesar de existir condicionantes que limitan la autoformación de los maestros, algunos logran desarrollar disposiciones autoformativas en los márgenes del sistema, marcado por situaciones de incertidumbre. Entre los factores que favorecen la autoformación podemos mencionar, la distanciación respecto a su propia experiencia, la actitud reflexiva y crítica, la interacción formativa, la interpelación formativa, el reconocimiento del sujeto por parte de otros “ser elegido” y la dimensión afectiva. Desde el contexto educativo se puede mencionar que favorece la promoción de la autonomía, cuando esta no es impuesta o planteada como prescripción, la flexibilización de los procesos laborales y la promoción de la autogestión escolar. Desde el escenario educativo la existencia de programas de formación continua que recuperan el trabajo colaborativo cuando se insertan en escuelas en las que pre-existe este trabajo, la presencia de situaciones formativas en las



que se favorece la expresión del maestro “se le permite hablar”, opinar, “ser tomado en cuenta”; y finalmente, la existencia o aparición de espacios intersticiales que favorecen situaciones formativas en la clandestinidad y el anonimato, así como espacios informales de “tránsito”.

Por otro lado se presentan como factores que obstaculizan la autoformación la existencia de un sistema de premiación y castigo que en el campo laboral se traduce como estímulo sanción, la existencia de relaciones instrumentales entre maestros y entre maestros con los niños, la existencia de procesos de exclusión, la creación de una cultura del miedo y una relación el saber que hemos denominado de saber/error. Las condiciones contextuales marcadas por una crisis de identidad categorial del oficio (Dubar, 2002) que tiende a ser permanente, de inestabilidad laboral, de competitividad y debilitamiento de las instituciones son también considerados como obstaculizadores de la autoformación. Desde el escenario educativo, son también vistos como obstaculizadores, la presencia de sistemas de evaluación y acreditación de los conocimientos de maestros que son vistos como barreras, así como de programas de formación continua con carácter de obligatoriedad; la existencia de procesos de silenciamiento y de resistencia (expresada en formas de pasividad y simulación). Y por último la existencia de espacios de anonimato (cuando hay una relación instrumental con los otros) y de espacios de sujeción y silenciamiento.

Finalmente, en la Tabla 1 presentamos las disposiciones que favorecen la autoformación a partir de tres dimensiones, de la persona en formación, del contexto y de la institución de formación.

Tabla 1	
<i>Disposiciones para la autoformación</i>	
La persona en formación	1) Experiencia formativa 2) Reconocimiento de la experiencia y de la novedad 3) Autopercepción crítica 4) Reconocimiento del inacabamiento de la formación 5) Reconocimiento de la dimensión afectiva 6) Capacidad de configuración de una red de apoyo 7) Recurso a la memoria
Del contexto	8) Interpelación formativa (o respuesta a la interpelación) 9) Capacidad de crear espacios de tránsito (el anonimato y la clandestinidad) 10) Aprovechamiento del azar y del error para formarse
La institución de formación	11) Capacidad de enfrentar los riesgos 12) Capacidad a entrar en el juego de relaciones de poder 13) Equilibrio en la comunicación



Desde la dimensión de la persona en formación:

- 1) Experiencia formativa o la formación en la experiencia: Se reconoce que inicia a partir del primer día de labores como maestro en el aula, momento que se considera como el punto de partida de su formación como maestros. Esto implica que la concibe como una negación de su formación inicial. La experiencia forma cuando, por la vía de la negación y el extrañamiento, conduce a la subjetivación.
- 2) Reconocimiento de la experiencia y de la novedad: Los maestros tienden a buscar interacciones con pares tomando en consideración el momento en que se encuentren en su trayectoria laboral. Si son jóvenes y recién ingresan al campo laboral buscan el contacto con pares que tienen una amplia experiencia: “antiguos”. Si llevan muchos años de ejercicio laboral tienden a establecer contacto con maestros de recién ingreso al campo, “novatos”, de quienes se espera aprender elementos innovadores. Esto implica que se plantean como complementos tanto a la experiencia formativa como a la innovación.
- 3) Autopercepción crítica: el maestro se percibe como persona reflexiva y abierta a la crítica y la autocrítica. Ésta puede darse de manera abierta, es decir, expresando y actuando conforme a la idea que se tiene de una persona crítica, pero también suele haber una escisión entre lo que se desea ser y lo que el sistema les permite ser. Frecuentemente el maestro se queda en el silencio, en el acallamiento de la crítica. Aunque logre tomar conciencia de la importancia de la crítica, su pensamiento no trasciende a la acción.
- 4) Reconocimiento del inacabamiento de la autoformación: se pone en cuestión la formación inicial y la idea de que en el momento de concluirla se da fin a la formación. Al hacerlo, se concibe a la formación como un proceso permanente.
- 5) Reconocimiento de la dimensión afectiva: Manejo creativo de los sentimientos. se reconoce que la dimensión afectiva tiene implicaciones en la autoformación. El sujeto se involucra afectivamente en la producción de su formación y, eventualmente, aprende a comprender y manejar sus miedos y la angustia que le causa la incertidumbre.
- 6) Capacidad de configuración de una red de apoyo: el maestro aprende a aprender con otros y de otros, con pares, familiares, amigos.

Desde las disposiciones del contexto:

- 7) Recurso a la memoria: recuperar como elemento formativo del ser maestro la experiencia como alumno, y reconstruir a partir de ella las estrategias de enseñanza de sus maestros.
- 8) Interpelación formativa (o respuesta a la interpelación): posibilidad de establecer una relación de reconocimiento del otro, en el diálogo y la escucha de las interpelaciones que se le hacen, las que toma como oportunidades formativas. Puede darse con los pares, con los alumnos, con los hijos. En la medida en la que el maestro responde a la interpelación, entra en proceso formativo.
- 9) Capacidad de crear espacios de tránsito: capacidad de reconocer en los intersticios y márgenes del sistema educativo posibilidades para establecer una interacción formativa con sus pares. Estos espacios se caracterizan por los siguientes rasgos:
 - se dan desde el anonimato, pues hay temor de reconocer de manera abierta que la interacción favorece la formación. Pueden realizarse a partir de una racionalidad instrumental. Por ejemplo, el encuentro con pares para estudiar con miras a someterse a los exámenes que miden su calidad como maestros.



- se dan en la exterioridad del sistema, es decir, desde la clandestinidad, a partir de una relación dialógica, que permite a los pares construir de manera intencional y explícita espacios de co-formación y de trabajo colaborativo.

10) Aprovechamiento del azar y el error para formarse: lejos de ver en el error y el azar los enemigos que amenazan su identidad, los maestros aprenden a reconocer en ellos oportunidades de formación.

Desde las disposiciones de la institución de formación

11) Capacidad de enfrentar los riesgos: los maestros aprenden a manejar el temor que les genera trabajar en contextos de riesgos, muchas veces, si se encuentran en el área rural, en zonas peligrosas, apartadas, de acceso difícil, a veces asociadas a la violencia y a la misoginia.

12) Capacidad a entrar en los juegos de las relaciones de poder: Los maestros aprenden a entrar en el juego de las relaciones de poder, resistiendo y reivindicando su derecho y dignidad.

13) Equilibrio en la comunicación: que acepta como positivo “ser comunicativo” por oposición a la valoración negativa que suele darse a la comunicación, o a los “maestros comunicativos” en la cultura magisterial. Para ello se procura un equilibrio en la comunicación que evite o mitigue la confrontación. Esto puede llegar a realizarse a partir de una racionalidad instrumental.

Hemos visto entonces que en el marco del discurso de la profesionalización docente, existen condicionantes que favorecen y obstaculizan la autoformación de los maestros, y que estos tienden a encontrar espacios y tiempos diversos, en muchos casos enlazados con el anonimato, con la clandestinidad, como bifurcaciones que dan cuenta que en los márgenes del campo de formación docente, es posible encontrar caminos posibles para la autoformación de los maestros.

Planteamos como recomendaciones que la autoformación no puede ser considerada de forma prescriptiva. Su implementación como práctica formativa debe reconocer que los maestros y maestras se han formado en ámbitos altamente heteroformativos y, por tanto, desarrollan prácticas predominantemente heteroformativas, lo que también ocurre con los asesores, tutores, conductores y diseñadores. De no haber cambios en las prácticas e intervenciones educativas que orienten estos cambios, los dispositivos que se formulan como autoformativos pueden reducirse a reproducir prácticas tradicionales de formación.

Bibliografía

Albero, Brigitte (2000). *L'autoformation des adultes en langues étrangères: interrelations entre les dispositifs et les apprenants*. Francia: Presses Universitaires du Septentrion.

Arendt, Hannah (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós.

Augé, Marc (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.



- Bauman, Zygmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernard, Michel (1999). *Penser, la mise à distance en formation*. France: L'Harmattan. (Traducido a español por Pomares Corredor).
- Carré Philippe; Moisan, André et Poisson, Daniel (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Francia: Presses Universitaires de France.
- Dubar, Claude (2000). *La crisis de las identidades, la interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dumazedier, Joffre (1980). Vers une socio-pedagogie de l'autoformation. *L'autoformation des jeunes. Les Amis de jeunes*. 87 (1),
- Foucault, Michel (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial Siglo XXI.
- Heidegger, Martín (1953). *La doctrina de Platón acerca de la verdad*. (Norberto Silvetti, trad). En *Cuadernos de filosofía*, VII, 5 (10,11,12). Buenos Aires: Argentina. Recopilado del web el 5 de junio del 2004 de http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/platon.htm
- Jiménez, Luz y Perales (2007). Procesos de construcción de la profesionalidad docente. La formación del maestro practicante. La construcción de sí. México: Pomares Corredor.
- Navia, Cecilia (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. México: Pomares Corredor.
- Pineau, Gaston (1978). *Les possibles de l'autoformation. Education Permanente*, 44, 17-30.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
- Rico, Lie (2002). Espacios de comunicación intercultural. En *23 Conferencia de la Asociación Internacional de Estudios en Comunicación (AIECS)*, Barcelona. Recuperado el 15 de junio del 2004 de www.portalcomunicacion.com/forumv/forum3/pdf/f3_esp.pdf
- Yurén, Teresa (2003). L'autoformation est-elle l'oubli d'autrui? Un regard philosophique sur la question. En B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur*, pp. 79-89. Paris: Hermes Science Publications.



NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA DOCENCIA EN EVA: FUNDAMENTOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR.

Pablo Baumann. pbaumann@unq.edu.ar

Noemí Tessio.. ntessio@unq.edu.ar

Susana López.. slopez@uvq.edu.ar

Programa Universidad Virtual de Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes.

Palabras clave

Docencia Virtual – Formación Docente – Competencias docentes en TIC.

Resumen

No existe un consenso acerca de los indicadores a aplicar para determinar los saberes y competencias requeridos para la docencia en EVA, en particular en el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Un primer relevamiento permite suponer que la formación pedagógica y tecnológica de los docentes resulta al menos despareja e insuficiente y los programas de formación asistemáticos y poco organizados. Este trabajo expone los fundamentos pedagógicos para la formulación de una propuesta de formación docente en TIC en el marco de la Carrera de Especialización Docente en Entornos Virtuales (EVA), del programa Universidad Virtual de Quilmes, que tiene como objetivo trascender la mera alfabetización digital, para orientar al profesorado hacia exploración de las potencialidades didácticas que ofrecen las Nuevas Tecnologías.

Desarrollo

Objetivos

- Analizar la relación existente entre las actitudes de los profesores ante las TIC y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en EVA, en el caso particular de la Universidad Virtual de Quilmes.
- Presentar los fundamentos pedagógicos para la formulación de una propuesta específica de formación de docentes en TIC, en el contexto del diseño curricular de una carrera de especialización para docentes en EVA.

Descripción del trabajo

La gran difusión y desarrollo que están teniendo los EVA en los últimos años, junto con la creciente adopción de modalidades mixtas (*b-learning*) en las ofertas de educación superior plantean una serie de importantes desafíos a las instituciones. En este sentido, una gran proporción de la literatura disponible ha abordado cuestiones normativas acerca de cuáles son y cómo responder a estos desafíos: desde la importancia de la definición de unos objetivos claros, pasando por una adecuada planificación para garantizar la viabilidad y sustentabilidad de un proyecto (Bates, 2001), hasta la necesidad de formular una serie de modelos metodológico, pedagógico, tecnológico, organizacional e institucional, cuyos procesos estén centrados en el alumno (Bates, 2001, Hill, 1997, Duart y Sangrá, 1999). Los fundamentos, en la mayor parte de los trabajos revisados, se basan en las teorías



constructivista y cognitivista del aprendizaje, para formular la centralidad del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo y situado y la importancia del trabajo colaborativo como fuente sustancial de los procesos de aprendizaje.

Pero a la vez que formula un nuevo tipo de estudiante, estos nuevos modelos requieren de un nuevo tipo de docente. Al decir de Salinas (2004), *“se trata de una visión de la enseñanza en la que el alumno es el centro o foco de atención y en la que el profesor juega, paradójicamente, un papel decisivo”*. El rol docente se encuentra ahora distribuido entre estas tres dimensiones del modelo: materiales didácticos, acción docente y evaluación continua (Duart y Sangrá, 1999). No se trata ya de un sólo actor docente frente a un curso, sino de un conjunto de actores que cumplen diversas funciones integradas: especialistas disciplinares, pedagogos, diseñadores, tutores, facilitadores, etc. (Salinas, 2004; Sigalés, 2004). A un estudiante autónomo, le corresponde no ya un docente que “transfiere” un corpus de conocimiento, sino un guía o facilitador que lo anima, lo estimula y lo ayuda a ser parte de procesos colectivos de construcción del conocimiento.

Hoy, en los sistemas de educación semipresenciales, y a distancia el docente interactúa con los estudiantes y estimula la colaboración con el fin de ejercitar y desarrollar sus capacidades de análisis y síntesis, razonamiento lógico-deductivo-inductivo, juicio crítico, hábitos personales de estudio, autodisciplina y perseverancia, entre otros. Mediante la docencia y acción tutorial en un EVA “se realiza en gran parte, el proceso de retroalimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los usuarios y se apoyan los procesos de aprendizaje de los mismos”. (UNISUR. La educación abierta y a distancia. Bogotá, 1983).

El rol que los docentes en los EVA asumen, es muy importante porque intermedian entre los distintos elementos (materiales, recursos, institución, alumnos, etc.) para facilitar que la propuesta educativa se lleve adelante. Es posible afirmar que una vez que el curso está en proceso de implementación, éste recae sobre la figura del tutor, quien acompaña a los alumnos en el transcurrir del “día a día” por el proyecto de formación.

Cuando pensamos en modelos de tutorías y de acción docente en los EVA, pensamos en las formas y momentos de intervención, el tipo de contacto entre tutor y alumno, o las iniciativas que tome para alentar o moderar un intercambio entre los participantes.

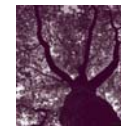
Nos preguntamos entonces:

- ¿Cuándo debe intervenir un tutor? ¿Para qué?
- ¿Resulta necesario que contacte a cada uno de sus alumnos? ¿Debe dirigirse sólo al grupo completo?
- ¿Debe iniciar el intercambio o esperar a que los alumnos lo hagan al surgir sus dudas?

¿Qué tipo de dudas debe resolver? ¿Debe sólo responder las dudas de comprensión que se les presenten a sus alumnos en sus aprendizajes? Cabe destacar que más allá de las opciones personales, existe una organización y una priorización desde la institución en la que se inscribe el proyecto que configuran posibles modelos o sistemas de docencia en los EVA. Además del modelo de aprendizaje que la institución debe adoptar, es necesario establecer el tipo de tutoría que se va a implementar.

Nos interesa plantear aquí distintos criterios y posibilidades que se ponen en juego y que permiten clasificar la intervención tutorial en los EVA. Por un lado podemos atender a las diversas formas en que se organizan la comunicación y el intercambio.

Los criterios que suelen utilizarse en este sentido son:



- en función de la **intermediación**: tutorías presenciales o mediatizadas a través de algún material o canal de comunicación
- en función del **tiempo**: sincrónica o asincrónica
- según el **carácter obligatorio u optativo**
- de acuerdo a la **agrupación** de los alumnos: tutorías individuales, en pequeños grupos, con todos los alumnos.

Las necesidades institucionales y las decisiones que se ponen en juego, recortarán los modelos docentes que pueden variar ampliamente de acuerdo con como se combinen los distintos tipos de tutorías mencionados. Es de destacar que en la actualidad, el desarrollo tecnológico ha ido consolidando diversas modalidades de comunicación bidireccional y por este motivo, la tendencia actual, muestra una creciente orientación al uso de las redes electrónicas, básicamente a la comunicación a través de Internet.

Esta tendencia se fundamenta en las posibilidades que brinda al disminuir la distancia temporal entre pregunta y respuesta y abrir la posibilidad de diálogo en tiempo real o asincrónico entre profesor y alumno y alumnos entre sí. También es posible diferenciar los modelos tutoriales de acuerdo con el tipo de relación que se genera entre los alumnos a partir del tipo de interacción que promueva el docente. De esta manera es posible diferenciar un esquema tradicional de tutorización y una tutorización cooperativa.

Los **modelos tradicionales de tutorización** utilizan los recursos que ofrece Internet, tales como el correo electrónico, para resolver dudas que se le plantean al alumno. En este esquema, el alumno consulta con el tutor utilizando el correo electrónico de la misma forma como lo haría si utilizara el teléfono. Permite una comunicación bidireccional para tratar asuntos particulares entre el tutor y el estudiante relacionados con el curso o aspectos administrativos. Permite contestar al estudiante de manera individualizada.

En la **tutorización cooperativa**, el tutor es responsable de organizar y gestionar grupos de trabajo entre los alumnos, foros de discusión de los temas de cada asignatura, además de poder asimismo, contestar al estudiante en forma individualizada y retroalimentar la discusión con la participación de todos los integrantes del grupo. De esta forma se reduce considerablemente los mensajes particulares del alumno al tutor puesto que muchas de las dudas que se planteen se resuelven de manera colectiva.

Lo ideal es que el tutor tome la iniciativa en relación con los alumnos, motivándoles y fomentando la interrelación entre ellos. Todos los participantes del curso pasarán a formar parte de lo que de denomina comunidad virtual, entendiendo por esto a una comunidad de usuarios que comparten sus intereses, usando una infraestructura telemática como soporte.

En este marco, también resulta importante mencionar aquí que existen **otros desafíos** no menos importantes que, dado el esfuerzo y los recursos que insume la puesta en marcha, por lo general son relegados a etapas posteriores de proyectos de EVA. Éstos tienen que ver con la formación del profesorado. Tal como observaran algunos autores, refiriéndose a la experiencia en Argentina (Becerra, 2002, Lugo, 2003) **La formación de los profesores y administradores en virtualidad es despareja** y no existen programas específicos o carreras de formación para la docencia virtual. Ambos autores sostienen que la formación de los recursos humanos que llevarán a cabo la **innovación**, es central para construir la viabilidad técnica de un proyecto innovador.

Otros autores alertan que las instituciones *“deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje; es decir en los procesos de innovación docente, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías”* (Salinas, 2004). Para Epper (2004) *“el profesorado necesita nuevas formas y habilidades no*



requeridas en el pasado. Si las instituciones esperan que el profesorado acoja estos cambios, entonces las instituciones deben afrontar la difícil tarea de proporcionarles los recursos y estructuras de apoyo necesarias para llevar a cabo la misión educativa de hoy en día.”

Pero ¿cuáles son los conocimientos, las destrezas y las competencias que un docente en EVA tiene que tener? ¿Cómo formar a los docentes para que desarrollen su labor en este nuevo tipo de entornos? En el caso que vamos a abordar, además, nos interesa responder a la pregunta específica de cuáles son las destrezas y competencias tecnológicas que debiera tener un docente en EVA.

Un acercamiento exploratorio, basado en la observación, la experiencia y una serie de entrevistas a actores académicos clave, nos arrojó un primer diagnóstico.

1. Muchos docentes no poseen las herramientas conceptuales ni las habilidades para darse estrategias orientadas a promover la participación activa de los alumnos, en el marco de modelos más constructivistas:
2. En cuanto a la autoría, las mayores dificultades se centran en hacer comprender a los autores de qué se trata redactar un material didáctico y utilizar las herramientas de la plantilla de un procesador de textos.
3. Existen docentes que no están habituados a revisar y contestar cotidianamente sus correos electrónicos. Esto tiene que ver con una rutina y un trabajo cualitativo y cuantitativamente distinto al de la presencialidad tradicional.
4. Algunos docentes no poseen las destrezas necesarias, ni tienen incorporado el hábito de la comunicación escrita y asincrónica.
5. Suele haber docentes que no tienen una alfabetización digital suficiente, o que presentan diversos grados de tecnofobia. Muchos dominan algunas herramientas específicas, que tienen que ver directamente con su actividad profesional, pero no dominan otras herramientas, ni orientan su uso de modo que se adapte a sus estrategias de enseñanza.
6. En general, suele haber resistencia al empleo intensivo de Internet como fuente de lecturas y medio para la investigación. Por lo general sus conocimientos y destrezas suelen estar acotados.

El estudio exploratorio

Más allá de la cuestión institucional que relatamos anteriormente, fue de nuestro interés implementar un estudio exploratorio sobre las percepciones que los actores (docentes-tutores) tienen al respecto. Para ello diseñamos un cuestionario destinado a relevar si las necesidades de formación percibidas sobre un curso específico para tutorías en EVA eran también necesidades percibidas por profesionales que se desempeñan en el área o en áreas afines.

El objetivo de implementar este cuestionario es que los destinatarios del mismo nos proporcionaran información escrita sobre las siguientes cinco preguntas estándar. Estas preguntas son las siguientes:

1. ¿Considera usted que es necesario formarse especialmente para ejercer el rol docente/ o rol de tutor en una propuesta de formación en EVA? Justifique su respuesta.
2. ¿Qué necesidades de formación se estarían cubriendo al implementar cursos de formación o capacitación para docentes/ tutores en EVA?
3. En caso afirmativo, ¿cuáles cree usted que deben ser los objetivos de esa formación para ejercer la tutoría en EVA?
4. Qué contenidos deberían incluirse en una propuesta de formación para docencia y/o tutorías en EVA? Enumere y describa.
5. Podría sugerir alguna estrategia didáctica o modelo instruccional que considere más adecuado para desarrollar este curso?



En este sentido, los destinatarios del cuestionario fueron personas que se desempeñan como tutores en propuestas de EVA en universidades públicas y privadas, capacitadores, docentes universitarios y estudiantes. Este instrumento ha sido administrado de manera generalizada a través del correo electrónico.

Una de las dificultades con las que nos hemos encontrado es que hemos recibido pocas respuestas al cuestionario administrado: fueron pocas las personas que de manera voluntaria y desinteresada contestaron las preguntas, pero esta falta de respuesta es un indicador en sí mismo, muchos de los actores que no respondieron, manifestaron posteriormente que no chequean su correo de manera habitual.

De las respuestas brindadas podemos sacar las siguientes conclusiones:

1. Todos los encuestados consideran necesario formarse especialmente para ejercer el rol de tutor en una propuesta de formación en entornos virtuales. También destacan del rol diferenciado del que se desarrolla en el entorno presencial. Por lo tanto, los encuestados consideran que el rol del tutor en EVA exige una delimitación y unas competencias propias que deben ser formadas.
2. No es posible extrapolar el rol del docente presencial a una propuesta de EVA. El tiempo y el espacio se modifican y a su vez cambian las relaciones entre los miembros que participan de un entorno virtual: de un enfoque centrado en el profesor se produce un pasaje hacia la formación centrada en el alumno, quien es considerado en forma más autónoma dentro de un entorno interactivo de aprendizaje. La figura del docente /tutor, en este nuevo tiempo-espacio, aparece como un mediador esencial para que el proceso de aprendizaje sea posible, ya que es quien guía y brinda apoyo a los estudiantes y es una figura fundamental para evitar la deserción.
3. Se aclara que la formación de la función tutorial debe ser complementaria a una formación previa vinculada con disciplinas afines al ejercicio del rol, tales como la educación, la pedagogía, la psicología, la comunicación, etc. Lo que se está exponiendo es que el tutor debe contar con una sólida formación pedagógica – comunicacional para poder ejercer de manera óptima este rol.
4. En relación con los contenidos, los encuestados sostienen que los cursos de formación para tutores deberían brindar una formación pedagógica específica para entornos virtuales. Las nuevas tecnologías y los entornos virtuales demandan nuevas estrategias didácticas y un desempeño no tradicional de los docentes y de los tutores, quienes requieren una mirada diferente de su puesto y una “nueva profesionalización”. Tal es así que aparece como una necesidad de formación la articulación entre los contenidos curriculares específicos a enseñar con las características propias del contexto educacional en el cual vaya a desempeñarse y los aspectos pedagógicos con los que se decida realizar el abordaje de la tarea. También será necesario abordar temas tales como la coordinación de grupos teniendo en cuenta las peculiaridades de la comunicación escrita y la familiaridad con los entornos en línea para un correcto desempeño en tanto asesor, conductor de la tarea.
5. Los encuestados afirman que la formación de tutores debería otorgar la posibilidad de experimentar directamente con el entorno de aplicación del rol, lo cual, por su carácter vivencial, le daría mucha más significatividad al aprendizaje. En este sentido, desde el diseño instruccional, relacionamos esta idea con la propuesta de aprendizaje situado.



6. En las respuestas de los encuestados aparecen los siguientes objetivos de un curso de formación de tutores

- Explorar la forma de aprender y enseñar en línea.
- Conocer las características del rol de tutor y las diferentes modalidades de tutoría.
- Conocer las características del medio en el que se va a desempeñar el rol.
- Adquirir competencias que hacen al rol docente sumadas a las necesarias para comunicarse en entornos no presenciales.
- Conocer y poner en práctica las particularidades, funciones y potencialidades del rol del tutor que se implementan para mejorar y enriquecer las tareas de guía y orientación en los procesos de comprensión.
- Conocer y analizar diferentes acercamientos teóricos a la educación virtual (historia del campo, diferentes modelos, características del nuevo paradigma, etc.)
- Comprender a la tecnología como herramienta cognitiva y de mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar las necesidades que pueden experimentar las personas que aprenden a distancia.
- Desarrollar estrategias para el desempeño del rol de tutor: diagnóstico, acompañamiento, evaluación.
- Desarrollar habilidades personales de comunicación para acompañar a los estudiantes en su gradual proceso de autonomía.

7. Al consultar a los encuestados sobre los temas o contenidos a desarrollar en un curso de formación para tutores, éstos destacan los siguientes:

- De la educación a distancia a la educación virtual: historia del campo.
- Educación presencial y educación virtual: un cambio de paradigma. La transformación de los roles de docentes, estudiantes, tutores y materiales didácticos.
- Teorías del aprendizaje (fundamentalmente, cognitismo y teoría sociocultural, aprendizaje colaborativo y cooperativo) El papel del tutor en un entorno virtual: facilitador, mediador, guía. Competencias requeridas.
- Conocimiento del entorno virtual, desarrollo de competencias de comunicación.
- Herramientas de tutoría: diagnóstico y evaluación.
- Funciones y características del rol de tutor en los entornos virtuales.
- Características especiales de la relación que se establece con los alumnos.
- Aspectos vinculados con los recursos necesarios para la atención individualizada de los alumnos y el tipo de comunicación que entre tutor y alumno/s se establece.
- Recursos y estrategias didácticas que permitan incentivar a los alumnos a través de la implementación de técnicas participativas y el trabajo colaborativo.
- Selección de recursos que permitan dinamizar el aprendizaje
- Contenidos Psicológico-pedagógicos: Coordinación de grupos, moderación de debates, comunicación escrita, psicología del aprendizaje y del desarrollo, didáctica.
- Contenidos Tecnológicos: manejo de entornos en línea, adecuación de las competencias psicológicas pedagógicas a los entornos en línea, flexibilidad comunicacional, manejo de herramientas básicas y de la web 2.0
- Aprender y enseñar en línea.
- Tipos de intervenciones en línea..
- Rol del tutor: sus límites y competencias.
- Estilos de tutoría.



8. Por último, los encuestados fueron consultados sobre posibles estrategias didácticas o modelos instruccionales que consideran más adecuados para desarrollar este curso de formación para tutores. Entre las respuestas encontramos las siguientes propuestas:

- **trabajo con casos**, lo que permitiría reflexionar acerca de los contenidos.
- **rol play** donde alternadamente cada participante pueda explorar el ejercicio del rol con sus compañeros. En este sentido, sería interesante proponer en algún momento un juego de roles en el cual los participantes de la instancia de formación transiten por las distintas situaciones que la tarea posibilita. Como evaluación de la formación pueden realizarse prácticas de tutoría virtual.
- **blended learning** con un entorno en línea monitoreado con encuentros periódicos sería lo más apropiado para que la experiencia sea fructífera. Ajustando tiempos por los contenidos habría que balancear ambos tipos de trabajo.
- modelo instruccional adecuado para este curso sería aquel que permitiera la **vinculación de los aspectos formativos, tanto teóricos como prácticos**, que pondrían en relación las distintas necesidades de la formación para tutores en entornos virtuales.
- **Brindar el curso también en un entorno virtual**, para que los mismos tutores en formación puedan experimentar como alumnos el desempeño de un tutor y evaluar puntos fuertes y débiles, necesidades satisfechas o desatendidas, guía o desamparo, etc.

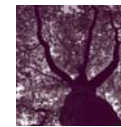
Justificación de la relevancia de las necesidades de formación para un curso de formación de docentes /tutores en entornos virtuales

Dada la información recabada, podemos justificar en este apartado la relevancia de la necesidad de formación detectada

Las ofertas de formación través de EVA se han incrementado en los últimos tiempos, muchos docentes, que son expertos en un contenido disciplinar específico y que cuentan con experiencia docente presencial, deben adaptarse a esta situación y a solicitud de las instituciones en las que dan clase, empezar a impartir sus cursos también en la modalidad virtual. Muchas veces, esta situación no está acompañada de una capacitación específica y consideramos que un curso corto, que apunte a brindar las estrategias básicas para la función tutorial a veces no es suficiente.

De las respuestas al cuestionario administrado y de los programas y resoluciones analizados, se desprende la necesidad de formar de manera específica a los docentes que vayan a ejercer la función tutorial. De acuerdo con lo anterior, será necesario implementar una formación que haga énfasis en la formación pedagógica, pero también que contemple aspectos tecnológicos propios del entorno en el que se desarrollará la tarea. En este sentido, es necesario contextualizar la formación a través de un entorno de EVA que le permita al futuro tutor vivenciar el rol de alumno. Esta experiencia les permitirá posicionarse y comprender mejor las dificultades con las que se enfrentarán sus futuros estudiantes a cargo y sobre la base de esta experiencia poder ofrecerles un mejor acompañamiento y proceso de tutoría.

Cabe destacar que el curso, si bien debe presentar como uno de los contenidos el rol del tutor, no debe ser éste el único contenido ni centralizar todo el despliegue conceptual sobre este aspecto. Será necesario incluir temas que le permitan al futuro docente tutor moderar situaciones de interacción propias de los EVA. En este sentido, deberá conocer estrategias para la moderación de foros, estrategias para organizar y hacer el seguimiento de propuestas de trabajo colaborativo y fundamentalmente, conocer distintas estrategias de presentación de contenidos que vayan más allá de la exposición o demostración. Tal es así, que una formación de tutores debe incluir algunas estrategias básicas tales como la enseñanza a través de casos, el aprendizaje basado en la resolución de problemas.



Por otra parte, si pensamos en carreras a dictarse en EVA, debemos partir de la premisa que no todos los docentes convocados provienen del campo de las ciencias de la educación. Como profesores deberían haberse apropiado de las herramientas que les provee el campo de la didáctica, las teorías del aprendizaje, la pedagogía, entre otras ramas, pero muchas veces sucede que son convocados para el dictado de las materias personas con gran dominio de los contenidos de las asignaturas, pero sin estas herramientas. Seguramente de prepararse un curso para capacitarlos acordarían en los supuestos teóricos que fundamentan las corrientes constructivistas, también lo estarían en que el aprendizaje en EVA está más centrado en el alumno como sujeto que aprende, pero...también lo estarían si su asignatura es dictada en forma presencial.

El problema radica en la forma de gestionar los aprendizajes en EVA y no son pocos los profesores que a pesar de coincidir teóricamente a la hora de su desempeño caen muy rápidamente en formatos de enseñanza que podríamos llamar “clásicos de la vieja EaD” por correspondencia o por Módulos que el alumno debe completar en soledad, restringiendo sus estrategias de enseñanza al envío de mail o respuesta, en el mejor de los casos, de lo mail enviados por los alumnos. Interrogados frente a este accionar, no le encuentran sentido al trabajo en grupos, a la utilización de Foros u otras herramientas al alcance de sus manos, que podrían permitir una mejor motivación por parte de los alumnos y un verdadero aprendizaje colaborativo dentro del aula virtual.

Como ejemplo extremo citamos el caso de un excelente profesor de didáctica de la enseñanza de la Biología, muy motivador para sus alumnos en la presencialidad, al momento de dictar la misma materia en EVA de una prestigiosa universidad argentina que llegó al extremo de colgar todo el material de la misma al inicio de clases, dar las fechas de entregas de parciales, acotadas en dos meses, dando por cerrado el curso en ese tiempo. Es decir, se limitó a utilizar la plataforma como repositorio de su material y bibliografía y lugar de recepción de los trabajos de alumnos. Interrogado al respecto, su respuesta fue que no era necesario dictar clase semanalmente, según la propuesta de la universidad. De más está decir que la materia debía durar 16 semanas y no ocho, durante los cuales, se espera un trabajo de parte del tutor y sus alumnos en un entorno que favorezca el trabajo y el aprendizaje colaborativo, priorizando la enseñanza por sobre la entrega de materiales y desarrollo de recursos tecnológicos.

Volviendo a los puntos 2 a 6 del diagnóstico realizado, podemos observar que estos puntos están profundamente relacionados y que apuntan en general a un problema de falta de una adecuada “alfabetización digital” por lo que reorganizando el trabajo podríamos repensarlos como:

1- Problemas pedagógicos relacionados con los supuestos desde los paradigmas que estos problemas se enuncian.

2-Problemas comunicacionales y/o didácticos, relacionados con los supuestos pedagógicos pero específicamente vinculados con el diseño didáctico de materiales y recursos y su función comunicativa.

3-Problemas referidos al manejo de herramientas informáticas que favorezcan los procesos anteriormente citados.

4. Problemas en el uso de plantillas de autor diseñadas para el desarrollo de materiales didácticos para EVA.

En este marco vemos la necesidad de generar planes de formación específica para la enseñanza en los EVA. Esta formación debería incluir aspectos didáctico –pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos.

En respuesta a esta necesidad de formación detectada la Universidad Nacional de Quilmes, en el marco del Programa de Formación no presencial Universidad Virtual de Quilmes se encuentra diseñado e implementando en sus últimas etapas una oferta que apunta a cubrir estas necesidades



formativas: la Carrera de Especialización Docente en EVA de la Universidad Nacional de Quilmes, programa UVQ.

Conclusiones

La carrera de Especialización Docente en EVA de la Universidad Nacional de Quilmes, programa UVQ busca atender, de forma completa y dentro de la estructura de un programa de posgrado, las necesidades de formación inicial y continua de profesores de nivel superior que desarrollan sus actividades de enseñanza no presencial en entornos virtuales de formación. El egresado podrá, a partir de la formación que brinda esta Carrera, desarrollar sus actividades como docente en programas de nivel superior en modalidad no presencial a través de entornos virtuales de formación. Podrá, en este sentido, planificar sus intervenciones pedagógicas utilizando diversos medios, herramientas y plataformas tecnológicas; desarrollar sus intervenciones y comunicaciones con los estudiantes; administrar y gestionar distintos aspectos del curso; desarrollar, evaluar y/o utilizar materiales didácticos multimedia; diseñar y evaluar estrategias y herramientas de evaluación de los aprendizajes, entre otras funciones docentes. Los egresados también estarán en condiciones de desarrollar tareas de diseño, planificación, coordinación y evaluación de las actividades de formación superior en entornos virtuales. Otras competencias en las que forma a los egresados están vinculadas con el diseño, planificación, coordinación y evaluación de programas de formación continua y educación permanente de adultos, ya sea desde el campo empresarial, así como en organizaciones, redes sociales y organismos gubernamentales.

En el plan de estudios de la carrera está previsto como uno de los cursos básicos el desarrollo de un seminario dedicado a las Nuevas Tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje.

Lo que esta propuesta persigue es lograr que el profesorado valore y pueda seleccionar y emplear de manera crítica y creativa, un conjunto de herramientas, programas y aplicaciones en función de las estrategias didácticas específicas que se proponga, en el marco de un modelo pedagógico constructivista, centrado en el alumno. En este sentido, los objetivos van más allá de la mera alfabetización digital, para orientarse hacia exploración de las potencialidades didácticas que ofrecen las Nuevas Tecnologías.

Como resultado de estas reflexiones, y a partir de las observaciones y el diagnóstico realizado, se ha diseñado para la asignatura una propuesta de contenidos en formato hipermedia que cuenta como contenidos específicos:

- Una introducción a la Tecnología Educativa, la constitución histórica del campo y sus preocupaciones actuales desde distintas perspectivas teóricas.
- Una introducción a los fundamentos de la digitalización de audio, imágenes y video y fundamentos teóricos sobre el texto digital, hipertexto e hipermedia.
- Una introducción a las Herramientas de Oficina y productividad aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje
- Una aproximación a Internet como fuente de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y la selección y evaluación de recursos digitales disponibles en la web.
- Una introducción a las herramientas de la Web 2.0 para el trabajo colaborativo y la interacción entre pares en propuestas de enseñanza en EVA. Incluye una introducción al uso de mapas conceptuales, wikis, weblogs, social bookmarks, entre otros recursos propios de la web social.
- Estrategias para el diseño de Actividades de Evaluación utilizando herramientas informáticas de carácter colaborativo.

La asignatura tendrá su primera edición en el segundo semestre de 2007. Una vez finalizada se realizará una primera evaluación. Para ello es preciso construir indicadores precisos para relevar y analizar los resultados.



Cabe destacar que no existe aún un consenso, en ámbitos como la tecnología educativa, la educación a distancia o la alfabetización digital, ni mucho menos un conjunto de indicadores sistematizado, acerca de cuáles son los conocimientos, competencias y destrezas que requiere la docencia en EVA. En este sentido, esta propuesta será continuamente mejorada a partir de la experiencia y la reflexión y en la medida en que se puedan ir construyendo estos indicadores.

Bibliografía

- Amador, M.; Dorado, C. (2000). *Estrategias, funciones e interacciones en un entorno virtual de aprendizaje a distancia*. En: XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía "Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio". Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Área, M. (2001) *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Area, M. & Guitert, M. (2001). *La educación en la sociedad de la información*. UOC.
- Barberá E., Badía A. & Mominó M. (2001) La interacción es clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales instruccionales En: *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona I.C.E. Universitat de Barcelona / Horson.
- Barberá, E. (coord.); Badía, A.; Mominó, J.M. (2001) "¿La interacción es la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales instruccionales?" *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: I.C.E Universitat de Barcelona/ Horsori. Capítulo 5, pág. 157- 185.
- Barners-Lee, T., Hendler, L. (2001). "The Semantic Web. A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities". Scientific American Magazine.
- Bartolomé, A. R. (1999) *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona: Graó.
- Bates, T. (2001). *Afrontar el reto tecnológico en los centros universitarios e institutos*. En Bates, T. *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Eduoc-Gedisa, pág. 25-56.
- Bateson, Hall, Watzlawicz y otros (1987) *La nueva comunicación*. Kairós. Barcelona.
- Baumann, P. (2005). *Consideraciones para el diseño de un curso propedéutico a un programa de Educación Superior en Entornos Virtuales*. En Flores, J.; Becerra, M., *Comps.* (2002). "La Educación Superior en Entornos Virtuales". Universidad Virtual de Quilmes Editorial, Bernal, 2da. Edic. 2005.
- Bawden, D. (2002) *Revisión de los conceptos de alfabetización Informacional y alfabetización digital*, en *Anales de Documentación*, N°5, 2002, *Revista de Biblioteconomía y Documentación*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, ISSN: 1575 – 2437, págs. 361-408.
- Becerra, M. (2002). *Apuntes sobre educación superior y virtualidad en la Argentina*. En "La Educación Superior en Entornos Virtuales". Universidad Virtual de Quilmes Editorial, Bernal.
- Benson, G. M; JR (1994) *The lifelong learning society: Investing in the new learning technology market sector*. Stephenrow, NY: Learning Systems Engineering. ERIC Document ED 375809.



- Cabero, J; Duarte, A; Barroso, J. (1998): *La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. EDUTEC, nº. 8.
- Castells, M. (1997), *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid., Alianza Editorial, Vol I.
- Castells, M. (2001) *La Galaxia Internet*. Madrid: Edit. Plaza y Janés.
- Coll, C. (en prensa) *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. Sinéctica.
- Cornford, J.; Pollock, N. (2003) *The Online University as Timely and Accurate Information*. En Cornford, J; Pollock, N. Putting the University Online. The Society for Research and High Education and Open University Press, pág. 52-65.
- Del Bello, J.C. (2001) *Educación por Internet en Argentina: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes*. En Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, N°1 Septiembre – Diciembre de 2001, OEI. En: <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/delbello.htm>, visitado el 10/12/06
- Díaz Barriga, F. (2003) *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz M. (2002) *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. ICFES. 1 ed. Bogotá Colombia.
- Díaz, P.. La educación abierta y a distancia. Bogotá, 1983. UNISUR En:Duart, J.M, (2003). *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. En: <http://www.uoc.edu/dt/20173/index.html>
- Duart, J. M. & Sangrà, A. (1999). *Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior*. En Duart, J. M.; Sangrà, A. Aprenentatge i Virtualitat. Barcelona: Ediuc-Prova, pág. 23-49.
- Epper, R. M. & Bates, A. W. (2004): *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona. Editorial UOC.
- European Commission DG Education and Culture (2004): Study on Innovative Learning Environments in School Education. En: http://www.elearningeuropa.info/extras/new_learning_env.pdf
- Flacelière, R. (1959). *La vida cotidiana en Grecia en el siglo de Pericles*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1989.
- Flores, J. & Becerra, M., Comps. (2002). "La Educación Superior en Entornos Virtuales". Universidad Virtual de Quilmes Editorial, Bernal.
- Foerster, H. (1990) *Ética y Cibernética de segundo orden*. Conferencia Internacional Systems & Family Therapy Ethics, Epistemology, New Methods. Paris.
- Garrison, D.R.; Anderson, T. (2003) "The Technology of e-learning". E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice. Londres: Routledge Farmer. Cap 4. págs 32-47.



- Gobato, F (2004) *Nuevos Entornos Para una Comunidad Virtual Consolidada*, en RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia Volumen 7, Nro: 1 y 2, 2004 ISSN: 1138-2783, En: www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&ask=wiew&id=380&Itemid=114 , visitado el 12/12/06.
- Gros, B. (2002) "Constructivismo y diseño de entornos virtuales de aprendizaje" *Revista de Educación*, 328, Págs. 225-247.
- Guitert, M. & Giménez, F. (1999) "Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: el caso de la UOC". http://www.uoc.edu/in3/grupsreerca/11_Ahcieet_Tele_Educacion_99.doc
- Hill, J. R. (1997). *Distance Learning Enviroments Via the World Wide Web*. En Khan, B. H. (ed). Web-based instruction. Educational Technology Publications: Englewood Cliffs, NJ., pág. 75-80.
- Lebow, D. (1993). *Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset*. Educational Technology Research and Development, 41 (3), pág. 4-16.
- Lugo, Maria Teresa (2004) Situación presente y perspectivas de desarrollo de los programas de educación superior virtual en Argentina. IESALC/UNESCO, Buenos Aires.
- Marcelo, C.; Lavié, J.M. (1999): *Formación y Nuevas Tecnologías: Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de aprendizaje*. En: http://prometeo.us.es/webformacion/saber_mas/articulos/evaluacionweb.htm
- McVay LynchM. (2002). *Assessing students needs and subsequent system requeriments*. The Online Educator. London: Routledge.
- Moore, Michael (2002). *.A personal view: Distance Education, Development, and the Problem of Culture in the Information Age..* En Verugapal, R. y Manjulika, S.: Towards Virtualization: Open Distance Learning. Nueva Delhi: Kogan Page. Epilogo 2, pág. 633-640.
- Pachón O, L. (2004) *Valoración metodológica de la enseñanza problemática como modelo pedagógico para la educación virtual*. Programa de Doctorado en Sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. 2004.
- Peters, O. (2000). *Digital Learning Environments: New Possibilities and Opportunities*. The International Review in Open and Distance Learning (IRRODL), Núm. 1, Vol. 1.
- Quiceno, H. (1996) *La investigación en el aula*. Revista MEMORIAS, UCC. Pereira. Colombia.
- Romiszowski (1997). *Web-Based Distance Learning and Teaching: Revolutionary Invention or Reaction to Necessity?* En: B.Khan (ed). Web-Based Instruction. Educational Technology Publications, CA: Englewood Cliffs. Pág. 24-40.
- Roberts, T; Romm, C; Jones, D. (2000) "Current practice en web-based delivery of IT courses!.". APWeb2000.
- Ruiz, G. *La competencia digital*. Sistema Educativo Telemático del INEDIC. En: www.setinedic.edu.pe/articulos2.htm
- Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. En Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 1 – N° 1 / Noviembre, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. En: <http://www.uoc.edu/rusc/1/index.html>



FORMACION DIDACTICA Y HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS

Marisol Sarmiento. alvarado97t@gmail.com

Jenny Guillen. jguillen@upel.edu.ve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
UPEL-IMAR

Palabras clave

WebQuest, Weblogs, Portafolio Digital.

RESUMEN

El uso de la informática en el ámbito educativo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la formación de estudiantes integrales, es de gran beneficio ahora, debido al auge de los sistemas computarizados y al uso de la tecnología existente en nuestro mundo globalizado. Por ello este proyecto de investigación propone el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes a una sociedad tecnológica. Entre estos las webquest, los weblogs y el portafolio digital y su aplicación en las estrategias pedagógicas, el cual pretende elevar el desarrollo del pensamiento para los niveles de resolución de tareas de flexibilidad cognitiva de nivel superior y por supuesto elevar el rendimiento estudiantil, no obstante el docente en servicio debe estar capacitado a fin de aprovechar el potencial pedagógico de estas herramientas. Teniendo como resultado que las mismas, son actividades motivadoras para el alumnado, que potencia el desarrollo de funciones cognitivas superiores, estimulando la construcción de nuevos conocimientos sin la reproducción de este bajo un aprendizaje colaborativo, de igual manera se señala que solo un porcentaje de los docentes esta formado para su uso y el resto debe adquirir los conocimientos para poder implementarlas. Esta investigación de tipo proyecto especial.

Desarrollo

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada “Formación Didáctica y Herramientas Tecnológicas, desarrollada en Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay(IPMAR), a nivel de pregrado, en la cual trabajaron integradas diversas áreas de estudios, entre ellas la Especialidad de Informática y la Especialidad de Castellano, tiene como objetivo presentar una visión acerca del cambio de paradigma de los docentes frente al uso y la aplicación de las tecnologías como herramienta didáctica utilizadas en sus enseñanzas.

En él se plantea la necesidad de formar al docente en servicio en herramientas didácticas tecnológicas para integrarlas al proceso de enseñanza y de aprendizaje de cualquier área de estudio y para esto se propuso un curso de formación docente.



De igual manera, refleja la importancia de esta integración debido a las funciones que el docente debe cumplir en la sociedad del conocimiento, siendo el docente el elemento mas propicio para incorporar las TIC en la educación.

Se destaca la importancia que tiene para un docente conocer y desarrollar el potencial didáctico que las herramientas didácticas tecnológicas han demostrado permitir, integrando al proceso educacional estrategias innovadoras en la administración de las asignaturas, que sea capaz de generar prototipos y soluciones efectivas, y que también, desarrolle en los estudiantes su potencial de uso y aplicación.

El desarrollo de este trabajo se esquematizó desde planteamiento del problema, se formularon los objetivos, se justificó la realización de la investigación, luego se hizo referencia a los estudios relacionados con el trabajo, como base de antecedentes que sirvieron de soporte al mismo, se plantearon las bases teóricas que sustentan la investigación, se planteó la metodología utilizada y el tipo de investigación, se define la población y la muestra, se describen los instrumentos de recolección de datos, así como los procedimientos y la técnica de recolección utilizada y por ultimo se tienen los resultados de la investigación, en el cual se presentan las características de la muestra, la tabulación e interpretación de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de recolección de los datos, así como el análisis de estos y las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

El conocimiento y su aplicación se reconocen hoy como uno de los factores claves en el desarrollo mundial. El progreso acelerado con el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ha transformado el funcionamiento de los principales procesos en todo el planeta; redefine economías basadas en nuevas valoraciones sociales sobre el conocimiento y sobre las capacidades para su generación, acceso, distribución, disponibilidad y utilización.

Las organizaciones educativas de todo el orbe están preocupadas por las nuevas habilidades que es preciso desarrollar y cómo las nuevas tecnologías pueden apoyarlas. Esto significa reformas profundas en los procesos educativos porque de tales habilidades dependerá, en buena medida, del desarrollo de las comunidades en el presente siglo.

De esta forma, las (TIC), son fundamentales en el nuevo desarrollo educativo y social. Ellas tienen el poder de cambiar los roles de los docentes en instituciones de educación de todos los niveles Needham(1986). En la medida en que las tecnologías de la información y de la comunicación se desarrollen, los docentes necesitarán, más frecuentemente, usar efectivamente computadoras, educación basada en computadoras, televisión, transmisiones satelitales, transmisiones vía microondas, redes de telecomputadoras, video discos, discos de computadoras y programas interactivos. Sumado a esto las tecnologías tienen el potencial de procesar la información y consecuentemente, si es bien usada, producir aprendizaje. Desde el punto de vista de los estudiantes y para los docentes que usan tecnología en sus clases o para sus clases, inician cambios en las relaciones fundamentales del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Proporcionándole a los estudiantes adquisición de un mayor control sobre su aprendizaje. Benderson(1985)

A nivel de Latinoamérica, se pueden citar innumerables investigaciones, tales como:

Competencias Básicas en TICs Necesarias para los Docentes, tanto dentro del aula como fuera de ella. Cabero y Tejada(1999) y Majó y Marqués(2002).



Las TIC se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa donde casi siempre tendrán una triple función: como instrumento facilitador de los procesos de aprendizaje (fuente de información, canal de comunicación entre formadores y estudiantes, recurso didáctico...), como herramienta para el proceso de la información y como contenido implícito de aprendizaje (los estudiantes al utilizar las TIC aprenden sobre ellas, aumentando sus competencias digitales). Así, hoy en día los formadores necesitan utilizar las TIC en muchas de sus actividades profesionales habituales.

Si la educación, es el reflejo de la sociedad a la que sirve y por ende debe dar respuesta a los retos que esta le plantea, en la nueva sociedad del conocimiento es necesario incorporar las TIC en la vida educativa y destacar a demás que el rol del educador a de cambiar una vez más; éste ha de pasar de transmisor del conocimiento a favorecedor y guía del proceso de aprendizaje de sus alumnos, para lo cual debe conocer y usar las técnicas y recursos psicológicos del aprendizaje unidos a las TIC.

En este sentido, tal escenario demanda el desarrollo en los docentes de las competencias necesarias a fin de insertar y hacer un buen uso de las herramientas didácticas tecnológicas al proceso de enseñanza, como consecuencia del potencial pedagógico o educativo que han demostrado la aplicación de las mismas, a través de diversas investigaciones tales como Sarmiento y Guillen (2005), en un estudio sobre el potencial pedagógico de las herramientas didácticas y el desarrollo cognitivo y en la que comprobaron que las mismas, son actividades motivadoras para el alumnado, que potencia el desarrollo de funciones cognitivas superiores, bajo un aprendizaje colaborativo y proponen el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes a una sociedad tecnológica, entre estos las webquest, los weblogs y el portafolio digital, en esta oportunidad se trabajo solo con docentes de informática. En este mismo orden de ideas, Sarmiento (2007), realiza un estudio sobre la necesidad de formación del docente en servicio sobre que tipo de formación técnica o didáctica necesita el docente para trabajar con herramientas didácticas tecnológicas y en la cual se comprueba que los conocimientos técnicos deben ser a nivel usuario-medio, pero los conocimientos didácticos deben ser a nivel de expertos, en esta investigación se trabajo con docentes de diferentes especialidades.

En base a todo lo antes señalado, se plantea la integración de un proyecto educativo que permita la actualización, modernización y formación del docente de todos los niveles educativo con el fin de que pueda ejercer ese rol protagónico, en esta sociedad de la información y la comunicación con apoyo de la tecnología y que dicho proyecto genere ningún impacto financiero, de cambios estructurales y platamformicos en tecnología, por lo cual este, estará enmarcado dentro del uso y aplicación del Software Libre. Incorporando la enseñanza y uso del Software Libre, como una posibilidad de mejora, y de adaptación a los nuevos tiempos, y de esta manera garantizar los procesos en el área de Formación, Configuración e Implementación y Desarrollo de Aplicaciones, por supuesto en software libre.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Comprobar el potencial pedagógico de las herramientas digitales como herramientas didácticas y demostrar la necesidad de formación en el docente.



Objetivos Específicos

- Caracterizar las dificultades que suelen tener los docentes, en su proceso de aprendizaje y de evaluación al trabajar con herramientas didácticas tecnológicas.
- Analizar y determinar los aspectos teóricos relevantes en el uso de la webquest, los weblogs y el portafolio digital como herramienta didáctica de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Producir los productos referentes a las webquest, los weblogs y los portafolios digitales.
- Evaluar el contexto de la aplicación.

Con el fin de albergar las diferentes directrices, se propone, un proyecto de formación con una programación dirigida hacia tres espacios.

Misión del Proyecto

Proyectar, producir y ajustar acciones, para la formación y el perfeccionamiento docente, para el correcto desempeño de las funciones en los campos de la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión, integrando la formación pedagógica, el desarrollo personal y profesional y el avance tecnológico.

Visión del Proyecto

Se ansía contribuir con el mejoramiento de la imagen tanto de la Universidad ante esta región, el país e Iberoamérica. Convertir al educador en profesionales proactivos, innovadores, creativos, comunicadores efectivos, abiertos al cambio de los valores trascendentales de la humanidad, en el contexto de la globalización del conocimiento y los avances en la Ciencia y la Tecnología, para ser capaz de influir positivamente en la sociedad. Siendo la excelencia quien impulse la eficacia, la eficiencia y efectividad en el mejor cumplimiento de los objetivos.

Estará dirigido a los docentes de todos los niveles educativos, con el fin aprender, enseñar y producir, sobre el uso del software libre con la inserción de las TIC en su quehacer educativo, a través del diseño, producción e implementación de un curso que permita una efectiva y eficaz especialización, en el ámbito educativo. El curso se denomina Informática Educativa para una Enseñanza y Aprendizaje Efectiva.

Y tiene como objetivo promover y propiciar la preparación y formación del personal docente, mediante una enseñanza pedagógica básica, bajo las bases teóricas, metodológicas y técnicas requeridas para el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias específicas que deben ser dominadas para orientar un aprendizaje efectivo, en concordancia con las exigencias académicas establecidas en los reglamentos vigentes.

Contenido, Manejo de la PC, de los sistemas operativos, servicios de Internet y usos (recursos, herramientas, métodos), impacto psicológico, modalidades educativas, contenido digital, estrategias didácticas (Webquest, Weblogs y el Portafolio Digital). Dirigido: A docentes de todos los niveles educativos. Con una de 48 horas académicas.



METODOLOGÍA

Se ha implementado con docentes de diferentes áreas y en combinación de varias estrategias didácticas diseñadas a través de la metodología de la webquest, la weblogs y el portafolio digital y otros docentes de las mismas áreas con esquemas de trabajo tradicionales.

Para ello se planteó un esquema en niveles:

- Primer nivel : promover y propiciar la preparación y formación del personal docente, mediante una enseñanza pedagógica básica, bajo las bases teóricas, metodológicas y técnicas requeridas para el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias específicas que deben ser dominadas para orientar un aprendizaje efectivo, en concordancia con las exigencias académicas establecidas en los reglamentos vigentes.
- Un segundo nivel: Promover la formación de personal especializado en lo referente a nuevos enfoques y técnicas relacionadas con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, considerando los nuevos paradigmas de la información y de la comunicación.
- Un tercer nivel: Relacionar los componentes o dimensiones pedagógicos a considerar en los ambientes tecnológicos de enseñanza y de aprendizaje, en concordancia a las estrategias instruccionales en función de los objetivos, características de los estudiantes, medios y herramientas tecnológicas.

RESULTADOS

Es interesante ver como en los grupos que los docentes utilizaron las herramientas didácticas educativas sus estudiantes en pequeños equipos logro elaborar una webquest, o una weblogs o un portafolio digital, como producto final a partir del material seleccionado y proporcionado por el docente. Logrando la interpretación de la información, el trabajo cooperativo y colaborativo en el grupo y evitando rotundamente el hecho del plagio de la información presentada en Internet. El estudiante se vio en la necesidad de manejar e interpretar la información, donde cada producto debía ser diferente al otro. Mientras que el otro grupo elaboró aplicaciones tradicionales con poca factibilidad de aprendizaje y de evaluación y un rendimiento escolar con poca probabilidad de ser comprobado.

CONCLUSIONES

Las razones que nos han llevado a sugerir a la Webquest, a la weblogs y al portafolio digital, como herramienta para la construcción cognitiva, en la etapa de construcción del modelo propuesto están las que ha planteado Tom March (2001): Las Webquest incrementan la motivación, el interés, la dedicación a la tarea y, por tanto, los resultados de aprendizaje de los estudiantes ya que se trata de una tarea o pregunta que necesita honestamente una respuesta. Los estudiantes tienen que realizar una tarea real. El desarrollo cognitivo, la Webquest debe provocar procesos cognitivos superiores (transformación de información de fuentes y formatos diversos, comprensión, comparación, elaboración y contraste de hipótesis, análisis-síntesis, creatividad, etc.). En el aprendizaje cooperativo, en las Weblogs cada estudiante desempeña un rol específico en el seno de un grupo que debe coordinar sus esfuerzos para comprender algo para explicarlo posteriormente a los compañeros implica normalmente un esfuerzo mayor del necesario para salir con éxito de las tareas, que finalizan con algún tipo de prueba de evaluación. El análisis de la interacción verbal. Según



Monroe y Orme (2003) las interacciones verbales de los estudiantes en la realización de la tarea pueden distinguirse elementos conceptuales los referidos a los conceptos objeto de aprendizaje y procedurales los relacionados con "cómo hay que hacer las cosas". Y por supuesto el portafolio digital permite una reflexión escrita de nuevos cuestionamientos de la labor educativa, permite crecer y mejorar desde una perspectiva personal e institucional, es una herramienta generadora de una filosofía propia a cerca de un esquema de fomento de habilidades que faciliten los procesos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

RECOMENDACIONES

Promover la formación dirigida al docente en servicio, en concordancia a la mínima formación técnica y la máxima Formación Didáctica en TIC's, que permita desarrollar los niveles de experto en ambos aspectos y conlleve a la elaboración de productos terminados por cada participante. Este plan formativo deberá ir acompañado de los diferentes materiales impresos y digitalizados con identidad institucional. El soporte de este curso de formación debe estar sustentado en el potencial pedagógico de las webquest los weblogs y los portafolios digitales.

Bibliografía

- Alvarado, A. (2005). Estrategias Didácticas Cognitivas y Metacognitivas. *Revista EDUTEC*. [Revista en Línea]. no 20. Disponible: <http://www.uib.es/departdcceweb/revelc1.html>. [Consulta: 2006, Noviembre 15]
- Adell, J. (2003): Internet en el aula: a la caza del tesoro. *EduTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 16./Abril 03.
- Berners, T (1993): La primera Weblog. Disponible: <http://blogs.ya.com>
- Cabero, J. (1999). La aplicación de las TIC, ¿esnobismo o necesidad educativa? [Online]. 1 de diciembre de 2005. < <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/red1.pdf> >.
- Frías, Y. y Malagón, M. (2005). Un modelo del proceso educativo a distancia asistida para la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Monografía como reporte de investigación del proyecto "La Universalización de la [Educación Superior](#) en Pinar del Río"
- Henríquez, M. (2002). Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Formación Inicial y Permanente. *Revista Acción Pedagógica*. [Revista en Línea]. n.º 24. Disponible: <http://www.ipc.ced.html>. [Consulta: 2006, Mayo 12]
- Malagón Hernández, M. (2004). Educación a distancia: Fundamentos pedagógicos y tecnológicos. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
- March, T. (2001) *Filamentality* [Online] 1 de diciembre de 2005. <<http://www.kn.pacbell.com/wired>>.
- Oravec, J. (2002) : "Bookmarking the world: Weblog applications in education", Disponible: <http://blogs.hoy.es>.



- Raposo, M. (2004). Es necesaria la Formación Técnica y Didáctica sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n.º 24. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12]
- Renie, D (2004). La sociedad del Conocimiento y el Rol Docente *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n.º 20. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12].
- Tirado, C. (1999). Los Weblogs una "bitácora".
- Vygotski, L. S. (1878). *Mind in Society: The development of higher psucological process*. Harvard University Pres, Cambridge.



UNA DÉCADA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL USO PEDAGÓGICO DE LA TECNOLOGÍA: LOGROS Y REFLEXIONES¹

Ana Lisett Rangel F. rangela@ucv.ve

Irene Ladrón de Guevara. irenelg@cantv.net.

Centro de Desarrollo Infantil. Instituto de Psicología. Universidad Central de Venezuela.
Caracas, Venezuela.

Palabras clave

Entrenamiento en servicio, Tecnología computacional, Capacitación docente.

Resumen

Este trabajo describe la secuencia del desarrollo de recursos de formación de docentes en el uso pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación que, a lo largo de una década, se ha impulsado desde nuestro Centro de investigación. Se analizan los cambios fundamentales que han modificado la propuesta de un programa de formación en servicio dirigido a docentes de educación infantil y la evolución de sus productos más importantes. Además, se describen los resultados de su adaptación al uso actual de las TIC en el contexto educativo venezolano y de algunas propuestas vigentes: Internet frente al uso de *software* educativo, las políticas de masificación del uso de la tecnología y los diversos planes de atención al niño. También se refieren detalles de la puesta en marcha de un plan piloto para validar empíricamente el programa, centrados en el examen de su lógica, contenido y recursos. Finalmente, las conclusiones y consideraciones generales sobre la experiencia apuntan hacia la obtención de una versión actualizada y más dinámica del programa y sus productos, además de sugerir formas alternativas para utilizar sus recursos.

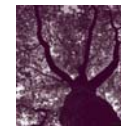
Desarrollo

I. Introducción: Premisas generales y antecedentes

Desde mediados de los '90, algunos investigadores del Centro de Desarrollo Infantil venimos estudiando el valor de la tecnología informática dentro de nuestro modelo de enseñanza. Ha sido una década de acciones fundamentadas en la creencia de que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pueden efectivamente *habilitar* el proceso educativo (PNUD, 2002); pero también en el reconocimiento de que el fenómeno educativo es de naturaleza compleja y exige –ante ésta y cualquier otra tarea– un análisis multidimensional y acciones especialmente orientadas a la atención de cada dimensión (Gros, 2000; De Llano, 2003).

Nuestro grupo de investigación se ha ocupado, muy en particular, del estudio de las posibilidades *didácticas y psicológicas* de la introducción de las TIC en las escuelas. Creemos, como Gros (2000), que frente a las alternativas de uso del computador en las aulas, hay que detenerse especialmente en

¹ Este trabajo presenta los resultados obtenidos en un proyecto de investigación coordinado por las autoras, financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, bajo el N° 07.38.5298/06.



el tipo de aprendizaje que se pretende generar y en la promoción de experiencias concretas para lograrlo.

También creemos que los docentes son piezas fundamentales aquí (Mariño, 1988; Miller, 2000). Son articuladores de los ambientes de aprendizaje y de los procesos de incorporación de los nuevos recursos. Pero es necesario ofrecerles oportunidades de entrenamiento sostenido, que superen lo puntual, cuyo contenido sea

... eminentemente práctico, ligado a las actividades concretas del profesor y con un énfasis especial en motivar al docente para que utilice el computador en sus cursos, cambiando su propio papel de comunicador por el de facilitador de aprendizaje (Mariño, 1988, p.28).

Las computadoras pueden, efectivamente, ofrecer un contexto diferente de manejo de información y desarrollo de habilidades. Pero los maestros deben utilizar estos recursos para promover la búsqueda y selección de los contenidos, su lectura crítica y su uso significativo para apoyar el curriculum escolar. Y en esta tarea, reflexionar sobre su práctica diaria, sobre los aspectos de su trabajo que merecen ser mejorados y sobre la posibilidad real de hacerlo. No es poca cosa. Estamos de acuerdo con Pérez-Esclarín cuando afirma que:

...el objetivo fundamental de un proyecto de formación de docentes (...) no puede ser ya meramente el mejorar las técnicas, el ampliar o actualizar los conocimientos, sino el promover los cambios reales y profundos en el pensamiento y la conducta de los docentes (s/f, p.38)

A partir de estas premisas básicas, nuestra experiencia ha contemplado el diseño y desarrollo de iniciativas muy diversas entre sí que, en conjunto, hemos orientado hacia la formulación de un programa de formación docente en el área, la definición de recursos para enriquecer su aplicación y sobre todo, y la determinación de que permita sostener una continua reflexión y análisis sobre su uso y sus implicaciones.

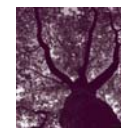
Básicamente, el *Programa* es un documento donde se incluyen propuestas de entrenamiento en servicio para promover en los docentes:

- El análisis e implicaciones de utilizar diferentes tipos de formatos digitales como recursos didácticos de apoyo a la rutina escolar
- El conocimiento y aprovechamiento de los formatos digitales de intención informativa, en la planificación y puesta en práctica de actividades
- El conocimiento y aprovechamiento de formatos digitales de intención recreativa, en el mismo sentido, y
- El intercambio electrónico entre docentes y otros especialistas para completar la formación en el área y enriquecer la práctica diaria.

Cada uno de estos objetivos, está traducido en una serie de metas. Para cada meta, se han definido actividades de formación, actividades de seguimiento (para desarrollar mientras los participantes desempeñan sus labores docentes) recursos y criterios de evaluación. Le asignamos importancia a *qué* enseñar y a *cómo* enseñar, sugiriendo la adecuación de la programación y las estrategias al nivel de competencia del docente y a las características de su labor diaria.

Nuestra trayectoria nos ha permitido trabajar en este programa, lógicamente estructurado y definido al detalle, pero también, en herramientas que permiten instrumentarlo: el *Manual del Docente*, principalmente.

Como el programa está diseñado para educadores en servicio, este recurso fue concebido como una guía de referencia abierta que, por una parte, sugiere materiales para alcanzar los objetivos previstos en el programa y, por la otra, permite que el docente particularice su uso, en la medida que le sea



posible o le interese. No incluye instrucciones, ni procedimientos. Contiene publicaciones, artículos o ensayos, directorios de sitios Web, directorios de profesionales expertos en cada tema, matrices, plantillas. Todos los documentos y recursos están clasificados en los cuatro temas principales: *Uso general de las TIC en la escuela, Formatos Digitales para la Información, Formatos Digitales para la Recreación e Intercambio*. Constituye una herramienta que permite que cada usuario se apropie del conocimiento a su manera. De hecho, el maestro puede complementar el Manual, hacer anotaciones e incluir otros materiales de referencia según sus intereses o necesidades (Rangel y Ladrón de Guevara, 2005).

Pero claro está, todo este desarrollo ha tomado tiempo y sigue ocupando nuestros espacios de reflexión, investigación y docencia. Han sido casi 10 años de trabajo y para que el lector pueda comprenderlo, hemos considerado útil ofrecer una cronología resumida de esta labor, que parte de 1998 y que refiere los reportes y publicaciones alcanzadas hasta el momento. Con ella, presentamos los antecedentes de este trabajo y describimos la evolución lograda hasta llegar a la presentación de la última versión del programa: Una adaptación coherente con el uso actual de las tecnologías de información y comunicación en el contexto educativo venezolano y con las propuestas vigentes en este sentido.

El recorrido se resume en el siguiente cuadro de experiencias y productos:

Se desarrollan dos experiencias iniciales con actividades puntuales de capacitación y algunos intentos de acompañamiento cercano al trabajo de los maestros.	Los resultados fueron presentados en Convención Anual de AsoVAC (Rangel, Llindis, Ladrón de Guevara e Hidalgo, 1999) en el II Congreso Nacional "Internet y Psicología", realizado en Toledo, España (Rangel y Ladrón de Guevara, 2000a); y en el Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE (Rangel y Ladrón de Guevara, 2001a). Su análisis también fue publicado en la Revista de Pedagogía de la Universidad Central de Venezuela (Rangel y Ladrón de Guevara, 2000b).
Se elabora la primera propuesta de entrenamiento en servicio en el área, para los docentes encargados del pre-escolar que funciona en nuestro centro de investigación. Evolucionan algunas de estas ideas y se revisa y edita la propuesta con el objetivo básico de mejorar la presentación de las estrategias y actualizar los recursos bibliográficos de referencia. Se realizaron, en su mayoría, modificaciones de <i>forma</i> .	Participamos en el Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada CIOPA (Rangel y Ladrón de Guevara, 2001b) y en el Congreso Internacional EDUTEC (Rangel y Ladrón de Guevara, 2003). En ambas oportunidades, se incluyó la presentación de las primeras versiones formales del Programa y el Manual para Docente. La experiencia ganada se publicó también en <i>Psicología</i> , la revista de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela (Rangel y Ladrón de Guevara, 2005).
En Mayo de 2006, se introducen nuevos cambios, esta vez de <i>fondo</i> , que respondieron al análisis del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el contexto educativo venezolano y de las propuestas vigentes en este sentido.	Estas modificaciones se recogen en las segundas versiones del Programa y Manual: las mismas que se actualizaron y validaron en la experiencia que se reporta en esta comunicación.



La cronología termina donde empieza este trabajo. Partiremos entonces de nuestros últimos adelantos y de los avances logrados desde mediados de 2006: Aportes relacionados, muy especialmente, con tres aspectos fundamentales:

1. La revisión del peso concedido en la propuesta al uso de didáctico de *software* para niños y al uso de Internet, como recursos de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. El primer recurso está cediéndole espacios muy importantes al segundo. Más que *software* educativo, la mayoría de las experiencias actuales en el área, tanto en Venezuela como en Latinoamérica, incluyen el uso de *software* utilitario en función de la educación, de programas de uso público, disponibles en línea, pero sobre todo, el acceso y utilización particular de contenidos informativos y recreativos de libre publicación en la red.
2. La confirmación de esta tendencia, mediante el análisis de su instrumentación a través de una política de estado que ha orientado sus acciones a la creación de centros de conexión a Internet, gratuitos y bien equipados, para la democratización del acceso a la tecnología. Las iniciativas de introducción de *software* para niños en las escuelas, mucho más costosas y de menores alcance e impacto, están siendo sustituidas —de manera tajante— por las políticas de creación de tele-centros públicos o privados, dentro y fuera de la escuela. Nuestro programa debía entonces formar docentes con destrezas básicas para el aprovechamiento crítico de la tecnología en estos contextos.
3. La posibilidad de concebir un programa aplicable no sólo con docentes del aula pre-escolar del Laboratorio Infantil, sino también con cuidadores y maestros de otros ambientes de educación temprana, pre-escolar y escolar en general.

II. Objetivos

Para continuar este desarrollo, nos propusimos:

1. Analizar el contexto de aplicación del programa de formación diseñado y, a partir del resultado, actualizar su contenido y los recursos del *Manual para el docente*.
2. Implementar un plan piloto en una institución de educación básica distinta a nuestro Centro, que permita validar la propuesta en general: La lógica del programa, los contenidos de su última versión y sus recursos.

III. Descripción del trabajo

El cumplimiento de cada objetivo trajo consigo, como es de suponer, estrategias propias de investigación. La descripción del trabajo se hace en estrecha relación con ellas.

El primer objetivo contempló el estudio del entorno que enmarca el uso de tecnología computacional en ambientes educativos latinoamericanos, en general, pero venezolanos, muy en particular. Se repasaron las estrategias UNESCO para el desarrollo profesional aplicadas a experiencias de formación docente en uso de las TIC, los estándares ISTE para el diseño de programas de formación de docentes en uso de TIC y las iniciativas nacionales de incorporación de tecnologías en educación frente a estos estándares. Merecen referencia especial los desarrollos particulares y criterios de acción de una red de escuelas venezolanas con logros sustantivos en el área, en nuestro país: la red de escuelas del movimiento de educación popular Fe y Alegría. Toda la información asociada a este trabajo se resume en un apartado que hemos llamado: *La lectura del contexto*. El apartado termina con los lineamientos generales que orientan los nuevos cambios para nuestro programa y, en consecuencia, para el principal recurso que utilizamos en su aplicación, el Manual del docente.



El segundo objetivo supuso el diseño del plan piloto y su puesta en práctica en una institución de educación básica distinta a nuestro centro. Los logros se presentan en un apartado llamado *Plan piloto: El relato de la experiencia*. Se refieren los criterios de selección de la institución y características del grupo de participantes, los materiales, y la metodología y procedimiento utilizados para desarrollar las actividades. Mucho del trabajo cumplido en esta fase de la investigación, refiere al ejercicio dinámico y casi circular de análisis y adaptación del plan mismo y de los recursos.

III.1. La lectura del contexto

Uno de los documentos de referencia obligada a nivel mundial sobre las características de los programas de formación docente para el uso de las TIC en ambientes educativos, es la guía de planificación publicada por UNESCO (2004) para este fin. El modelo propuesto se representa, según la misma UNESCO (2004, p.46) como sigue:

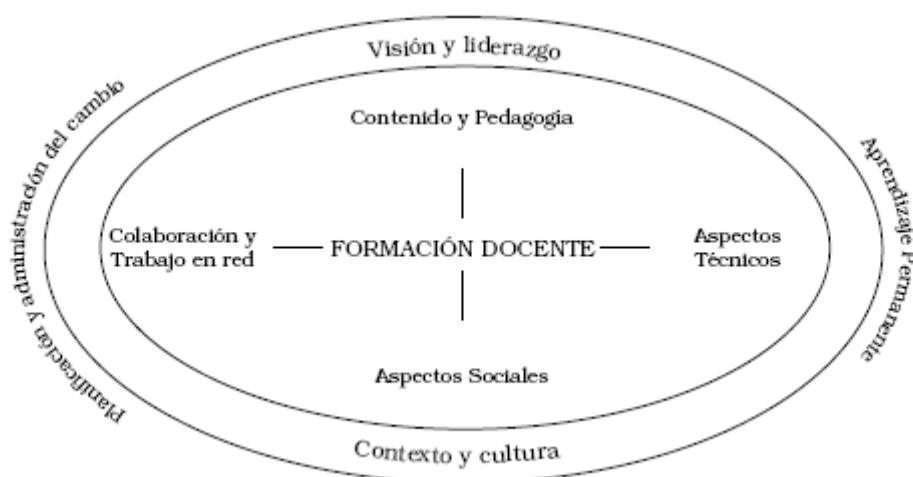


Fig.1. Representación del Modelo UNESCO para la Formación Docente en el uso de las TIC .

La planificación de cualquier experiencia de formación docente en el área debe contemplar, en niveles más o menos complejos, el tratamiento de cuatro áreas temáticas y la propuesta de desarrollo de cuatro grupos de competencias.

Las áreas temáticas son *Contexto y cultura*, *Visión y liderazgo*, *Planificación y administración del cambio* y *Aprendizaje permanente*. Lo que ellas señalan es que el diseño y puesta en práctica de programas de formación de maestros en el uso de tecnologías, deben:

- Responder a su contexto cultural y respetar la diversidad
- Ser coherentes con la visión institucional de la organización que los enmarca, y conocidos y compartidos por sus autoridades académicas
- Contemplar estrategias de aprendizaje sostenido que, a su vez,
- Den cabida al constante cambio y desarrollo de recursos tecnológicos e Internet.

Así mismo, este tipo de iniciativas deben asegurar oportunidades de desarrollo de cuatro grupos de competencias en los docentes, relacionadas con *Contenido y Pedagogía*, *Colaboración y trabajo en*



red, Aspectos sociales y Aspectos Técnicos. Se debe esperar que los programas permitan a sus participantes:

- Usar las TIC para enriquecer el trabajo en su área de especialidad docente
- Comprender el valor de la comunicación con otros y del trabajo que trasciende los límites físicos de su aula o institución
- Aprender y poner en práctica los derechos y responsabilidades que trae consigo este nuevo contexto de trabajo y
- Relacionarse con la tecnología de manera efectiva, aún cuando ésta evolucione rápidamente.

Aunque la UNESCO ha trabajado en estándares detallados para cada uno de los aspectos antes tratados (y que permite operacionalizarlos en la práctica), también afirma que la esencia de la propuesta puede llegar a ser bastante concreta, siempre y cuando se cumplan tres condiciones especiales:

- Todos los programas de formación de docentes y alumnos deben tener suficiente acceso a tecnología digital e Internet en los ambientes de capacitación
- Todos los programas deben ofrecer, asimismo, contenidos educativos significativos, de buena calidad y que tomen en cuenta la diversidad cultural
- Los docentes deben alcanzar habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles de desempeño mediados, además, con el uso de recursos digitales e Internet.

En coherencia con la propuesta UNESCO, otra referencia fundamental ante el diseño de ambientes de aprendizaje mediados con TIC, son los estándares de la *International Society for Technology in Education* ISTE (2000) para la formación y desempeño de docentes en el área. Estos lineamientos, conocidos como *Educational Technology Standards and Performance Indicators for All Teachers* (NETS-T) apuntan a la atención cuidadosa del conocimiento, destrezas y actitud de los docentes en seis áreas:

- *Tecnología, operaciones y conceptos*
- *Planificación y diseño de ambientes de aprendizaje*
- *Enseñanza/aprendizaje asociado al currículo*
- *Evaluación*
- *Productividad profesional*
- *Dimensión social, ética y humana*

González (2005) ha traducido el significado de los estándares y señala, entre otras cosas, que los docentes, cualquiera sea su especialidad y grado, deberían estar preparados o prepararse para manifestar su competencia en estos ámbitos:

- Demostrando que comprenden y se interesan por el uso de la tecnología, las operaciones involucradas y los conceptos más relevantes de las herramientas tecnológicas que van a utilizar.
- Diseñando clases que permitan, por parte de los estudiantes, la selección y la aplicación de diversos tipos de recursos tecnológicos.
- Adecuando el uso de la tecnología a los niveles de conocimiento y edad de sus alumnos y trabajando las dificultades que ellos presenten en estos ambientes.
- Planificando el trabajo de contenidos de calidad, de acuerdo con los programas de estudio vigente y centrándose en las necesidades de los alumnos (sin perder de vista que la tecnología es una herramienta que enriquece el ambiente, pero un fin en sí misma).
- Utilizando recursos tecnológicos para analizar, ordenar, interpretar y valorar desde un punto de vista funcional los progresos y logros de sus estudiantes.



- Demostrando su capacidad de continuar su formación profesional, en forma sostenida y autónoma.
- Usando la tecnología para comunicarse y colaborar con alumnos, superiores, pares, padres y representantes en general.
- Sirviendo de modelos a todos ellos, pero especialmente a sus alumnos, para promover prácticas éticas relacionadas con el uso de la tecnología (especialmente aquellas que respetan la diversidad en sus más amplios sentidos).

Ahora bien, la cuestión de cómo cada país interpreta e implementa estas guías de acción puede ocupar otros espacios de análisis e investigación. Lo que ahora nos interesa es la forma en que estos estándares han sistematizado prácticas reconocidas y opiniones de expertos en torno al diseño de programas de formación de docentes en el uso de las TIC y cómo permiten el desarrollo de propuestas locales.

En Latinoamérica, por ejemplo, uno de los trabajos más completos en este sentido, estuvo a cargo de Silva, Gros, Garrido y Rodríguez (2006) y contiene el análisis de la utilidad de los estándares en Chile, particularmente.

En Venezuela, resulta de fundamental consideración la experiencia de la Federación Internacional Fe y Alegría (2003, 2006). Para esta organización, son estos los lineamientos indispensables a seguir cuando se conciben y desarrollan experiencias de este tipo:

- Prever la incorporación progresiva de los docentes
- Contemplar formas estructuradas de iniciarlos en la práctica
- Lograr que sean usuarios eficientes de la tecnología, para luego, animarlos a su utilización como recurso didáctico
- Ofrecerles un marco conceptual: Un modelo pedagógico que sustente el trabajo y que brinde parámetros de acción
- Proporcionarles suficientes modelos
- Animar a la conformación de comunidades de docentes, como grupos de intercambio, reflexión y diseño conjunto de estrategias
- Ofrecerles oportunidades de acompañamiento en el transcurso de su formación a mediano y largo plazo.

Según Fe y Alegría, es necesaria la definición de una estructura de gestión de los programas de formación docente que soporte la coordinación y desenvolvimiento de todas estas pautas: se busca una visión compartida entre los participantes de un mismo proyecto y la definición expresa de equipo, tiempos y espacios para la práctica y su evaluación.

Frente a todo este panorama, el Centro de Desarrollo Infantil se propuso la actualización de su programa y, muy en particular, de uno de sus recursos más importantes: el Manual del docente. La lectura de este contexto, que se logró a través de la comparación de los estándares y lineamientos UNESCO, ISTE y Fe y Alegría, con las metas del programa en vigencia hasta Diciembre de 2006, produjo algunas reformulaciones de estrategias, actividades y sugerencias de materiales, para – principalmente–, reforzar en todos ellos el énfasis concedido a:

- a. El estudio de diferentes prácticas de formación y el análisis de sus modelos pedagógicos
- b. La utilización de recursos digitales de acceso público, en Internet, para ampliar posibilidades de formación y práctica
- c. La generalización de las propuestas para que puedan ser aplicadas por docentes de distintos niveles educativos
- d. El aprovechamiento de redes de intercambio para la validación de la experiencia y generación de nuevas y apropiadas formas de trabajo



- e. El fortalecimiento del esquema de entrenamiento en servicio, como estrategia de garantizar la iniciación de los docentes en el uso de las TIC con fines didácticos y un acompañamiento “en contexto” (y por tanto, significativo).

Los productos finales son las nuevas versiones del Programa y del Manual.

III.2. Plan piloto: El relato de la experiencia

El segundo objetivo de esta fase de nuestra investigación, luego de adelantar el proceso reseñado en el aparte anterior, supuso el diseño del plan piloto y su puesta en práctica en una institución de educación básica. Para relatar la experiencia y presentar los resultados de este trabajo, referimos a continuación, los criterios de selección de la institución y la descripción del grupo de participantes, las características del ambiente, los materiales utilizados y datos sobre la metodología y procedimiento seguido en el desarrollo de las actividades.

La institución y grupo seleccionados

En la experiencia piloto de aplicación del programa, participaron dieciocho (18) docentes de la U.E. Abraham Reyes; una escuela ubicada en la Parroquia 23 de Enero de Caracas, que atiende a niños y jóvenes cursantes de pre-escolar y Escuela Básica, pero también asistentes a actividades complementarias como Deportes, Educación Pastoral, Informática, Telemática y Talleres vespertinos. Asistieron a las actividades educadores de todas las áreas antes citadas.

Los docentes participantes requerían un entrenamiento de iniciación al uso de TIC en la escuela. La institución había renovado casi todo su personal y debía comenzar un esquema de acciones de formación en esta área. Así que fue escogido, en alianza con la Coordinación de la Zona Caracas de Fe y Alegría, como un grupo novel que nos permitiría evaluar la lógica y efectividad del programa y que, al mismo tiempo, aprovecharía la experiencia de capacitación, en el marco de los lineamientos Fe y Alegría para iniciar estos procesos en sus centros.

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Fig.2. Aspecto general del grupo participante en la experiencia piloto

El ambiente



Para la atención del grupo y realización de las actividades, se alquiló la Zona de Conexión del Banco del Libro, en Caracas: Un servicio de conexión enriquecida a Internet especialmente concebida y diseñado para el aprovechamiento de mediadores culturales, docentes y público en general. La sala dispone de nueve (09) computadoras personales con conexión dedicada a Internet, impresora, escáner, video *beam* y pantalla de proyección. Está rodeada de espacios que permiten el intercambio y trabajo en grupo entre sus usuarios y ambientada de manera cálida y colorida.

Para ver esta película, debe
disponer de QuickTime™ y de
un descompresor TIFF (sin comprimir).

Fig.3.: Aspecto general del ambiente de trabajo en la experiencia piloto

Los recursos

Además de los equipos técnicos ya comentados, en esta experiencia piloto se utilizaron dos tipos de recursos: (a) aquellos que proponían el programa original y el manual, en su versión vigente hasta Diciembre de 2006 y (b) algunos materiales adicionales utilizados por Fe y Alegría en otras actividades de formación, pero que –a juicio de los coordinadores de la experiencia– los complementaban apropiadamente.

El desarrollo de las actividades

Desde sus inicios, hemos adoptado la modalidad de *entrenamiento en servicio* (Bijou, 1980; Sutphin, 1987) como estrategia de desarrollo de las actividades del programa. Vale la pena repasar su concepción pues es, sin duda, la idea neural de nuestro trabajo.

La propuesta de formación que proponemos, originalmente, es una combinación de la lectura y discusión de material pertinente en sesiones de capacitación propiamente dicha, o *de trabajo conjunto*, con sesiones *de acompañamiento* personal (o en pequeños grupos) a los docentes. El modelo se levanta sobre la idea de que para lograr la “invisibilidad” de la máquina en el aula de clases –o lo que es lo mismo, su uso natural y fluido como parte de la rutina escolar regular– es menester apoyar la formación sostenida del docente: asegurando su participación activa y redefiniendo, poco a poco, su papel en la institución (Gros, 2000).

Desde los primeros intentos de formulación, hemos contemplado dos aspectos esenciales:

- Combinar la importancia de *qué* y *cómo* enseñar, adecuando la programación y estrategias al nivel de competencia del docente
- Implementar la formación y seguimiento continuo



Ambos componentes se integran en un modelo dinámico de formación que "congelamos" en su representación gráfica para facilitar su comprensión:



Fig. 4. Modelo propuesto para la formación docente

A partir de él, hemos descrito la interdependencia dialéctica entre los tres elementos que integran nuestra propuesta: teoría, práctica e investigación. Aquí, es básica la retroalimentación: investigación, teoría y práctica se afectan entre sí en forma permanente y dinámica.

La realización de la experiencia piloto, sin embargo, no permitió el desarrollo de las estrategias intercalando sesiones de trabajo conjunto y grupal, con sesiones más individuales de acompañamiento. El esquema original implica costos de tiempo y esfuerzos que, en esta ocasión, no fueron posibles de suplir por parte de la institución participante, que ya cubría gastos de suplencias docentes, traslados y alimentación. Por esta razón, la puesta en marcha del plan sólo permitió validar: sus principales contenidos, su lógica general y aplicabilidad en niveles educativos superiores al pre-escolar y algunos de sus recursos. Se trató, puede decirse, de una validación del programa desde un punto de vista funcional y de algunos materiales del Manual, como los "productos" asociados a su uso en un ambiente diferente al Centro de Desarrollo Infantil. Para este ejercicio, y dadas las restricciones ya comentadas, concedimos énfasis en la evaluación de las características y funcionalidad de los recursos más que en el modelo que lo sustenta.

Se preparó una versión resumida del programa, manteniendo la lógica pero seleccionando las estrategias por desarrollar. Se cubrieron todos los objetivos, tras escoger aquellas actividades y materiales que a nuestro juicio, permitían probar el nuevo énfasis propuesto (reseñado al final de *La lectura del contexto*, pág. 7). Todas las actividades se cubrieron en dieciséis (16) horas de trabajo.

Asimismo, con la reducción del tiempo disponible, vino también la reducción de los materiales reproducidos y entregados a cada participante. La propuesta original sugiere el uso del Manual del docente como una herramienta óptima de formación para apoyar el modelo que proponemos, pero su reproducción también resulta muy costosa. La relación costo-posibilidades de aprovechamiento, en esta ocasión puntual, parecía arrojar, al menos por anticipado, resultados desfavorables. Así que en lugar del manual, se entregaron carpetas con el material seleccionado para apoyar cada actividad del plan.



El desarrollo de las actividades contempló:

- El uso de la versión resumida del programa, de las actividades a cumplir y los materiales por utilizar
- El trabajo de un facilitador especializado en el área, como conductor de las actividades, mediador de los aprendizajes y compilador, en un documento final, de los aspectos de más importancia didáctica
- El trabajo de un asistente que tomó videos, registros anecdóticos y apuntes generales de las actividades
- La evaluación de la experiencia, por parte de todos los participantes, con ayuda de un formato pre-diseñado para ello.

IV. Resultados y Conclusiones

Los resultados y conclusiones de esta experiencia pueden sintetizarse en lo relativo a la validación de los contenidos generales del programa en estudio, su estructura y lógica, su aplicabilidad en niveles educativos superiores al pre-escolar y algunos de los recursos incluidos en su Manual del docente, como principal herramienta de trabajo.

Contenidos

El contenido general del programa fue cotejado, principalmente, tras el estudio de estándares internacionales y nacionales para el diseño de experiencias de este tipo. Las metas y actividades fueron nuevamente actualizadas y luego, con el desarrollo y registro de la experiencia piloto, se validaron sus contenidos.

Destacó muy especialmente el valor de una oferta mucho más orientada al uso de recursos públicos, disponibles en Internet, por encima del uso de otros recursos como títulos de *software* comercial o aplicaciones desarrolladas en las mismas escuelas. Los participantes declararon (1) la disponibilidad reducida y/o cada vez menor de *software* en las salas escolares de computación (salvo en el caso de *software* utilitario, como *Office* por ejemplo), (2) la mejor disponibilidad de conexión dedicada a Internet, como fuente de información y recreación principal para ellos y sus estudiantes, y (3) el interés en explorar la riqueza del intercambio que a través de esta conexión, parece hacerse posible. Sus argumentos parecen confirmar dos ideas, aparentemente sencillas, pero de importante implicación en la definición de programas de este tipo:

- “... cada medio tiene unos atributos, unas peculiaridades propias que condicionan su utilización” (Gros, 2003, p.6). Las propuestas de formación y actualización en el uso de las TIC deberían permitir el aprovechamiento de cada herramienta, principalmente de acuerdo con los objetivos educativos que se persiguen, pero también, según las características propias de acceso y uso de los recursos tecnológicos de los que se disponen.
- Son especialmente adecuadas las propuestas como las de UNESCO, cuando señalan que:

Las TIC ofrecen poderosas herramientas para apoyar la comunicación tanto dentro de los grupos de aprendizaje como fuera del salón de clase. El rol del docente se extiende al de facilitador de la colaboración y el trabajo en red, entre comunidades locales y mundiales (...) Cada vez hay mayor evidencia de que las comunidades aprenden a través de actividades colaborativas (...) Por tanto, el desarrollo de la



competencia de los docentes en el trabajo colaborativo y en red es esencial para la información efectiva de las TIC a la educación (2004, p.48)

Estructura y lógica general del programa

Una validación cabal de nuestra propuesta, habría exigido, tal como lo vemos, la evaluación del *modelo* de entrenamiento en servicio a través de una experiencia desarrollada longitudinalmente, con un mínimo de condiciones favorables, de orden institucional, técnico y de recursos. Hubiera sido necesaria la implementación de sesiones de formación junto a sesiones de seguimiento, para acompañar a los docentes en sus tareas diarias y establecer, junto a ellos, vínculos concretos con las posibilidades de las TIC en las aulas.

Sin embargo, la experiencia realizada nos ha permitido validar las *características del programa*: su estructura y lógica general y su funcionalidad. Tanto los registros y apuntes de los investigadores, como las evaluaciones de los participantes, permiten confirmar la utilidad de atender, tal como está previsto en el plan:

- La descripción de los modelos pedagógicos que pueden orientar el uso de TIC en las escuelas (a través del trabajo con ejemplos, implicaciones, análisis de experiencias reales).
- La utilización de recursos digitales de acceso público, en Internet, para ampliar posibilidades de formación y práctica (con experiencias de navegación dirigidas, semi-dirigidas y libres, “en vivo”, en parejas o pequeños grupos).
- El aprovechamiento de redes de intercambio para la validación de la experiencia y generación de nuevas y apropiadas formas de trabajo (con la revisión de opciones reales de intercambio, el análisis de los procedimientos para lograrlo “en vivo” y de los resultados de esta tarea).

Aplicabilidad

La última formulación del programa está orientada a la generalización de las propuestas para que puedan ser aplicadas por docentes de distintos niveles educativos (y no sólo de educación temprana o pre-escolar) y en diferentes situaciones escolares incluyendo sesiones de trabajo extra-académico (mediante la participación en el programa de profesores de áreas extracurriculares y, claro está, con sus aportes en actividades y ejercicios). Según los reportes de los participantes, recogidos en registros y a través del instrumento de evaluación de la experiencia, este enfoque resultó aplicable y útil. Y el factor determinante parece ser la naturaleza abierta de la propuesta: tanto las sugerencias incluidas en el plan de actividades, como las características del Manual –su principal recurso–, parecen permitir:

- Analizar las posibilidades de uso de las TIC en diferentes áreas curriculares
- Diseñar y planificar actividades pedagógicas con el uso de TIC para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Aprovechar recursos ofrecidos por diferentes tipos de formatos digitales en la preparación de material para apoyar sus clases
- Aprovechar estos mismos recursos para facilitar las sesiones de trabajo con los estudiantes
- Reflexionar y evaluar los resultados obtenidos en el diseño, implementación y uso de TIC, según áreas curriculares trabajadas y/o tipo de actividades.

Recursos

Puntualmente, se probó el uso de algunos materiales incluidos en el Manual para el docente y, luego de cada ejercicio, se anotaron nuevas opciones de diseño y/o utilización. De significativa importancia



resultó aquí, el compromiso de los propios participantes en estas tareas. Parece haberse puesto en evidencia una premisa que, si bien es bastante común en la mayoría de los documentos sobre el tema, parece aún requerir de la definición de estrategias para ponerla en práctica:

Es necesario reforzar la reflexión sobre la práctica pedagógica al insertar TIC. Esto es de vital relevancia para los docentes porque cuando ellos se incorporen al sistema y comiencen a hacer uso de TIC, pueden aprender de sus ciertos y errores, compartiendo con sus colegas y nutriéndose de la experiencia de éstos. Se requiere que el docente en educación sea un pequeño investigador, que ponga a prueba ideas y modelos, que analice los resultados que se obtienen, los registre, informe y pueda mantener los aspectos mejor logrados y reforzar los menos logrados (Silva y otros, 2006, p.14)

El análisis final de los resultados se movió, constantemente, entre la definición de las condiciones óptimas de desarrollo y las condiciones mínimas de aprovechamiento efectivo del programa. En este punto, volvemos a considerar el contexto como punto de partida y de llegada. Queda entre los pendientes, considerar nuevas formas dinámicas de aplicación del programa en el marco de la complejidad del fenómeno educativo, adaptándonos al análisis genérico del proceso de inserción de tecnologías en nuestro país. Allí, circunscribiéndonos a nuestra realidad nacional, *habilitar* el proceso educativo, según la idea del PNUD (2002), nos remite a armonizar la *infoestructura* –lo tangible y comercializable– con la *infocultura* –la parte de la cultura que contempla y utiliza la infoestructura para la resolución de problemas.

Esta conclusión nos remite también a considerar formas alternativas que amplíen la evolución del potencial formativo del programa, explorando vías más eficientes y expeditas para el aprovechamiento de la tecnología, y garantizando la coherencia con uno de los aprendizajes obtenidos en la experiencia: el valor de la teleconexión y lo que podríamos llamar *el tele-trabajo docente*. Es un hecho que en la actualidad se han desarrollado entornos de aprendizaje soportado en la Web que facilitan la gestión de espacios compartidos para la formación y la comunicación (Gros; Lara-Navarra, 2007). Tales herramientas sugieren la posibilidad de actualizar e integrar en una sola plataforma todos los componentes del programa y la adaptación de sus recursos, potenciando su aprovechamiento. Adicionalmente, facilitarían la gestión de la investigación pues posee funcionalidades que permitiría llevar anotaciones, inventario de aportaciones y otros registros, a favor de la dinámica de formación propuesta en el modelo de relación entre teoría, investigación y práctica. Es necesario retomar la necesidad del desarrollo del portal y sus recursos, propuesta que ya habíamos considerado (Rangel y Ladrón de Guevara, 2005) y que, luego de esta experiencia piloto, encontrará espacio expreso en nuestras actividades de investigación.

Referencias

- Andrade, V.; Rangel, A. L.; Ladrón de Guevara, I. y Llandis, V. (2001, julio). *Uso de computadoras y formación docente en ambientes de enseñanza pre-escolar*. XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, Chile.
- Bijou, S. (1980). Teacher a co-teacher in-service training. Mimeografiado.
- De Llano, J. (2003). Hacia una concepción multidimensional de la informática educativa. En: A. Rangel e I. Ladrón de Guevara. *Voces digitales. Ida y vuelta a la cibercultura*. Caracas: Comisión de Estudios de postgrado. FHE-UCV, 77-94.



- Federación Internacional Fe y Alegría (2006). *Formación de educadores populares para el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación en su práctica docente. Guía para formadores*. Publicación independiente.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2003). Propuesta de Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los centros escolares de Fe y Alegría. *Revista Internacional Fe y Alegría*, 4. Caracas.
- González, B. (2005). *Indicadores de Desempeño para Docentes en las Nuevas Tecnologías aplicadas al Aula*. En red. Recuperado el 09-07-2007. Disponible en: <http://www.atinachile.cl/node/5011>.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. España: Gedisa.
- Gros, B. (2003) La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Enlaces con la Crítica*, 7 y 8. Enero-Diciembre, 2003, 4-13.
- Gros, B. y Lara-Navarra, P. (2007, junio). Herramientas para la gestión de los procesos colaborativos de construcción del conocimiento. VIII Encuentro Internacional Virtual Educa Brasil 2007, Sao Paulo. En red. Recuperado el 09-07-2007. Disponible en hm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/137-BG.pdf
- International Society for Technology in Education (2000). *Educational Technology Standards and Performance Indicators for All Teachers*. En red. Recuperado el 09-07-2007. Disponible en: <http://cnets.iste.org/teachers/pdf/page09.pdf>
- Mariño, O. (1988). Informática educativa: Tendencias y visión prospectiva. *Boletín de Informática Educativa*, 1, 1, 11-32.
- Miller, L. (2000, mayo) When teachers are students. *Newsweek: How to use the Internet to help your child in school*. EEUU: Newsweek Inc.
- Pérez-Esclarín, A. (s/f) Una propuesta de Educación popular. *Colección Procesos Educativos*, 2. Caracas: Ediciones Fe y Alegría (Centro de Formación Padre Joaquín López).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano en Venezuela 2002. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio del Desarrollo*. En red. Recuperado el 15-10-2004. Disponible en: www.pnud.org.ve
- Rangel, A. L. y Ladrón de Guevara, I. (2000a, marzo) Educación a Distancia y Tecnología: Una Combinación para el Cambio. II Congreso Nacional "Internet y Psicología", Toledo, España, 2000.
- Rangel, A. L. y Ladrón de Guevara, I. (2000b, diciembre). Educación a Distancia y Tecnología: Una Combinación para el Cambio. *Revista de Pedagogía*, XXI, 62, Septiembre-Diciembre, 2000. Universidad Central de Venezuela
- Rangel, A. L. y Ladrón de Guevara, I. (2001a, abril). Computadoras como asistentes del desarrollo: La evolución de una propuesta. Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE-2001.



- Rangel, A. L. y Ladrón de Guevara, I. (2001b, noviembre). Formación docente para el uso pedagógico de la tecnología: Estrategias y recursos. Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada, CIOPA 2001.
- Rangel, A. L. y Ladrón de Guevara, I. (2003, noviembre). Más *mañana* que fuerza: formación en servicio para el uso pedagógico de la tecnología. Congreso Internacional EDUTEC 2003, Caracas.
- Rangel, A. y Ladrón de Guevara, I. (2005). La experiencia de formar para el uso pedagógico de la tecnología: Una propuesta. *Psicología. Revista de la Escuela de Psicología UCV*, XXIV,1, 1999-2005, 6-16.
- Rangel, A.L.; Llindis, V.; Ladrón de Guevara, I; Hidalgo, C. (1999, noviembre). Computadoras como asistentes del desarrollo: Una experiencia preliminar. IL Convención Anual de AsoVAC, Maracay.
- Silva, J.; Gros, B.; Garrido, J. M. y Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y comunicación para la formación inicial docente: Situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38/3 Marzo. En red. Recuperado el 25-03-2007. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1391Silva.pdf>
- Sutphin, D. (1987). Educating teachers on instructional applications of microcomputers. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 14, 6, 54-58.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Montevideo: Trilce. En red. Recuperado el 07-07-2007. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf> .

COMUNICACIONES: JUEVES DÍA 6

Nuevas Tendencias en la Evaluación de la Formación

Nuevas Tendencias en la Planificación de la Formación

Nuevas Tendencias en la Organización y Gestión de la Formación

Nuevas Tendencias en la Formación de Formadores y Formadoras



LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN DE SU SITUACIÓN Y DE SUS RESULTADOS

Pilar Pineda pilar.pineda@uab.cat

Xavier Úcar xavier.ucar@uab.cat

M. Victoria Moreno mariavictoria.moreno@uab.cat

Esther Belvis. Esther.belvis@uab.cat

GAPEF-GIPE1, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. UAB

Palabras clave

Educación infantil. Formación permanente del profesorado. Evaluación de la formación.

Resumen

En esta comunicación se presentan los principales resultados del estudio sobre la calidad de la formación permanente del profesorado de educación infantil en España. El estudio evalúa la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil, a dos niveles. Por un lado, se describe el grado de implantación de la formación permanente en el sector entendiendo por tal la cultura, motivación e iniciativas hacia la formación por parte de los trabajadores y los centros de educación infantil. Por otro lado, se evalúan los resultados de la formación tanto en los trabajadores como en los centros educativos, en lo que se refiere a la satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia de la formación, a la vez que se analizan las prácticas de evaluación de la formación presentes en las entidades ofertantes del sector. Los resultados obtenidos permiten emitir propuestas de mejora dirigidas a los diferentes agentes implicados en la formación permanente del profesorado.

Desenvolupament

1. Introducció

Existe un acuerdo generalizado en que la educación infantil es el fundamento para el desarrollo posterior de las personas, tanto a nivel personal como profesional. La educación infantil requiere unos profesionales bien preparados y de ello se encarga la formación inicial. Pero, todo buen profesional necesita actualizarse para responder adecuadamente a los retos cambiantes que le plantea su profesión; la formación continua aquí tiene un peso decisivo.

Movidos por el interés de analizar cómo es la formación permanente de los profesionales de educación infantil y si contribuye a mejorar la educación que reciben los niños de 0 a 6 años, se ha realizado el estudio "Evaluación de la Calidad de la Formación Continua en el sector de la Educación Infantil"², financiado por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo en su programa de

¹ GAPEF: Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación. GIPE: Grupo Interuniversitario de Políticas Educativas.

² Ref. Acciones complementarias FORCEM: C20050420 – Octubre 2005. El equipo que desarrolló esta investigación estuvo integrado por Pilar Pineda (Directora. Universitat Autònoma de Barcelona); Xavier Úcar (Investigador principal. UAB); Anna Forés (Investigadora. Fundació Pere Tarrés); Isabel Alvarez (Investigadora. UAB); Vilma Garrido (Investigadora. UAB); Enric



Acciones Complementarias para la Formación durante el año 2006.

En esta comunicación presentamos el diseño metodológico del estudio y una parte de los resultados obtenidos. Estos resultados nos permiten emitir conclusiones sobre la utilidad y la eficacia de la formación permanente en este sector y plantear propuestas que la optimicen.

2. Metodología del estudio

El enfoque metodológico utilizado en el estudio es de tipo múltiple, combinando datos cuantitativos con datos cualitativos. La utilización de técnicas y fuentes diversas permite triangulizar los datos, aportando así mayor objetividad y validez a los resultados. El siguiente esquema –cuadro 1- muestra las fases seguidas para realizar el estudio:

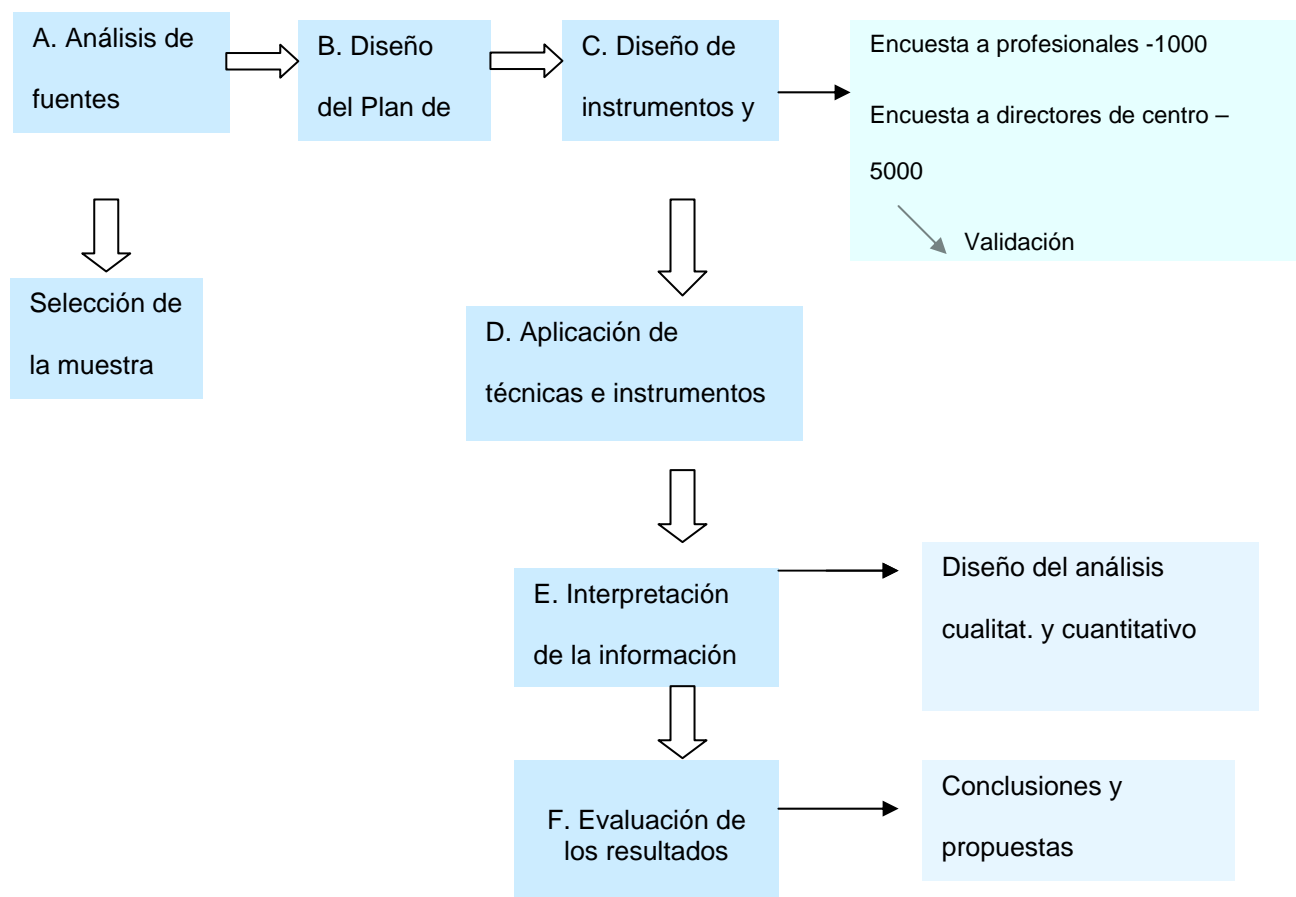


Gráfico1: Fases del estudio.



A continuación describimos los procedimientos seguidos en la ejecución de cada una de las fases:

Análisis de las fuentes documentales: Se realiza un análisis detallado del estado de la cuestión sobre formación permanente en educación infantil, revisando la documentación existente y recogiendo la opinión de expertos sobre el tema. Como resultado de esta fase se concretan los objetivos y dimensiones del estudio, se seleccionan las CCAA y se define la población y la muestra objeto de estudio.

Diseño del plan de evaluación: El plan de evaluación es el documento marco que pauta el contenido de la investigación. En el se detallan las dimensiones de análisis, que provienen de los objetos y objetivos del estudio, las variables que integran cada dimensión, los indicadores y especificadores de cada variable, los criterios de análisis³ y los instrumentos con los que recogerá la información. El cuadro 2 muestra los objetos, objetivos y dimensiones de análisis identificados.

OBJETOS	OBJETIVOS	DIMENSIONES
Situación general de la Formación permanente	A.1. Analizar la oferta de formación permanente en el sector de la educación infantil: entidades ofertantes, estructuras, agentes y actuaciones que incentivan la participación de los trabajadores.	A.1.1. Oferta
	A.2. Analizar la financiación de la formación permanente en el sector de la educación infantil: naturaleza y fuentes de financiación.	A.2.1. Financiación
	A.3. Describir el alcance de la formación permanente en el sector de la educación infantil: volumen de trabajadores que participan, características y perfiles.	A.3.1. Alcance
	A.4. Identificar la imagen y la cultura de formación permanente en el sector.	A.4.1. Cultura
	A.5. Analizar los factores que motivan y los factores que dificultan la realización de acciones de formación y la participación de los trabajadores en las mismas.	A.5.1. Facilitadores A.5.2. Obstaculizadores
Características de la formación	B.1. Describir la formación realizada por los trabajadores del sector: tipo de formación, contenido, métodos y recursos utilizados.	B.1.1. Tipo de formación
		B.1.2. Contenidos de la formación
		B.1.3. Métodos
		B.1.4. Recursos pedagógicos
	B.2. Analizar las prácticas de evaluación de la formación de las entidades ofertantes del sector de la educación infantil.	B.2.1. Sistemas de evaluación
Resultados de la formación	C.1. Evaluar los resultados de la formación realizada, a nivel de satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia.	C.1.1. Satisfacción de los trabajadores
		C.1.2. Aprendizajes alcanzados
		C.1.3. Adecuación pedagógica

³ Para cada variable se han desglosado solo aquellos indicadores y especificados que interesaban para los objetivos de la investigación. Por otro lado, se han aplicado los principales criterios de evaluación– pertinencia, adecuación, suficiencia, eficacia, eficiencia–; cuando no se especifica el criterio, la variable viene analizada solo a modo descriptivo.



		C.1.4. Transferencia
	C.2. Valorar la incidencia de la formación en la trayectoria profesional de los trabajadores de la educación infantil.	C.2.1. Incidencia

Gráfico 2: Objetos y dimensiones del estudio

Diseño de instrumentos y técnicas:

Como se indica al inicio del apartado, se han utilizado instrumentos cuantitativos y cualitativos para la recogida de información. Los instrumentos cuantitativos son dos encuestas dirigidas a los profesionales de la educación infantil por un lado y a los responsables de los centros educativos por otro. Los instrumentos son similares, varían sólo en dos dimensiones en las que cada colectivo aporta información específica desde el rol que desempeñan: el tipo de formación que han realizado y la financiación de la formación permanente. Las encuestas se validan mediante la técnica de expertos.

Los instrumentos cualitativos diseñados son entrevistas y foros. La entrevista pretende obtener informaciones sobre diferentes aspectos en relación a la Formación permanente del Sector de la Educación Infantil a partir de la visión de los expertos de diferentes instituciones, de las entidades que ofrecen formación y de los responsables de los centros educativos. Según los destinatarios se definen tres tipos de entrevista:

Entrevistas en profundidad a agentes clave, dirigida a representantes de la administración educativa, representantes de los sindicatos vinculados a la FC del sector y otros expertos experimentados del sector

Entrevista semiestructurada a directores de centros educativos, realizada a directores de centros de diferente titularidad (públicos y privados) y con diferentes ciclos de enseñanza (0-3, 3-6 y 0-6).

Entrevista semiestructurada a entidades que ofertan formación, dirigida a los responsables de la formación en educación infantil de los centros de formación del profesorado más relevantes en cada CCAA.

La técnica de los foros de discusión pretende recoger la visión de los maestros y educadores sobre diferentes aspectos en relación a la Formación Permanente en el Sector de la Educación Infantil. La técnica permite también contrastar y matizar la información recogida con el resto de instrumentos.

Muestra y aplicación de los instrumentos:

La muestra de los datos cuantitativos- datos de las encuestas- se construye a partir de 3 estratos fundamentales: comunidad autónoma (Andalucía, Aragón, Cataluña y Navarra), titularidad de los centros (público, privado), ciclos de enseñanza. La muestra se realiza a partir del número de centros de educación infantil de cada comunidad, y dadas las diferencias de tamaño entre comunidades, se opta por un muestreo bietápico: primero se realiza un muestreo estratificado constante – con un mínimo de 100 centros por CCAA- y después un muestreo estratificado proporcional hasta alcanzar la muestra total de 1500 centros de educación infantil. Después de aplicar una estrategia de seguimiento exhaustiva, se alcanza el objetivo de respuesta fijado, obteniendo 1000 encuestas de profesionales y 500 encuestas de directores de centros de educación infantil. En el anexo 2 aparece la muestra del estudio.



Para la muestra de los datos cualitativos se realiza una distribución igualitaria entre las comunidades participantes para la aplicación de las técnicas, dando así un total de 35 entrevistas semiestructuradas realizadas, 15 entrevistas en profundidad y 10 grupos de discusión –de 6 a 10 personas cada uno-.

Interpretación de resultados:

Los datos cuantitativos se vuelcan en el programa de tratamiento de datos estadísticos SPSS a través de dos bases de datos diferentes, una correspondiente a cada tipo de encuesta. Los análisis realizados sobre estos datos son:

Análisis descriptivo y de frecuencias de las diferentes variables. Este análisis permite profundizar en aquellos aspectos de mayor interés y formalizar hipótesis de trabajo.

Análisis relacional, para ver las relaciones que se dan entre las diferentes variables a partir de las variables independientes del estudio (CCAA, titularidad, ciclo educativo y ubicación del centro. La prueba utilizada es la Chi Cuadrada de Pearson.

Análisis de contraste: Utilizando las pruebas T de Student y la prueba Anova de un factor se realizan contrastes referidos a las características del centro a partir de cuatro principales variables independientes, y contrastes referidos a la aplicabilidad e incidencia de la formación (variables dependientes) a partir de las estrategias de formación permanente utilizadas en el centro y la iniciativa de hacer formación (variables independientes). En este artículo presentamos en detalle los resultados de estos últimos contrastes.

El análisis de los datos cualitativos correspondiente a las entrevistas se realiza a partir del programa Atlas-Ti. Para ello se definen una serie de categorías organizadas en función de las principales dimensiones del estudio. Para el análisis de los foros de discusión se utiliza una relación de categorías similar, adaptada a las variables trabajadas con esta técnica cualitativa.

3. Principales resultados

3.1. Perfil de las personas participantes en formación permanente de educación infantil

La muestra de personas que han respondido la encuesta, tanto del personal educativo como del directivo, es mayoritariamente de género femenino (un 96% de las maestras encuestadas son mujeres y un 82% son directoras). La idea, planteada por otros estudios previos, de la feminización del sector de la educación infantil se vería inicialmente reforzada por la configuración de la muestra. Cabe señalar que el porcentaje de hombres es más alto en el colectivo de directores que en el de personal educativo, hecho que confirma la tendencia de nuestra sociedad a que los cargos de responsabilidad los desarrollen los hombres, incluso en sectores -como este- altamente feminizados. Aún en nuestra sociedad son las mujeres quienes asumen las responsabilidades familiares, es por esto que la mayoría de expertos apuntan que las profesionales del sector disponen de poco tiempo y dedicación para participar en formación permanente.

Los datos obtenidos de la muestra parecen indicar que, en el sector de la educación infantil, hay un elevado nivel de estabilidad laboral y esto tanto en lo que se refiere al personal educativo como al personal directivo. Más de tres cuartas partes del personal directivo (76,38%) y algo más de la mitad del personal educativo (60,06%) consultado tienen más de 6 años de antigüedad en sus funciones.



En lo que se refiere a la ubicación de estos centros educativos, poco menos de las tres cuartas partes del personal educativo (70,43%) y directivo (68,38%) encuestado afirman trabajar en centros ubicados en un entorno geográfico urbano, mientras que el porcentaje restante (29,57% y 31,62% respectivamente) lo hace en entornos geográficos rurales.

Los datos obtenidos en el ítem sobre tipo de contrato ratifican la idea de la alta estabilidad laboral existente en este sector profesional. Como se puede observar en el gráfico 3 más de la mitad de los maestros y maestras de la muestra (52%) afirma tener un contrato indefinido; un 20% dice ser un propietario autónomo y la temporalidad explicitada se cifra en un 13% de la muestra de docentes. En el colectivo de directores y directoras de centros de educación infantil la estabilidad laboral todavía es mayor que en el del personal educativo (gráfico 4).

Gráfico 3. Porcentaje de profesorado según contrato

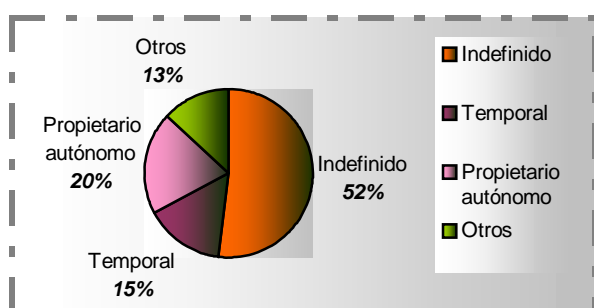
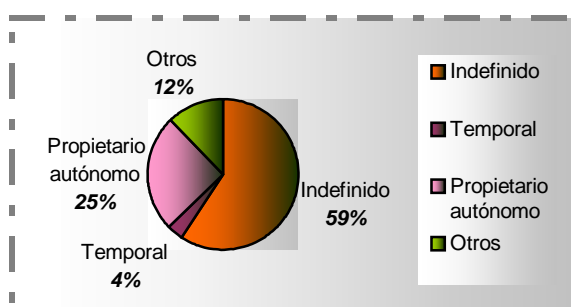


Gráfico 4. Porcentaje de directores/as según contrato



Las personas informantes de algunas comunidades coinciden que el profesorado en régimen de interinidad tiene problemas para asistir a la formación ya que, a veces, se privilegia a los titulares que tienen la plaza en propiedad. El acceso a la formación permanente por parte del personal de servicios está claramente limitado por el hecho de que hay un gran número de centros que tienen externalizado este servicio y, por lo tanto, es otra organización la responsable del servicio y de la formación de sus trabajadores.



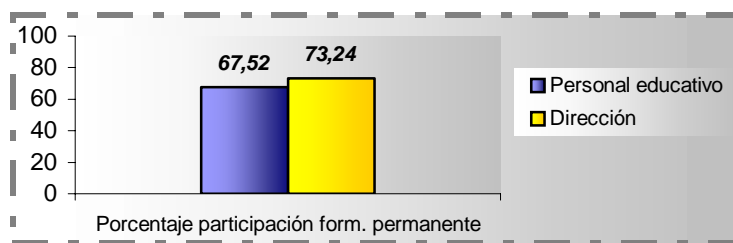
3.2. Situación de la formación permanente en educación infantil

ALCANCE DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

En general, el volumen de participación en las acciones de formación permanente es considerado alto o bastante alto por los informantes clave de todas las CC.AA. de la muestra. Los diferentes entrevistados coinciden y destacan -con mucho énfasis- que la motivación y el entusiasmo por la formación permanente del profesorado de educación son mayores que en otras etapas educativas.

Los resultados sobre el porcentaje de participación del personal educativo en la formación permanente presentan una elevada dispersión (desviación típica, 2'99). Aún así, los resultados apuntan que tanto el personal educativo como el directivo consideran que en el sector de educación infantil hay una elevada participación en la formación permanente del sector (gráfico 5).

Gráfico 5. Porcentaje de participación



Al respecto de la ubicación de los centros se observa que el porcentaje de participación resulta mayor en el medio rural, con un porcentaje del 76,57% respecto al porcentaje de participación en el medio urbano con un 67,30%. Por otro lado, la desviación típica del medio rural obtenida en la prueba es alta (28,037) factor que puede indicar que, a pesar de que la participación es más alta en estas zonas no se da de forma homogénea en los diferentes territorios.

Según las personas entrevistadas, la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 (2º ciclo) es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3 (1º ciclo), por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En los centros que imparten los ciclos 0-3, se considera que las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo son más precarias; las categorías laborales más heterogéneas; y el horario laboral suele ser más amplio. En todas las CC.AA. la trayectoria del ciclo 0-3 ha sido muy parecida. El hecho de estar mayoritariamente en manos de centros privados, ha ocasionado que, durante mucho tiempo, estuviera, en lo que se refiere a la formación permanente, en un segundo plano. Sin embargo en estos últimos años se ha producido un auge importante en formación permanente de este colectivo.

Contrariamente a esta información, en referencia a la titularidad de los centros según los resultados de las encuestas cabe destacar que no se han detectado diferencias significativas de porcentajes de participación en los centros educativos a pesar de que, como antes apuntábamos, la tradición en los centros privados es menor. Lo mismo sucede si tenemos en cuenta los ciclos educativos; los ciclos 0-3 y 0-6, presentan menor tradición pero este factor no parece incidir en el porcentaje de participación.



OFERTA FORMATIVA PARA EL SECTOR DE EDUCACIÓN INFANTIL

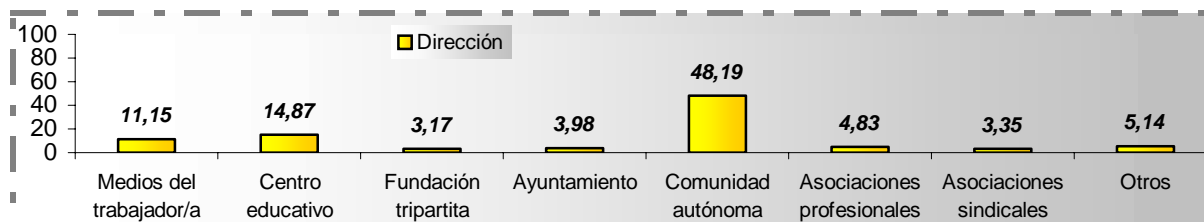
La oferta formativa en el sector se caracteriza por ser amplia, variada y aplicable en las diferentes CC.AA. Los contenidos que más se trabajan son los vinculados a la multiculturalidad y a las nuevas tecnologías. Muchas de las entidades que ofertan formación apuntan a estas temáticas como líneas formativas prioritarias en estos momentos. Asimismo, son frecuentes las acciones formativas sobre didáctica de las matemáticas, la lengua y las nuevas metodologías en general. Destacan también aquellas destinadas sobre todo a los directivos, en materia de recursos humanos y competencias relacionales (resolución de conflictos, coordinación, relaciones en el trabajo...). En Andalucía y Aragón se hace especial mención de contenidos relacionados con el constructivismo.

Entre los profesionales que ejercen de formadores existen 3 perfiles –más o menos combinables- a destacar: el formador práctico (realiza una formación vinculada a la propia práctica profesional); el formador teórico (realiza cursos teóricos sobre la educación infantil); y el formador especialista (profesional, de un campo concreto, que aporta una base de contenidos sobre un aspecto específico). En relación con la formación recibida se considera apropiada esta combinación de perfiles formativos en la que se combinan elementos más vinculados con la práctica o con la teoría. En la mayoría de comunidades se manifiesta explícitamente una cierta falta de formadores y asesores.

FINANCIACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE PARA EDUCACIÓN INFANTIL

El gráfico 6 muestra que desde el punto de vista del personal directivo, quien aporta una mayor contribución financiera a la oferta de formación permanente es la comunidad autónoma, seguida del centro educativo y de los medios propios de los y las trabajadoras.

Gráfico 6. Porcentaje de financiación según las fuentes



La matrícula de los cursos de formación es gratuita en la oferta formativa que depende directamente de la Administración y, en el resto de casos, se fija un coste que varía según la entidad. En la mayoría de CC.AA., gran parte de la formación permanente que se realiza es pública. Esto significa que la financiación no es un factor que genere conflicto.

FACTORES QUE DETERMINAN LA PARTICIPACIÓN EN FORMACIÓN PERMANENTE

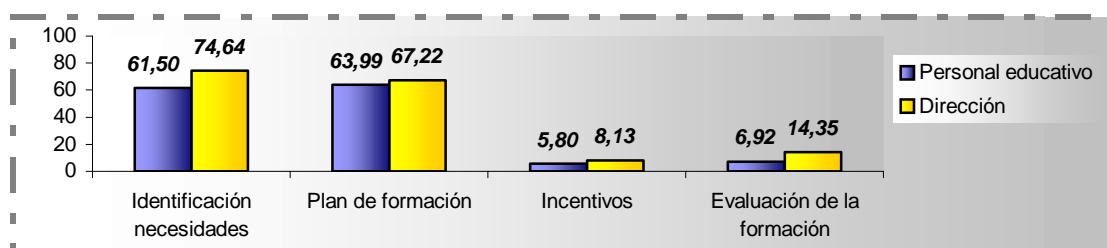
En todas las entrevistas realizadas se pone énfasis en la necesidad de que los centros educativos posean una política de formación que deba ser creada por el equipo docente y debe servir como mecanismo para orientar la estrategia formativa del centro, teniendo en cuenta las directrices de la administración educativa y con un cierto margen de autonomía de decisión y de gestión. Sin embargo, la situación varía en cada CCAA.



En la mayoría de CCAA no existen políticas de formación en los centros educativos⁴. Existen diferencias según los ciclos de enseñanza del centro en el tipo de política de formación que tienen. En el caso del ciclo 3-6 de educación infantil, al estar muy vinculado a la educación primaria, los profesionales entran en una dinámica de formación bastante normalizada y coordinada junto con el resto de profesionales de esta etapa. Sin embargo, es difícil que los centros del ciclo 0-3 encuentren la oportunidad o el espacio para compartir y reflexionar sobre su necesidad e intención de formarse.

Dentro de la política de formación de los centros educativos, la identificación de necesidades y el plan de formación son las estrategias de gestión que más se afirman utilizar (aproximadamente 2 de cada 3 encuestados (gráfico 7).

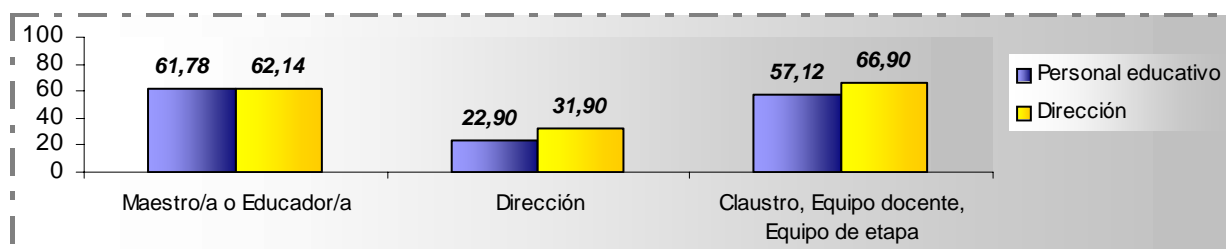
Gráfico 7. Porcentaje de uso de estrategias para la gestión de la formación



Otro aspecto que guarda relación con la política de formación de los centros educativos es el de la iniciativa de la formación permanente. En los centros educativos, la iniciativa de realizar formación permanente puede surgir a partir de varias fuentes: la administración educativa, la dirección o coordinación de etapa o ciclo, el comité de formación, el claustro de profesores, cada educador, etc.

El gráfico 8 muestra que la iniciativa de la formación permanente suele salir de más de un estamento, destacando el profesorado y seguido del claustro y/o equipo docente.

Gráfico 8. Porcentaje de iniciativa de hacer formación según el personal directivo y educativo



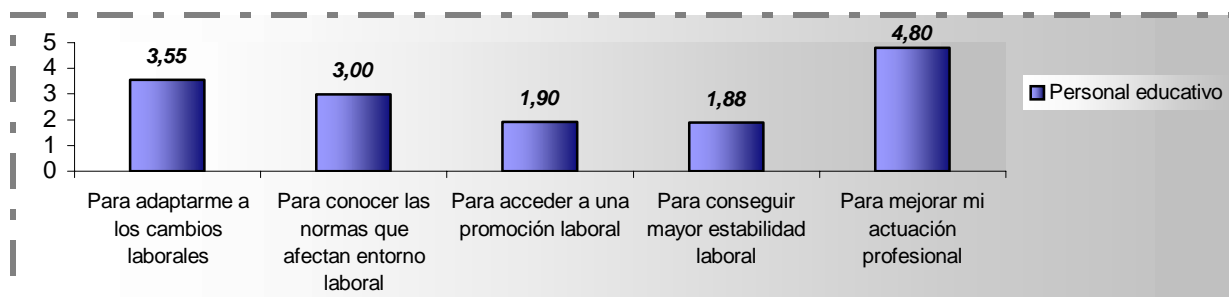
Según los datos cualitativos, algunos centros educativos cuentan con mecanismos y estrategias definidas para iniciar el proceso de demanda de las acciones formativas. Otros centros educativos prefieren sistemas más espontáneos de gestionar la formación y las diferentes iniciativas que surgen son canalizadas en función de la necesidad concreta o de las características de la oferta disponible.

En el gráfico 9, se pueden observar las valoraciones de profesores y profesoras sobre los motivos que impulsan su participación en la formación permanente. La motivación que el profesorado del sector de la educación infantil puntúa de manera más alta -4,80 sobre 5- y de manera más homogénea (desv. tip. 0'57) es aquella centrada en la mejora de la propia actuación profesional.

⁴ Excepto en el caso e Navarra que los centros están elaborando su propio plan de formación



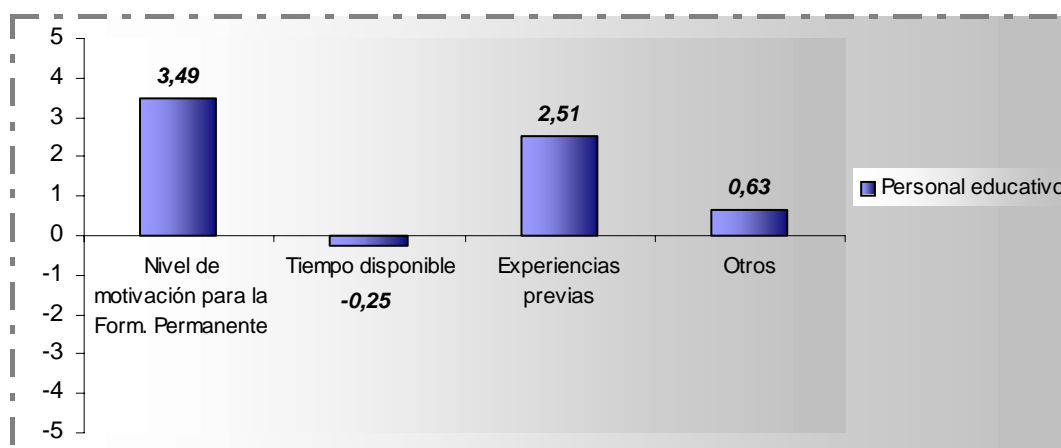
Gráfico 9. Valoración de la motivación para participar en formación



Existen una serie de factores que influyen en la participación en la formación permanente relativos a las características de los profesionales. Algunos de estos factores pueden cobrar un sentido más positivo (que faciliten) o más negativo (que obstaculicen) o más neutro (que no afecten) para los profesionales del sector.

Entre las opciones planteadas lo que el profesorado más valora como facilitador para la participación es el nivel de motivación y las experiencias previas de formación permanente (gráfico 10). Algunos profesores/as consideran que el tiempo disponible puede ser un obstáculo para dicha participación.

Gráfico 10. Valoración de los facilitadores/obstaculizadores propios de las características del personal educativo⁵



A nivel de ciclos educativos observamos que el tiempo disponible varía entre las categorías del ciclo 0-3 y del ciclo 3-6. El ciclo 3-6, pese a puntuar bajo el ítem (-0,15), tiene mayor tiempo disponible respecto al ciclo 0-3 (-0,86). Es decir, pese a que ambos colectivos valoran el tiempo disponible como insuficiente, y resulta un obstáculo para ambos, el colectivo 0-3 tiene menos tiempo. Este resultado puede deberse a las condiciones laborales del ciclo 0-3, que suele tener una jornada más larga que el del ciclo 3-6.

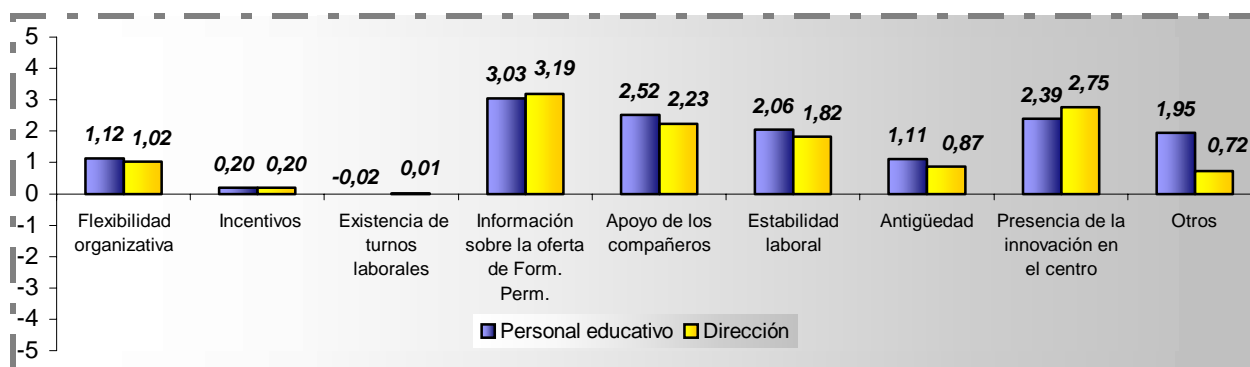
⁵ Todas las variables dependientes de este apartado son valoradas en una escala de -5 a 5. De -5 a 0, el factor actúa como obstáculo y de 0 a 5 como un facilitador. Esta consideración se mantiene en el resto de gráficos similares.



Conviene hacer mención al hecho de que no se hayan detectado diferencias entre la titularidad de los centros y, especialmente, en el caso de la ubicación. Así el hecho de que el personal educativo de las zonas rurales participe más en la formación permanente no se relaciona con los facilitadores/obstáculos referidos a las características personales del trabajador/a, si no que posiblemente está vinculado a su mayor tradición a la hora de participar.

El gráfico 11 muestra la valoración asignada sobre los facilitadores u obstaculizadores de la participación en la formación permanente propios de las condiciones del centro educativo. Los tres que más valoran como facilitadores ambos colectivos son: la información sobre la oferta de formación permanente, la presencia de la innovación en el centro y el apoyo de los compañeros.

Gráfico 11. Valoración de los facilitadores/obstáculos propios de las condiciones del centro educativo

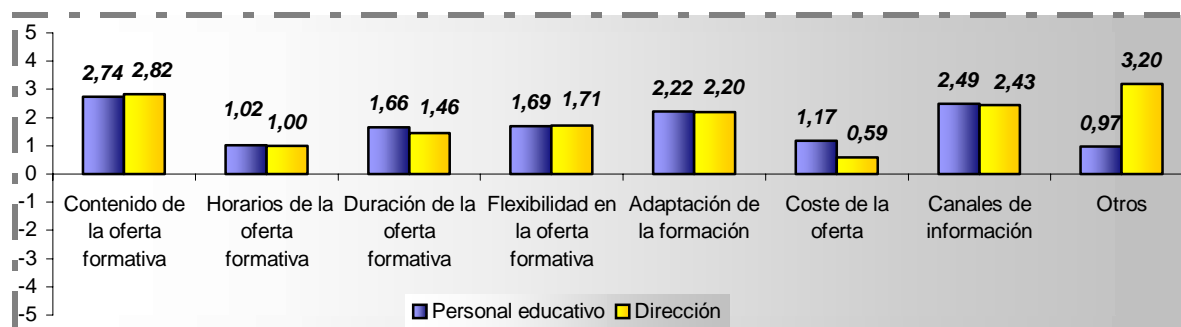


Los resultados obtenidos sobre las variables que presentan diferencias significativas en las puntuaciones indican, en primer lugar, una percepción diferente entre el colectivo de directivos (más homogénea) y el del personal educativo (más dispar). Por otro lado, teniendo en cuenta las diferencias de titularidad, parece que en los centros privados ciertos factores suelen funcionar como facilitadores más potentes: incentivos, flexibilidad, apoyo de compañeros, entre otros.

Finalmente, directivos y personal educativo parecen coincidir en que la ubicación rural o urbana de los centros no genera diferencias significativas sobre las condiciones del centro como facilitadores u obstaculizadores, pese a que en el medio rural se participe más y se tenga más tradición formativa.

El gráfico 12 muestra la valoración asignada por el profesorado y el personal directivo a las características de la entidad que oferta formación permanente como facilitadores u obstaculizadores de la participación. Los factores que destacan son: el contenido de la oferta, los canales de información y la adaptación de la formación a las necesidades de los profesionales.

Gráfico 12. Valoración de los facilitadores/obstáculos propios de las características de la entidad de formación



Cabe resaltar como las características de la entidad que oferta formación favorecen en menor grado la participación del ciclo 0-3, ya que en todas las variables contempladas el colectivo perteneciente al ciclo 0-3 obtenían puntuaciones significativamente inferiores al resto. Es decir, los diferentes factores resultan menos favorables para este colectivo. Asimismo, los profesionales de los centros privados ven como obstáculos para su formación los horarios de la oferta formativa, la flexibilidad y su coste.

A partir de las entrevistas y de los foros realizados en se concretan cualitativamente los facilitadores y obstaculizadores de la participación en formación permanente. Los principales factores que facilitan la participación son:

La existencia de organismos, asociaciones y grupos externos, entorno al centro educativo, que presten apoyo al profesorado para facilitar su formación. La administración educativa no debe limitarse a ofrecer formación sino que es necesario que dé apoyo a los centros a lo largo de todo el proceso formativo y que les asesore al respecto.

La importancia de trabajar en equipo como facilitador para la formación. Los representantes entrevistados comentan que la formación que realizan a partir del sistema de los grupos de trabajo está funcionando muy bien, porque se trata de una formación que parte del equipo de educación infantil.

Las formaciones contextualizadas en el centro educativo, es decir, una oferta globalizada para los equipos de centro que atienda a sus necesidades, intereses y políticas.

La existencia de centros de recursos o centros de profesorado, distribuidos equitativamente por zonas, que promueven y organizan la formación.

La calidad de la oferta formativa. Las características que aportan mayor calidad a la oferta son: que sea atractiva; que sea interesante; que sea amplia; que sea flexible en metodologías; que se centre en actividades prácticas y grupales; que combine modalidades –presencial y on-line-.

Los principales factores que dificultan la participación en la formación permanente son:

La poca flexibilidad de horarios en la formación que se ofrece para los profesores de educación infantil. Existe disparidad de opiniones en la manera como podría adecuarse a las necesidades de los profesionales y de los centros para facilitar su acceso a la formación. Algunos informantes comentan que si los cursos se ofrecieran en horario laboral serían más adecuados para sus necesidades. Otros, por su parte, señalan que la formación más accesible es la que se oferta los fines de semana.



Las dificultades para compaginar la formación con la vida familiar, cuyas responsabilidades aun recaen mayoritariamente en la mujer que, como se ha indicado antes, integra buena parte del colectivo profesional de educación infantil

El alto coste de las acciones formativas limita la participación del profesorado. Los cursos gratuitos y subvencionados tienen un mayor índice de participación.

La falta de una oferta específica para la etapa 0-3, hace que estos profesionales participen menos, sumado a las sus condiciones laborales que son menos favorables que las de la etapa 3-6.

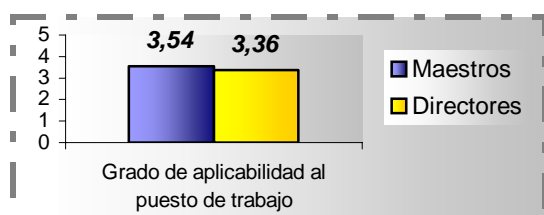
La falta de una política de formación en los centros clara y estable, con objetivos, incentivos y estrategias compartidas.

3.3. Resultados de la formación permanente de educación infantil

Los datos obtenidos muestran que los profesionales de la educación infantil tienen un nivel alto de satisfacción con la formación permanente que han realizado, especialmente con la formación para la innovación y el reciclaje. Los contenidos de formación más valorados son la actualización de la docencia y las metodologías didácticas. Los métodos de formación más valorados son los activos y demostrativos, frente a los expositivos. Estos resultados concuerdan con la petición de los profesionales de que la formación sea práctica y huya de planteamientos excesivamente teóricos y a veces difíciles de trasladar al trabajo diario. En cuanto al tipo de formación, valoran más la formación presencial que la virtual y, de hecho, realizan mucha más formación de aquel tipo.

Los profesionales de la educación infantil valoran positivamente los niveles de aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia de la formación permanente en el sector. Podemos concluir que la formación permanente alcanza sus objetivos y es adecuada desde un punto de vista pedagógico. Los profesionales afirman que aplican o transfieren⁶ constantemente sus nuevos aprendizajes y las competencias adquiridas con la formación permanente (gráfico 13).

Gráfico 13. Valoración media del grado de aplicabilidad al puesto de trabajo



Sin embargo, en las entrevistas, la información que se obtiene sobre la transferencia matiza el resultado anterior: los entrevistados no dan evidencias de aprendizajes transferidos, dan respuestas vagas y poco concretas, y desconocen la frecuencia con que se transfiere⁷. Hay una indefinición en el

⁶ Utilizamos el término transferencia como sinónimo de aplicación, ya que se refiere a la aplicación en el puesto de trabajo de los aprendizajes alcanzados con la formación

⁷ Esta divergencia de opiniones puede ser debida también a que se trata de colectivos diferentes: los profesionales por un lado y los directores de centros y agentes clave de educación infantil por otro.



momento de concretar como se transfiere la formación en el aula. Esto indica que los resultados sobre la transferencia pueden ser más un deseo que una realidad: se quiere creer que la formación genera transferencia, pero se desconocen los detalles de la misma, lo que conduce a pensar que en realidad la transferencia no es mucha. No hay mecanismos de seguimiento de la transferencia, ni mecanismos para obtener evidencias y lo que realmente se transfiere depende en gran medida de la voluntad individual de cada profesional.

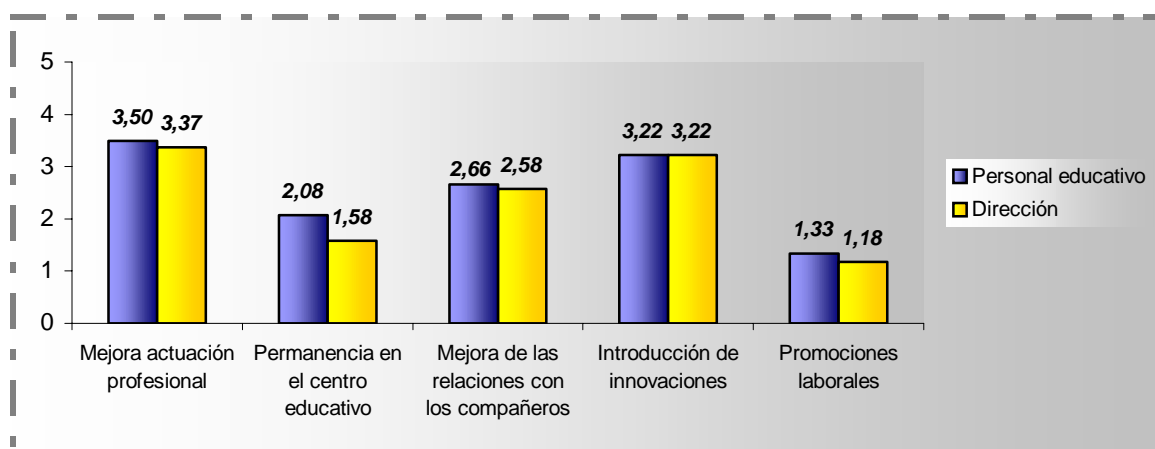
Las estrategias vinculadas a la planificación de la formación aumentan la aplicabilidad de la misma. Se observa que en los centros educativos que utilizan estrategias como la detección de necesidades, la elaboración de un plan de formación y la evaluación de la formación; la formación es más aplicable al puesto de trabajo, mejora la actuación de los profesionales, hay más innovaciones y las relaciones con los compañeros son más positivas. Podemos considerar que cuanto más planificada y estructurada está la formación resulta más efectiva, más útil y genera más incidencia en el centro educativo. Sin embargo, en el sector se detecta una falta de cultura diagnóstica y de planificación de la formación permanente, que hace que estas estrategias estén poco presentes.

Por otro lado, la formación que se realiza por iniciativa del maestro o maestra incide más en la aplicabilidad, responde más a las necesidades y genera mejoras en el puesto de trabajo. Este resultado que vincula la formación de iniciativa individual con una mayor eficacia, muestra una situación deficitaria: la ausencia de una cultura de centro que potencie el desarrollo de sus profesionales y que vea la formación como una estrategia para alcanzar los objetivos comunes.

Los resultados sobre la incidencia de la formación muestran que a nivel personal es adecuada y suficiente; sin embargo, los resultados cualitativos indican que la incidencia a nivel profesional es insuficiente. Estos dos tipos de incidencia se deberían equilibrar, ya que se corre el peligro de que la formación sea poco eficaz para los centros educativos y sus profesionales.

Paralelamente se observa que la incidencia de la formación en los centros educativos es positiva en cuanto a la mejora de la actuación profesional y a la introducción de innovaciones (gráfico 14). Se detectan diferentes estrategias que utilizan los centros para aumentar la incidencia -poner en común los aprendizajes alcanzados en la formación, concentrar la formación en el periodo del año que es más adecuado para el centro, ... -, y se indica claramente que la formación que genera más incidencia y, por lo tanto, es más efectiva es la realizada en grupos de trabajo, y especialmente, por ciclos educativos.

Gráfico 14. Puntuaciones sobre la incidencia de la formación permanente.



Todos los profesionales del sector coinciden en que la formación permanente incide positivamente en la educación de los niños, tanto de forma directa, a través de la intervención de los profesionales, como de forma indirecta mejorando el clima y la predisposición a la innovación en los centros.



Conclusiones y propuestas del estudio

Los resultados del estudio nos permiten apuntar una serie de conclusiones como rasgos centrales de la formación permanente en educación infantil, así como emitir propuestas de mejora que la optimicen.

El volumen de participación en las acciones de formación permanente en educación infantil es bastante alto. Sin embargo, la oferta formativa dirigida al ciclo 3-6 es muy superior a la que se oferta al ciclo de 0-3, por lo que el volumen de participación en la formación permanente es mayor entre el profesorado del 2º ciclo que en el del 1º. En los centros que imparten los ciclos 0-3, las posibilidades de participación en la formación permanente son menores ya que, en general, las condiciones de trabajo son más precarias; las categorías laborales más heterogéneas; y el horario laboral suele ser más amplio. La oferta formativa del sector se caracteriza por ser amplia, variada y aplicable en las diferentes Comunidades Autónomas, aunque en algunos casos es poco especializada en educación infantil.

Se destaca la necesidad de que los centros educativos posean una política de formación creada por el equipo docente y que sirva como mecanismo para orientar la estrategia formativa del centro, teniendo en cuenta las directrices de la administración educativa y con un cierto margen de autonomía de decisión y de gestión.

La principal motivación por la que el profesorado de educación infantil se forma es la mejora de la propia actuación profesional. Por otro lado, los motivos claves de no participación en la formación permanente son la falta de tiempo personal, la falta de vocación y ser demasiado individualista o no participar, en general, en el sistema.

Se hace una valoración global bastante positiva de la formación permanente que se ofrece al sector de la educación infantil, tanto a nivel de satisfacción, aprendizaje, adecuación pedagógica y transferencia de la formación permanente. Sin embargo, se recogen escasas evidencias de sus resultados en la práctica docente del profesorado y en los centros educativos. Ello lanza dudas sobre la utilidad de la formación, ya que, como sucede en otros sectores, ésta debe servir para enriquecer a la persona pero sobre todo para mejorar su actuación profesional.

La incidencia de la formación a nivel personal es adecuada; sin embargo, los resultados cualitativos indican que la incidencia a nivel profesional es insuficiente. Estos dos tipos de incidencia se deberían equilibrar, ya que sino se corre el peligro de que la formación sea poco eficaz. Se coincide en que la formación permanente incide positivamente en la educación de los niños, a través de la mejora de la intervención de los profesionales y mejorando el clima en los centros.

En el gráfico 15 se presentan las propuestas diseñadas para mejorar la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil.

Gráfico 15. Propuestas para la mejora de la situación de la formación permanente en el sector de la educación infantil



PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN

Reconocer la educación infantil como una etapa educativa igual de importante que el resto de etapas del sistema educativo. Esto se conseguirá si el ciclo se convierte en un ciclo de enseñanza pública y se elaboran políticas concretas que regulen la situación laboral del profesorado del ciclo 0-3 - principalmente de centros privados- para promover un mayor acceso a la formación permanente.

Incentivar políticas de formación integradoras que incluyan a toda la comunidad educativa -personal educativo, de servicios y familias- para ofrecer un servicio de mayor calidad en el que todos se sientan partícipes del proyecto educativo del centro.

Financiar a través de subvenciones y ayudas a aquella formación específica e innovadora que puedan ofrecer algunas entidades públicas y privadas, facilitando el acceso y cubriendo necesidades concretas, sobretodo para aquellos colectivos con más dificultades de acceso (geográficas, económicas, de disponibilidad horaria...).

Potenciar la implementación de una política de formación en los centros, asesorando a los equipos directivos e implicando a los profesionales. Identificar las necesidades reales de los profesionales como colectivo que integra una organización y que den contenido a los planes de formación de centro. Hay que huir de la tendencia actual a la formación a la carta de iniciativa individual, que a menudo no responde a las necesidades de formación reales de los profesionales.

Incorporar recursos humanos cualificados: formadores y asesores de centro. Es aconsejable llevar a cabo políticas destinadas a la mejora de la situación de los formadores, sobretodo, en las comunidades que tienen pocos formadores autóctonos. Estas medidas irían referidas tanto a la mejora de su capacitación como formadores, como de su retribución y a la del reconocimiento de su labor en el sector.

Es necesario crear más espacios donde se pueda mostrar el trabajo realizado como resultado de la formación o en los que se puedan compartir experiencias innovadoras: jornadas, congresos, seminarios, visitas, sesiones de intercambio, etc.

Impulsar la formación virtual como recurso hacer llegar la formación a aquellas zonas rurales en las que son dificultosos los desplazamientos.

Impulsar políticas que promuevan una mejora de la evaluación que revierta en el aumento de la eficacia de la formación y justifiquen de forma más ajustada todo el gasto público destinado a la formación permanente. Una de las posibles estrategias consiste en poner a disposición de las entidades que ofrecen formación expertos en evaluación y también asesores especializados en los centros educativos.

PROPUESTAS PARA LAS ENTIDADES DE FORMACIÓN

Aumentar la oferta específica destinada al ciclo 0-3, para atender a sus necesidades y aumentar sus motivaciones y nivel de participación en la formación, dado que es un colectivo tradicionalmente menos vinculado a la formación permanente.

Ofrecer la formación en horarios variados y flexibles para responder a las necesidades de todas las personas; preferiblemente dentro del horario laboral.

Responder a las necesidades del sector, la oferta formativa deber ser de dos tipos: una formación más generalista y complementaria, y otra más especializada, que incida y promueva la especialización en cada uno de los perfiles de los profesionales de la Educación Infantil.



Establecer redes de entidades que ofrecen formación en todo el territorio español, que permitan reforzar los canales de participación y que promuevan colaboraciones para generar propuestas innovadoras, intercambio de experiencias y de recursos, y en definitiva sinergias en beneficio del sector.

Promover la creación de una figura dentro del centro educativo que se responsabilice de gestionar la formación en el centro y sirva de nexo con las entidades que ofertan formación.

PROPUESTAS PARA EL CENTRO EDUCATIVO

Facilitar la elaboración de un Plan de formación de Centro en el que participe toda la comunidad educativa. Dicho plan debe incluir un análisis de necesidades riguroso y participativo, así como la planificación de aquellas actividades formativas que se realizarán -proyectos, asesoramientos, seminarios, grupos de trabajo, cursos, etc.-, los profesionales destinatarios y los sistemas de evaluación y seguimiento de la formación que se aplicarán.

Es necesario dar a conocer la motivación y dinamismo del profesorado del sector haciendo difusión de su labor. Los primeros destinatarios, aparte de otros colegas, deben ser las familias de los centros educativos.

Bibliografía

Albertín A. y Zufiaurre, B. La formación del profesorado de Educación Infantil. Pamplona: Ed. Dirección de Publicaciones. Universidad publica de Navarra. 2005.

Ángulo Rasco, J. Félix. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*; Madrid: Akal, 1999

Bautista Vallejo, José Manuel. *Formación del profesorado y escuela abierta: elementos para la comprensión e intervención didáctica*; Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros, 2001.

Cataluña. Departament d'Ensenyament. *Curs de gestió i direcció de centres públics: educació infantil i primària, curs 1994/95*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1992

Cerdán Victoria, Jesús. *La Investigación sobre profesorado*. 1993-1997; Madrid: Área de Estudios e Investigación, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, 1998

Congreso de la Formación (2n : Barcelona, Cataluña) *Comunicaciones*. Barcelona: Romagraf, 1972.

COORDINADORA ESTATAL DE ESCUELAS INFANTILES. *Congreso (6è – 1988 – Girona)*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 1988.

Davini, María Cristina. *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*; Barcelona: Paidós, 1995

Day, Christopher. *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, cop. 2005

De Miguel, Mario. *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*;



Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones, 1996

Ferry, Gilles. *El Trayecto de la formación : los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

Hernández Dávila, Román Antonio. *La Formación permanente del profesorado desde los centros educativos: un enfoque que vincula teoría y práctica*. Venezuela: Universidad de los Andes. Ediciones del Rectorado, cop. 2002

KIRKPATRICK, DONALD L. *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*, Barcelona: Epise - Gestión 2000, 1999.

Léon, Antoine. *Formación continua y educación permanente*; Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1986.

Martínez Mut, Bernardo. *El Perfeccionamiento del profesorado: estrategias y modalidades*. Madrid: Anaya, 1983

Murillo Estepa, Paulino. *El Aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum, 1999.

OCDE. *La Formación de profesores en ejercicio: condición de cambio en la escuela*; Madrid: Narcea, 1985.

Oliver Trobat, Miquel F. *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, 1998.

Pineda, P. (coord.)a: *Pedagogía Laboral*. Barcelona, Ariel, 2002.

Pineda, P. (coord.)b: *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona, Ariel, 2002.

Ramo Traver, Zacarías. *Organización de los colegios de primaria y de las escuelas infantiles*; Madrid: Escuela Española, 1993.

Rodríguez Marcos, Ana (coord.) *Un Enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*; Madrid: Narcea, 1995.

Sachs, Judyth. *International handbook on the continuing professional development of teachers*; Maidenhead: Open University Press, 2004.

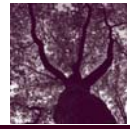
Sánchez Fernández, Sebastián. *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional: propuestas para su formación*; Granada: Universidad de Granada, 1992.

Villar Angulo, Luis Miguel. *El Profesor como profesional : formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada, 1990.

Villar Angulo, Luis Miguel. *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*; Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla, 1996.

Villar Angulo, Luis Miguel. *La Formación del profesorado: nuevas contribuciones*; Madrid: Santillana, 1982.

Willis, Anne. *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*; M.E.C.: Morata, 1990



Fundación Tripartita para la Formación en Empleo <http://www.fundaciontripartita.org>

Fundació Pere Tarrés <http://www.peretarres.org/formacio/bressol/index.html>

Instituto Nacional de Estadística <http://www.ine.es>

Instituto Superior de Form. Profesorado <http://www.mec.es/educa/formacion-profesorado/index.html>



LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN FORMATIVA DE LOS CENTROS DE PROFESORES: EL CENTRO DE PROFESORES DE CUENCA EN CASTILLA-LA MANCHA

Asunción Manzanares Asunción.Manzanares@uclm.es

María José Galván Bovaira MariaJose.Galvan@uclm.es

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Castilla La Mancha

Alejandro Dolz alejandro.dolz@edu.jccm.es

Centro de Profesores de Cuenca

Palabras clave

Formación permanente del profesorado. Centros de profesores. Evaluación de la formación.

Resumen

El trabajo que presentamos desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Castilla La Mancha y el Centro de Profesores de Cuenca muestra el proceso por el cual se ha sometido a evaluación la función formativa de este centro. Su fin último es proponer claves que sirvan para generar nuevas líneas de acción y ajustar estrategias de planificación, desarrollo y evaluación de la oferta formativa que repercutan en su utilidad. Para llevar a cabo este objetivo se ha realizado un proyecto de investigación financiado por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha que se desarrolla conforme a tres estudios: a) revisión de la normativa generada por la administración para el diseño del modelo regional de formación del profesorado y de la documentación expresiva de la labor del CEP en los últimos seis años; b) estudio cualitativo para incorporar la percepción y valoración del profesorado de Infantil y Primaria sobre el papel que desempeña el CEP y c) trabajo de campo en los centros para el análisis de las condiciones organizativas y del funcionamiento ordinario que favorecen itinerarios formativos eficaces. Las conclusiones generales que estamos en condiciones de avanzar apuntan a la necesidad de revisar en profundidad el concepto de formación permanente del profesorado, la profesionalización de los asesores, el liderazgo pedagógico de los equipos directivos en esta cuestión y las modalidades de formación vigentes, entre otras cuestiones.

Desarrollo

Los Centros de Profesores fueron creados para diseñar, organizar y facilitar la formación al profesorado (Real Decreto 211/1984; Teixidor, 2002; Dios, 2004). Tras más de veinte años de institucionalización y funcionamiento de estas instituciones y después de más de seis años de la asunción de competencias en educación en Castilla-La Mancha (Real Decreto 1844/1999) nos parece prioritario preguntarnos acerca de la utilidad de su oferta formativa en términos de eficacia y mejora escolar (Reynolds *et al.*, 1997; MacBeath y Mortimore, 2001; Murillo y Muñoz, 2002), y en su progresiva ampliación de funciones (Magaña, 2006). Conscientes de ello el Centro de Profesores de Cuenca (CEP, 2005), en adelante CEP de Cuenca, y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha nos propusimos realizar un proyecto de investigación evaluativa



en la línea mencionada, cuyos primeros resultados son los que presentamos en este foro.

Nuestro trabajo parte de la hipótesis de que “más formación no significa invariablemente mejores profesionales”. No siempre se da una correspondencia unívoca entre las acciones de formación y la proyección de las mismas en el desarrollo profesional (Ojanen y Caballero, 1998; Porlán, 2001; Day, 2005), en la mejora de las prácticas del profesorado y, por extensión, en el desarrollo organizativo y pedagógico del centro educativo (Bolívar, 1999, Fullan y Hargreaves, 1991; Lieberman y Millar, 2003). La oferta de formación del CEP es variada y no todas sus modalidades tienen igual potencia para provocar cambios en los centros educativos. Desde este punto de vista es importante conocer en qué grado la formación permanente que ofrece nuestro CEP contribuye a propiciar esa dependencia entre espacios a través de la relación formación del profesorado-desarrollo profesional-desarrollo del centro.

La relación a la que aludimos puede analizarse desde distintos puntos de vista. En este trabajo hemos optado por hacerlo articulando dos de los posibles componentes: el CEP y el profesorado que trabaja en los centros de su área de influencia. Ésta, aglutina el núcleo urbano con 14 colegios de educación infantil y primaria, 1 centro de educación especial y 3 colegios concertados, por un lado, y 6 Colegios Rurales Agrupados (CRA) ubicados en la sierra, por otro. Igualmente pertenecen a su área de proyección, 1 centro de educación de adultos, 1 escuela de música, 1 Escuela de Idiomas más 7 Institutos de Educación Secundaria. Este CEP tiene un carácter provincial pero está priorizado por la administración para la atención de muchas y numerosas iniciativas de alcance regional lo que, anualmente, le lleva a organizar y certificar acciones formativas para un volumen de profesores superior a los 3000. En este estudio, el análisis de su función, se ha centrado en el profesorado de Infantil, Primaria y de los CRA.

Objetivos

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

Identificar características relevantes de la oferta formativa del CEP de Cuenca desarrollada en los últimos seis años: interpretación y utilización del Plan de Formación Permanente del Profesorado.

Analizar y hacer un diagnóstico de la situación del interfaz oferta-demanda formativa del CEP de Cuenca desde la perspectiva de los profesores de enseñanza infantil y primaria de centros de su área de influencia.

Valorar en qué grado las características de la oferta formativa del CEP de Cuenca contribuyen a que se dé la correspondencia entre la formación del profesorado, su desarrollo profesional y el desarrollo del centro mediante trabajo de campo en los centros educativos a tal efecto seleccionados.

Proponer claves que sirvan para generar líneas de acción y ajustar estrategias de planificación, desarrollo y evaluación de la oferta formativa que repercutan en su utilidad.

Descripción del trabajo

Con el fin de cubrir estos objetivos era necesario recabar información acerca de un número importante de aspectos y de diferentes informantes significativos, a saber, el CEP al completo, profesores, administración y otros. Así, se definieron hasta siete dimensiones que contenían distintos objetivos informativos que se recogen en la siguiente figura (Figura 1).



FILOSOFÍA	MARCO NORMATIVO	CONTEXTO INSTITUCIONAL
Sentido y utilidad de la Formación Permanente del Profesorado	Sistema, organización de la Formación Permanente del Profesorado	Historia y realidad del CEP
Necesidades sistema educativo y demandas profesorado	Conocimiento Modelo regional de Formación Permanente del Profesorado	Adecuación CEP a realidad próxima al centro
Sentido y utilidad de los CEP	Grado aplicación Modelo regional de Formación Permanente del Profesorado	Origen y tipología demanda formación contexto
Valores a promover en los CEP	Papel del Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado	Temas demanda asesoramiento
Oferta formativa de los CEP	Áreas formativas priorizadas por la administración	Mecanismos actualización y/o renovación oferta formativa
Calidad Formación Permanente del Profesorado		
Principios modelo formación		
ORGANIZACIÓN INTERNA	DISEÑO OFERTA FORMATIVA	FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL
Sistema elección, preparación y liderazgo del director	Procedimientos, detección necesidades formativas	Capacidad promotora director
Estructura y funcionamiento de las asesorías	Elaboración Programación Anual (PGA)	Grado implantación PGA
Preparación, implicación y liderazgo de los asesores	Conexiones PGA con Plan Orientación y Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado	Mecanismos seguimiento y control de resultados
Conexión con los centros de la zona educativa	Criterios que determinan las estrategias formativas	Calidad comunicación interna y externa
		Clima de trabajo y cultura dominante en el CEP
		Actividades de formación regional y provincial institucionales
RELACIONES ENTORNO		
Dinámica relacional centros y administración	Seguimiento Administración de la Formación Permanente del Profesorado del CEP	Valor diferencial que aporta la escuela rural: respuesta a sus necesidades a través de la formación
Percepción de la función del CEP por parte de los centros	Estabilidad media de los programas formativos en los centros	

Figura 1. Dimensiones de análisis y concreción de los objetivos informativos



Una vez definidos y dependiendo de sus características, se determinaron los agentes pertinentes a los cuales pedir respuestas, así como los instrumentos requeridos para tales fines. Es por ello que se dividió el procedimiento de forma secuenciada en tres estudios: El Estudio Documental, El Estudio Cualitativo y el Trabajo en Centros. De cada uno de ellos damos cuenta a continuación.

Para realizar el primero de ellos, es decir, el **Estudio Documental** se consultaron y estudiaron los documentos pertenecientes a los archivos del CEP que contienen los datos de la acción del CEP en lo que a planificación y gestión de la oferta formativa se refiere. Dichos documentos fueron facilitados por la dirección del CEP y por la asesora de formación de la Delegación Provincial (Plan Provincial) y se detallan en la tabla siguiente (Tabla 1).

Documento / Curso	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Programación General Anual	X	X	X	X	X	X
Memorándum de actividades	X	X	**	X	X	**
Memoria	X	X	X	X	X	X
Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado 2006/08						

Tabla 1. Documentos que conforman la base de datos referida a la Formación Permanente del Profesorado. Los señalados con ** no han estado disponibles

El estudio de esta documentación se realizó en función de la transferencia potencial que el profesorado asistente a las actividades de formación realizaría a las situaciones educativas en el centro y en el aula donde desarrolla su ejercicio profesional. Contemplando éstos como microcontextos de enseñanza y aprendizaje, tal y como corresponde al objeto general del trabajo.

En esta primera aproximación se distribuyeron las actividades de formación según lo que se denominó *índice de aplicabilidad* que tendría tres niveles, definidos como sigue:

1. Aplicabilidad alta:

Contenidos referidos a técnicas, métodos, herramientas, estrategias de actuación..., relacionados con áreas de conocimiento específicas según tramos educativos que puedan ser incorporadas de forma *quasi* inmediata a la práctica docente.

Contenidos referidos a marcos teóricos explicativos de la situación educativa, nuevas perspectivas y/o innovación psicopedagógica, que lleven a los docentes a la reflexión y a la modificación de puntos de vista acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. Consecuencia de ello será el desarrollo de nuevas dinámicas de trabajo y la elaboración de materiales ajustados a los nuevos sistemas de afrontamiento docente. Ello supondrá un índice de aplicabilidad potente aunque demorada en el tiempo.



2. Aplicabilidad media: Contenidos referidos a técnicas, métodos, herramientas, estrategias de actuación..., que faciliten el trabajo del docente aunque no exista una relación directa con áreas de conocimiento específicas.

3. Aplicabilidad baja: Contenidos alejados de la práctica docente pero que repercuten en ella al proporcionar bienestar y motivación personal al profesorado.

Este *índice* se aplicó a las actividades formativas detalladas en los memorándums elaborados por el CEP. Con la aplicación de dicho índice se recabó información acerca de los intereses formativos del profesorado, el número de asistentes a estas actividades en las que se especifica la modalidad de formación, así como el centro donde se ha desarrollado la actividad. Todo ello en función del índice mencionado. Los datos nos permitieron rastrear tanto las actividades de una mayor relevancia psicopedagógica como los participantes. Igualmente pudimos identificar aquellos centros donde el profesorado había generado grupos de trabajo y/o asistido a seminarios pudiendo esbozar así su trayectoria formativa. Esta información fue decisiva, en primer lugar, para definir los criterios de selección del *Trabajo en centros* y, en segundo lugar, para contrastar la identificación de centros realizada por el CEP y matizar las características del itinerario formativo de los posibles centros con los que trabajar.

El segundo de los objetivos mencionados en el apartado correspondiente, se completó a través del **Estudio Cualitativo** que proponíamos como medio para analizar la relación entre la oferta del CEP de Cuenca y la demanda formativa, desde la perspectiva de los equipos directivos y profesores de enseñanza infantil y primaria de centros de su área de influencia, así como de otros agentes relevantes. Para ello se realizaron:

Cuatro entrevistas en profundidad a informantes clave: Asesores de formación de la Delegación de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, Consejero del CEP y el propio Director de la institución.

Dos *grupos de discusión* con el Equipo Docente del CEP con un intervalo de seis meses entre ellos.

Un *grupo de discusión* con miembros de Equipos Directivos de centros de Infantil, Primaria y CRAs.

Cinco *grupos de discusión* con profesores y profesoras de Infantil y Primaria provenientes de centros públicos, CRAs y centros concertados.

La captación de los participantes en los grupos fue realizada por el CEP siguiendo los criterios establecidos, a los que haremos referencia en líneas posteriores, a excepción de uno de los grupos realizado directamente por las investigadoras como forma de contraste y para dar entrada a participantes que pudieran tener una posición más distante con la función del CEP.

Los criterios que se utilizaron para esta selección fueron obvios en lo que se refiere a los entrevistados en profundidad, por tener una responsabilidad manifiesta en el ámbito que nos ocupa. El profesorado de Infantil y Primaria, así como los miembros de los Equipos Directivos, fueron seleccionados como se señala a continuación y son estos y no otros por considerarlos elementos que pueden estar en la base de posiciones diferentes entre los profesores/equipos directivos en relación con los objetivos básicos que se pretenden cubrir con el estudio.



a) Grupos de discusión con profesores

Se convocaron a personas representativas del colectivo de profesores, desestimando a quien, de entrada, acude a todo lo que se oferta desde el CEP.

Criterios Generales:

Edad, en relación con el itinerario de desarrollo profesional y considerando intervalos de edad: entre 25 y 35; entre 36 y 50 y más de 50.

Género

Formación inicial

Nivel educativo: infantil y primaria.

Criterios Específicos:

Asistencia/no asistencia a acciones formativas del CEP en los últimos 6 años.

b) Grupos de discusión con equipos directivos

Por las características de los centros del área de influencia del CEP finalmente se desestimó la conveniencia de diferenciar entre centros públicos y concertados. De modo que éste no fue un criterio aplicado a la selección y sí los que a continuación se exponen:

Criterios Generales:

Edad

Género

Formación inicial

Nivel educativo: infantil y primaria

Criterios Específicos:

Con experiencia en la dirección de centros

Miembro de equipo directivo



Asistencia/no asistencia a acciones formativas del CEP en los últimos 6 años.

Una vez seleccionados los participantes aplicando los criterios mencionados se procedió a la realización de los grupos de discusión que han sido 7. El total de personas que han participado en estos grupos ha sido de 64. Los grupos se condujeron conforme a *objetivos específicos de información* y contando con un *guión adaptado* como instrumento para facilitar la recogida de información.

Con respecto a los objetivos informativos, los grupos con profesores de educación infantil y primaria tanto de centros públicos incluidos los centros rurales agrupados, como los concertados, respondieron a los siguientes:

Interfaz oferta-demanda

Conocer la relación de los profesores con el Centro de Profesores y Recursos de Cuenca y, más concretamente, con su oferta formativa.

Identificar las necesidades formativas emergentes de los profesores participantes.

Conocer las características de una oferta formativa “ideal” desde el punto de vista de los profesores participantes en el estudio.

Evaluar los procedimientos de organización y difusión utilizados por el CEP para dar a conocer su oferta formativa, y la percepción y valoración de la oferta misma por parte de los profesores.

Construcción, comunicación, difusión y utilidad de la oferta formativa

Análisis de los procesos de detección de necesidades formativa y la organización de la oferta con el fin de identificar los posibles momentos críticos, focalizando la atención en el trabajo con los equipos directivos, concretamente analizando:

La participación de los centros en la construcción/diseño de la oferta formativa.

Los equipos directivos que reciben la información de la oferta formativa del CEP, como canales de comunicación y difusión de dicha oferta.

Impacto de la formación

Utilidad atribuida a la formación recibida: desarrollo profesional de los docentes y

desarrollo institucional/organizativo de los centros.



A continuación, se especifican aquellos *objetivos informativos*¹ que pautaron la conducción del grupo cuyos participantes pertenecían a *equipos directivos* de centros.

1. Identificar su concepto de Formación Permanente del Profesorado: ¿es la formación un factor de calidad en la enseñanza que ofrece el centro?

Funcionalidad y calidad de la formación permanente

Valoración del papel de la administración en la promoción de la formación permanente del profesorado

Criterios que definen la solicitud de formación desde los centros

2. Conocer la responsabilidad del Equipo directivo en relación a la Formación Permanente del Profesorado

Conocimiento del Modelo Regional de Formación permanente/Plan Provincial de Formación

Participación y/o difusión entre el profesorado

Dispositivo específico en relación a la detección de necesidades formativas: ¿se proponen y/o recogen propuestas?

Persona/s encargada/s: si en los centros existe la figura de enlace y determinar cuál es el papel que debería desempeñar.

3. Establecer su percepción general en relación al trabajo que desempeña el CEP

Valoración por parte de los directores de la oferta formativa del CEP

¿Cubre las necesidades identificadas en el punto anterior?

El trabajo del Director y los Asesores

El proceso de detección de necesidades

La Programación General Anual

Los recursos del CEP

4. Conocer el histórico y la situación actual de la relación entre el CEP y los diferentes centros de los cuales son directores.

El equipo directivo y la relación con el Director del CEP

¹ Estos objetivos informativos también orientan el trabajo en centros; en concreto, la elaboración del cuestionario que organiza las primeras sesiones de trabajo con los equipos directivos de los cuatro centros seleccionados.



El equipo directivo y la relación con los Asesores del CEP

Conexión entre la oferta y la demanda de formación

La evolución de la oferta formativa:

El equilibrio entre las directrices de la administración y las necesidades particulares de los centros ¿cómo se conjugan estos intereses? Las prioridades formativas que marca la administración ¿son las que realmente afectan a los centros?

5. Relacionar el equipo directivo y la P.G.A. del CEP.

Recepción de la oferta formativa: personas y canales

Ajuste de esta oferta con las necesidades detectadas en el profesorado del centro

Análisis de la calidad de la oferta formativa

Difusión de la oferta formativa

Aspectos que, desde su experiencia, se deberían mejorar

6. Constatar la participación del profesorado en la oferta formativa del CEP, papel del equipo directivo en la promoción de la formación del profesorado del centro.

Animación a la participación del profesorado

Toma de medidas facilitadoras de esa participación

Circunstancias obstaculizadoras de la participación

Seguimiento de esa participación

7. Detectar la incorporación de lo aprendido al trabajo en el aula por parte del equipo directivo.

Transferencia e impacto de la formación relacionado con el papel que los directores y titulares de los centros adoptan en relación con la promoción, planificación y gestión de la formación de sus profesores.

Cultura de formación que prima en sus centros

Percepción y valoración por parte de los directores de la oferta formativa

Utilidad atribuida a la formación recibida:



Características de la formación que favorecen la transferencia del aprendizaje al aula, al centro.

Condiciones que desde la visión de los equipos directivos deberían darse en la formación para favorecer el desarrollo organizativo de los centros.

Estrategias utilizadas por los Equipos para favorecer la utilidad de la formación del profesorado

El tercero de los objetivos de este estudio se empezó a cubrir con el inicio del **Trabajo en centros**, se trataba de recoger evidencia empírica para identificar los factores que multiplican las posibilidades de transferir al centro lo aprendido en una acción formativa; los factores que explican que un centro se plantee hacer de un proyecto de trabajo una experiencia formativa; cómo un centro salta de contar con personas que individualmente participan en las acciones de formación organizadas por el CEP a contar con un grupo de trabajo; las estrategias que el equipo docente del CEP desarrolla para generar capacidades en el centro que contribuyan a su desarrollo organizativo y curricular; la respuesta que la administración da para favorecer el trabajo continuado de estos grupos de profesores, etc....

Para llevar a cabo esta tarea se establecieron dos fases de las cuales en el momento actual se ha cubierto la primera quedando pendiente la segunda para el inicio del curso escolar. Daremos detalles de la primera fase (en adelante A) y aportaremos información de cómo se ha diseñado la restante (fase B). Así la Fase A hace referencia a la selección de centros y, la B, al trabajo de campo en los centros seleccionados.

Fase A.- Selección de los centros

1. Identificar centros

De los 25 centros de infantil y primaria se propuso trabajar con 4 tipos de centros, que respondieran a las siguientes características:

Que hubieran desarrollado o desarrollaran en la actualidad planes de formación en centros con una continuidad de al menos dos años en los últimos seis en respuesta a las necesidades formativas establecidas por la Administración, por ejemplo, Plan de Lectura, Aulas Althia; Convivencia. Obviamente, el CEP había debido o debía participar de alguna manera en la evolución y trabajo de tales grupos.

Que hubieran desarrollado o desarrollaran en la actualidad planes de formación en centros con una continuidad de al menos dos años en los últimos seis en respuesta a las necesidades formativas identificadas por el profesorado del centro no coincidentes con las establecidas por la Administración, más bien surgidas de forma espontánea en el centro. Como en el caso anterior el CEP había debido o debía en la actualidad participar de alguna manera en la evolución y trabajo de tales grupos.

En los que hubieran funcionado o funcionaran en la actualidad grupos de trabajo generados a partir de la participación en actividades formativas de grado de aplicabilidad I y II del profesorado por decisión personal, por que se ha movilizado un grupo de trabajo en el centro o entre centros distintos.

Cuyo profesorado hubiera participado profusamente en la oferta formativa del CEP con grados de aplicabilidad I y II, a modo individual sin que necesariamente esto hubiera desembocado en la génesis de un grupo de trabajo (si lo hubiera hecho nos encontraríamos en el supuesto anterior).

A continuación se procedió a trasladar a la dirección del CEP estos criterios para que realizara una propuesta de selección de centros según su conocimiento de las características culturales de los



centros, su itinerario formativo y disposición a colaborar en esta cuestión.

2. Selección

El paso siguiente fue contrastar esta propuesta con los criterios relevantes identificados por las investigadoras en el Estudio Documental y analizar de forma pormenorizada las características de los centros aportadas por el CEP y ponerlos en relación con los objetivos generales del estudio, con el fin de realizar los ajustes pertinentes y concluir en una selección definitiva de los centros. La selección definitiva de centros con los que se está trabajando es la siguiente:

CP Fray Luis de León (Cuenca)

CRA Los Romerales (Villalba de la Sierra)

CRA Guadiela (Priego)

CP San Fernando (Cuenca)

3. Procedimiento

En esta Fase, el CEP concertó con los equipos directivos de los centros seleccionados una primera visita para establecer una toma de contacto en contexto.

Desplazamiento a dichos centros con el fin de explicar el método de trabajo a seguir y ajustarlo a las características del centro y del profesorado implicado. En esta ocasión se entregó al equipo directivo un cuestionario elaborado a tal efecto en el que se pedía una valoración y descripción del itinerario formativo de su centro, así como distintas cuestiones relacionadas con la actuación del CEP.

Se realizó una segunda visita a los centros seleccionados con el objetivo de mantener una primera reunión con los coordinadores responsables de los grupos de trabajo que funcionan en dichos centros y explicar igualmente las acciones a llevar a cabo durante el primer trimestre del próximo curso. Al igual que se hizo con los equipos directivos se entregó otro cuestionario en el que se pedía una valoración de las actuaciones concretas del CEP en relación a los grupos de trabajo que lideraban, así como una descripción de ellos, componentes, dinámica de trabajo, proyección de los resultados en el aula y en el centro.

Trabajo directo con el asesor de formación que acompañe dichos grupos y/o profesores en los centros seleccionados. Este punto queda pendiente así como la Fase B tal y como se ha apuntado anteriormente, no obstante a continuación esbozamos las líneas de las acciones a realizar en un futuro inmediato.

Fase B.- Trabajo de campo en los centros

Esta tarea estará ligada al concepto de *aplicabilidad de los contenidos de formación ofertados por el CEP en la situación educativa*, que tal y como se indicó en el Estudio Documental, hace referencia a



la cualidad de los contenidos desarrollados a lo largo de las actividades formativas para ser incorporados a la práctica educativa en un tiempo prudencial. Ello dependerá de varios factores:

Del ajuste de esos contenidos a la demanda de formación solicitada por el profesorado.

Del diseño instruccional y posterior desarrollo realizado por el formador.

De la etapa de evolución profesional en la que se encuentre el docente

De la cultura e itinerario formativos propios del centro.

Por lo que a la primera premisa se refiere, partimos de la base de que el CEP ha respondido de forma sistemática a todas y cada una de las necesidades de formación manifestadas por los docentes a lo largo del intervalo temporal objeto del presente estudio, tal y como han manifestado los participantes en los distintos grupos de discusión celebrados.

Del diseño instruccional y del desarrollo de la actividad tendremos datos en las hojas de evaluación que el CEP pasa al final de cada actividad.

Del momento del desarrollo profesional del docente y de la trayectoria formativa del centro obtendremos datos en el trabajo en contexto.

En todo caso aplicaríamos nuevamente el índice de aplicabilidad "a priorístico" mencionado, esta vez con los datos recabados en el trabajo de campo en contexto teniendo en cuenta el supuesto tiempo de demora en la aplicación de lo aprendido en una actividad formativa.

A modo de resumen, los objetivos generales del *Trabajo en centros* quedan definidos como sigue:

Definir las características del equipo directivo del centro correspondiente: trayectoria profesional, formación previa, motivación que les llevó a la dirección, funciones que priorizan, la formación permanente del profesorado en su agenda de trabajo, la potenciación de la formación como elemento clave de desarrollo de la cultura de centro, el desarrollo del itinerario formativo característico del centro.

Identificar la estructura y características del grupo de trabajo en cuestión: trayectoria formativa, motivación, implicación en el grupo de trabajo, el papel que en su desarrollo profesional ha desempeñado su trabajo en el grupo, utilidad de la formación.

Los objetivos generales y específicos marcados.

La gestión del tiempo y el desarrollo de esta actividad formativa: como se organiza el grupo en relación con el funcionamiento ordinario del centro.

Evaluación de resultados.

La incorporación al diseño instruccional y aplicación en las situaciones educativas. Grado en que el trabajo del grupo genera cambios desde el punto de vista psicopedagógico en el centro y, viceversa,



cómo los cambios que se produjeron y producen en relación a la creación y desarrollo del trabajo del grupo determinan modificaciones, desde una perspectiva psicopedagógica, en el aula.

Evaluación de los alumnos/as. Todo lo trabajado, ¿revierte en el aprendizaje de los alumnos/as? ¿se han observado cambios entre los resultados obtenidos con anterioridad a la incorporación de los nuevos recursos?

Para llevar a cabo estos objetivos generales se elaborarán, como hemos venido haciendo, instrumentos *ad hoc*, cuestionarios, escalas de estimación y formatos de campo.

Avance de resultados

En el momento presente estamos en condiciones de avanzar algunas conclusiones a partir de los resultados, aun provisionales, obtenidos en el procedimiento seguido en cada uno de los apartados del trabajo, es decir, Estudio Documental, Estudio Cualitativo y Trabajo en Centros. En relación al primero de ellos las evidencias más destacadas se concretan en que:

Se observa un importante esfuerzo por diseñar una propuesta de formación adecuada a las características y necesidades de la Región.

Las directrices de la administración se hacen presentes en los temas que de curso en curso se proponen como líneas formativas prioritarias.

La modalidad de formación estrella es el *curso*, cuyo contenido gira en torno a recursos concretos relacionados con materias específicas. Le sigue el seminario, las jornadas de intercambio de experiencias y, por último, los programas de formación en centros y los grupos de trabajo.

El *Estudio Cualitativo* pone de manifiesto que los profesores parten en su relación con la formación permanente de un suelo discursivo compartido y que podemos resumir en la idea de que la formación es una necesidad y un derecho.

La formación es una actividad cuya necesidad no necesitan justificar ni argumentar, es algo que dan por supuesto y que entienden absolutamente imbricada con su vida profesional. Se considera que es imprescindible y, en este sentido, los profesores parecen moverse en una lógica profesional más que vocacional.

Crean en la formación como herramienta fundamental del desarrollo, actualización, mejora y adquisición de nuevos conocimientos, básicamente prácticos.

La formación es una herramienta que para tener sentido los profesores entienden que debe referirse a la práctica cotidiana, al quehacer del aula y plantearse desde el conocimiento de la realidad educativa y social de cada centro.

No obstante, este es un discurso institucional y superficial, en el que todos los profesores participantes en el estudio están de acuerdo. Es un lugar común que pone de manifiesto que la formación todavía no se cuestiona, se reconoce su necesidad y utilidad. Y, con ello, la importante misión del Centro de Profesores, a quien se le reconoce una capacidad clara para cubrir las necesidades formativas del profesorado.

Sin embargo, este discurso compartido se rompe en el momento en el que los profesores sitúan la



formación en relación con su práctica profesional, con los contextos sociales e institucionales de su quehacer, con su recorrido profesional. El discurso estándar presenta fisuras cuando analizamos cómo se dota de contenido esta necesidad, como los profesores, según su experiencia, hablan del sentido y de la utilidad de la formación permanente. En atención a tales fisuras, el análisis de los relatos de las experiencias de formación de los profesores remite a una relación con la formación permanente que se organiza desde culturas formativas diferentes que se explican en función de tres elementos:

Los intereses y necesidades que movilizan al profesorado hacia la formación y desde donde a su vez la formación puede generar cambios.

El momento de desarrollo profesional en el que se encuentra el profesor.

Los escenarios de trabajo desde los que los profesores construyen su relación con la formación.

El *Trabajo en Centros* sólo está iniciado, aunque los primeros datos recogidos de las reuniones mantenidas con los equipos directivos y los coordinadores de los grupos de trabajo de los centros seleccionados hacen pensar que la formación desarrollada en sus centros tiene como origen, al menos en parte, la participación primera en la oferta formativa del CEP. Otra cuestión será analizar de forma pormenorizada la labor del Equipo Docente del CEP en los grupos de trabajo y, fundamentalmente, las demandas que el profesorado participante hace o no a dicho Equipo en función de la percepción de sus funciones presentes y/o posibles.

Referencias bibliográficas.

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Dios Montes, M^a F. (2004). *Los centros de profesores: un estudio etnográfico*. Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- Centro de Profesores de Cuenca (2005). *La Escuela y la Renovación Pedagógica, veinte años del Centro de Profesores de Cuenca*. Cuenca.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Lieberman, A. y Millar, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- MacBeath, J. y Mortimore, P. (eds.) (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Magaña Sánchez, V. (2006). *Los centros de profesores como foros de formación y de relaciones profesionales y humanas*. Albacete: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación y Ciencia. Colección Aula Viva.
- Murillo, F.J. y Muñoz Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Madrid: MECD y Ediciones Octaedro.



- Ojanen, S., Caballero Hernandez-Pizarro, M.A. (1998). Cómo formar profesionales de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 159-169.
- Porlán Ariza, R. (2001). La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado: informe de una investigación. Sevilla: Diada.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Teixidor, M. (2002). Una mirada hacia la formación permanente del profesorado. *Aula de innovación educativa*, 109, 51-53.



IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DERIVADAS DEL ESTUDIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA AUTOEFICACIA DOCENTE

Teresa María Perandones González TM.Perandones@ua.es

Juan Luís Castejón Costa JL.Castejon@ua.es

Universidad de Alicante

Palabras clave

Formación del profesorado, inteligencia emocional, autoeficacia.

Resumen

Se han obtenido resultados consistentes en áreas psicológicas y educativas que indican la influencia de los factores emocionales en la práctica docente (Perandones y Castejón, 2007). La magnitud del fenómeno y sus consecuencias tienen la suficiente relevancia como para controlar este evento en la práctica docente, explicarlo con más precisión en la investigación educativa y no ignorarlo en la institución formativa.

Es necesario poner en evidencia que los docentes emplean sus capacidades emocionales para examinar la realidad social de sus aulas, comprender a sus alumnos y sentirse suficientemente seguros para afrontar las tareas de la profesión de enseñar. Esta competencia emocional, que se puede desempeñar mejor o peor, no es simplemente humana, sino también profesional en la medida en que está conectada con los productos didácticos. Por este motivo, no puede dejar de ser atendida en los planes de formación permanente del profesorado.

Desarrollo

Sobre estas cuestiones se profundiza a lo largo del presente trabajo y se plantean algunas propuestas para la planificación de la formación permanente del profesorado.

Objetivos

- Señalar la influencia de los factores emocionales en la práctica docente.
- Poner de manifiesto la relación existente entre eficacia docente e inteligencia emocional del profesorado.
- Plantear nuevas tendencias, que incluyan la educación emocional, para una mejor formación permanente del profesorado.
- Proponer aspectos a considerar en los programas de formación destinados a la mejora del sentido de eficacia del profesorado.

Descripción del trabajo

Tal y como señala Gómez (2000, p. 19), “nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio y desarrollo humano”.



En las relaciones alumno/profesor, no interviene sólo una relación de carácter académico y de transmisión de conocimientos, sino algo mucho más directo y profundo que involucra las características anímicas de ambas partes. En la base de la enseñanza escolar existe toda una práctica de apertura, de comunicación intra e interpersonal, de comprensión y de seguimiento, con un importante peso psicológico del profesor y de sus alumnos. La tarea del profesor presenta una gran complejidad, en particular si él mismo no ha resuelto o no está en proceso de resolución de sus propias dificultades anímicas. Una preparación del profesorado desde la perspectiva de su propio manejo cognitivo-emocional, representa un paso de importancia capital para la consecución exitosa de la labor docente.

Las habilidades emocionales, como se refleja en diferentes investigaciones, se consideran predictivas de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales cotidianos y de mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999; Salovey, Mayer y Caruso, 2002). Existen evidencias, a su vez, de que la inteligencia emocional, definida como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997), juega un papel importante como recurso de la persona para afrontar su situación laboral. Como afirman algunos estudios, la inteligencia emocional podría ser un recurso personal que facilitaría una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral (Gerits, Derksen y Verbruggen, 2004; Bar-On, Brown, Kikcaldy y Thome, 2000).

Desde la aparición del constructo, la inteligencia emocional ha sido relacionada en la investigación con diferentes variables. En lo que concierne al ámbito educativo se pueden destacar algunos ejemplos. Se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y los comportamientos prosociales como ajuste social (Engelberg y Sjöberg, 2004) y actitudes cívicas (Charbonneau y Nicol, 2002). La capacidad de regular las emociones se relaciona positivamente con la cualidad de las relaciones sociales y sensibilidad social (Coté, Lopes, Salovey y Beers, 2005; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey, 2004). También se ha observado cómo la inteligencia emocional correlaciona positiva y moderadamente con la autoestima y el liderazgo, y negativamente con la ansiedad social, incluso controlando el efecto de la personalidad e inteligencia (Barling, Slater y Kelloway, 2000; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Además, la inteligencia emocional previene comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y promueve el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Lam y Kirby, 2002; Pérez, N., Castejón, J. L., 2006). A su vez, la inteligencia emocional se relaciona positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) y el control del estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

En los estudios referidos específicamente al profesorado, Mearns y Cain (2003) han llegado a la conclusión de que los profesores que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. Se ha encontrado un mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional en los profesores que se perciben con mayor inteligencia emocional, sobre todo aquellos con mayor capacidad para reparar las emociones negativas. Al tiempo, aquellos que comprenden y no atienden en exceso a las emociones propias o de los otros sienten mayores niveles de realización profesional. Estos resultados se muestran significativos incluso al controlar el efecto de variables tales como la edad, el sexo y los años de docencia (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Asimismo, Sala (2002) observó en una muestra de futuros docentes que las habilidades sociales, medidas por medio de un instrumento de inteligencia emocional mixto (EQ-i), inciden de forma moderada sobre sus valores, actitudes, creencias y estilos educativos, siendo el estilo asertivo el que mayor ajuste emocional mostraba.

Desde una perspectiva del desarrollo emocional, Saarni (2000) define la competencia emocional, partiendo del constructivismo social, como la demostración de autoeficacia en generar emocionalmente la transacción social. Las habilidades incluidas en la competencia emocional desde



esta perspectiva son: conciencia del propio estado emocional, habilidad para discernir las emociones de los otros, habilidad para usar el vocabulario emocional, empatía, comprensión de que el estado emocional interno no se corresponde siempre a la expresión externa y de que la expresión emocional puede impactar en los otros, habilidad para afrontar las situaciones aversivas o estresantes, conciencia de que la estructura de las relaciones está definida por la implicación y reciprocidad emocional de las personas implicadas en la relación, y autoeficacia emocional, que comporta la capacidad para aceptar la propia experiencia emocional y la percepción de que ésta se produce dentro de lo que es su equilibrio emocional deseado.

Muchos de los problemas con los que se enfrenta el colectivo docente tienen que ver con el analfabetismo emocional, lo que nos conduce a la justificación de la necesidad de una educación emocional (Bisquerra, 2005) que proponga unos objetivos, unos contenidos, una metodología, unos materiales y una evaluación que permita llevar a cabo esta educación emocional en los planes de formación permanente del profesorado. De esta manera se estaría impulsando un desarrollo tanto personal como profesional del docente. Personal en cuanto que contribuye a la prevención del estrés, la depresión y los conflictos, y profesional para que pueda ser utilizado en las relaciones con los alumnos, padres y compañeros, así como en la calidad de la enseñanza.

Pero la educación emocional más allá del enfoque preventivo tiene sentido en sí misma puesto que atiende al desarrollo de una de las partes estructurales de la persona que media todas las interacciones con su entorno. De hecho en un estudio dirigido por Sarramona (2000) que identificaba y definía las competencias básicas que debían adquirirse en la escuela, los factores emocionales aparecían como una pieza clave de las competencias del ámbito social y laboral que más valoradas estaban por el conjunto de los agentes sociales entrevistados.

El papel de la emoción en los entornos de aprendizaje afortunadamente está recibiendo cada vez mayor atención, dada la evidencia de su importante repercusión en el ámbito escolar. El medio escolar, debe ser entendido como un sistema en el que las interacciones emocionales son bidireccionales y como un espacio de socialización emocional. Indudablemente el clima afectivo influirá en las interrelaciones entre los actores del medio educativo e incidirá en los procesos de aprendizaje. Por otra parte, la emoción puede favorecer el aprendizaje en tanto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y que la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990)

Pasando a tratar el siguiente punto, objeto de reflexión en el presente texto, como señalan Bandura, Adams y Beyer las expectativas sobre la autoeficacia son creencias sobre nuestras propias habilidades para realizar las acciones que nos llevarían a los resultados deseados. Las creencias sobre la autoeficacia controlan las acciones (Brody y Ehrlichman, 2000).

Partiendo del planteamiento de Bandura (1977) sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, se considera que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o el estrés, que acompañan a la acción. Desde este marco teórico se destaca, pues, la autoeficacia como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta.

Bandura (1986) entiende la autoeficacia como una cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente, y afirma que “la percepción de eficacia personal para afrontar las múltiples demandas de la vida cotidiana afecta al bienestar psicológico, al desempeño y al rumbo que toma la vida de las personas” (Bandura, 1995). De este modo, las creencias de eficacia influirían a nivel emocional cuando nos enfrentamos a demandas exigentes del ambiente (Bandura, 2001).



Las creencias de autoeficacia están relacionadas también con las actitudes de los profesores hacia la enseñanza. Los profesores con elevado sentimiento de autoeficacia manifiestan gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión, de modo que muestran mayor apertura a nuevas ideas, están dispuestos a probar métodos innovadores, planifican y organizan mejor sus clases y dedican más tiempo a los alumnos que se esfuerzan (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998). Además la autoeficacia del docente se relaciona también con el rendimiento de los alumnos, con su motivación, con su autoeficacia y con las conductas que éstos manifiestan en el aula (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998).

El sentido de eficacia, desde esta perspectiva, refleja la extensión con la que los profesores creen que tienen capacidad para influir en la actuación del alumno, diferenciándose dos dimensiones independientes: el *sentido de eficacia personal docente* o creencia de que uno “tiene las habilidades y capacidades necesarias para provocar el aprendizaje de los alumnos” y el *sentido de eficacia docente* o “creencia de que la capacidad de un profesor para producir el cambio está significativamente limitada por factores externos al profesor, como son el ambiente de casa, el contexto familiar y las influencias parentales” (Gibson y Dembo, 1984), creencias que conciernen a la amplitud con la que la enseñanza puede vencer las influencias externas sobre el alumno.

El estudio del sentido de eficacia del profesor es un tema de interés que se ha relacionado con multitud de factores como son el contexto educativo, el cambio docente, los resultados instruccionales de los alumnos o el propio desarrollo profesional docente, entre otros.

Algunos estudios (Gibson y Dembo, 1984) muestran una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes. A manera de ejemplo, Gibson y Dembo (1984), encontraron que los maestros de autoeficacia alta hacían uso óptimo del tiempo escolar, criticaban menos a sus alumnos y empleaban un mayor esfuerzo en promover el aprendizaje, sobre todo en alumnos desaventajados, mientras que los de eficacia baja malgastaban el tiempo de clase, enfocaban la retroalimentación hacia la crítica y no mostraban mayor esfuerzo por estimular el aprendizaje en sus estudiantes. Por tanto, puede decirse que a mayor percepción de autoeficacia docente, mejor rendimiento académico por parte de los estudiantes.

Otros estudios muestran que el sentido de eficacia influye en el compromiso docente, búsqueda de desarrollo profesional y actualización (Coladarci, 1992), así como en la motivación para la innovación e implementación de nuevos enfoques o estrategias (Ghaith y Yaghi, 1997). Por otra parte, las creencias de autoeficacia también parecen incidir sobre la manera en la que el docente asume la disciplina; es decir, aquellos con autoeficacia docente alta tienden a ser menos punitivos y autoritarios que los de autoeficacia baja (Woolfolk y Hoy, 1990).

Ashton, Webb y Doda (1983) ofrecen un exhaustivo análisis en el que fundamentan el estudio de la eficacia del profesor en ocho puntos básicos:

1. Los profesores con un sentido positivo de eficacia se ven a sí mismos como capaces de enseñar y ven a los estudiantes capaces de aprender, mientras que las actitudes de la eficacia están empeoradas o bien por una percepción baja de las capacidades personales o bien una baja percepción de las capacidades del alumno.
2. Se reconoce el hecho de que las actitudes de eficacia del profesor pueden diferir dependiendo de los alumnos con los que trabajan.
3. Las percepciones de eficacia hacen referencia a actitudes que pueden estar o no relacionadas con la eficacia del profesor, concibiéndose la posibilidad de que un profesor que informe de su alto sentido de eficacia pueda no poseer las capacidades que él cree tener; y viceversa, un profesor insatisfecho con su actuación que duda de sus capacidades puede ser un profesor eficaz.



4. Las percepciones de eficacia de un profesor están directamente relacionadas con sus sentimientos de competencia profesional y autovalía.
5. El sentido de eficacia de un profesor puede variar dependiendo de los objetivos que están bajo consideración, por lo que su estudio necesita atender a los objetivos de la materia.
6. El sentido de eficacia personal puede verse influido por los objetivos que los profesores establecen para sí mismos, pudiendo marcarse unos fácilmente alcanzables mientras que otros presenten una mayor dificultad en su logro.
7. En cuanto a la relación entre actitudes y conducta, se admite la idea de que un sentido positivo de eficacia puede “causar” el hecho de que un profesor utilice conductas docentes eficaces, mientras que también puede suceder que el empleo de conductas docentes eficaces puedan influir en el sentido de eficacia del profesor.
8. Factores no relacionados con las actitudes y conductas pueden influir en lo que un profesor piensa y hace. La conducta del alumno, la organización escolar, el clima del aula o las actitudes de profesores compañeros son algunos ejemplos de los factores que pueden influir en el sentido de eficacia.

El sentido de eficacia es un constructo que nos ayuda a entender ciertos patrones psicológicos y de conducta que presentan los profesores al asociarlo con aspectos subjetivos docentes, como son el papel que asume el profesor respecto a su función docente, las concepciones sobre la inteligencia y el aprendizaje o los propios alumnos y la responsabilidad y atribuciones sobre los resultados de los alumnos o con aspectos ya más comportamentales, tales como la promoción de actitudes participativas en los alumnos, la posibilidad de que se tomen decisiones democráticas en el aula o el compartir los objetivos instruccionales con los alumnos además de los propios sentimientos de afecto, no sólo hacia los alumnos sino también hacia la profesión docente.

La literatura especializada ha puesto de relieve que el estado emocional que experimentan los profesores ante una situación de enseñanza determinada es una de las fuentes básicas de información sobre la propia eficacia. Los profesores reciben información de su estado emocional, pero otra cosa es que atiendan deliberadamente a estas pistas para hacerse una idea de su propia eficacia docente, o que interpreten dicha información de la forma más adecuada. En este sentido, las acciones formativas debieran apuntar a un triple objetivo: proporcionar orientación al profesorado para atender a la información más útil y relevante que les hable de su autoeficacia docente, ayudarles a interpretar e integrar correctamente dicha información y, por último, proporcionarles sugerencias y pautas concretas para el cambio.

Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) señalan que un buen profesional de la enseñanza debe tener conciencia de sus propias emociones, tener la capacidad de controlar sus emociones, ser capaz de motivarse a sí mismo, empalmar con sus alumnos, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones, para reconocer el conflicto y saber solucionarlo, encontrar el tono adecuado para dirigirse a sus alumnos, padres y colegas, entre otras capacidades. En este sentido, estos autores, añaden que resulta imprescindible que el profesor tenga una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales; la introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes la confianza en sí mismo que demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo y la expresión que haga de los mismos ante sus alumnos son aspectos que un profesor competente debe trabajar y afianzar.

Esta idea aparece también reflejada por Pérez, Reyes y Juandó (2001) al sostener que la formación para los profesores tiene tanto que ver con la adquisición de una mayor información y conocimiento como con la reflexión sobre su propia actuación, con el análisis sobre la adecuación de sus propios hábitos de comportamiento docente.



King (1999) alude a que si se reconocen los resultados de las investigaciones que determinan que la inteligencia emocional juega un papel importante para el ejercicio de profesiones como la enseñanza, este conocimiento debe tener un impacto en la formación del profesorado.

Conclusiones

El rasgo más destacado de la formación del profesorado de secundaria ha sido –y continua siendo– su desarrollo desde una concepción de los profesores como transmisores de conocimientos, reforzada por su socialización como especialistas en disciplinas, miembros de una cultura profesional que podría caracterizarse de “balkanizada” (de acuerdo con la tipología propuesta por Hargreaves, 1996; 1997). Una situación históricamente consolidada que, probablemente, funcione como un obstáculo poderoso tanto ante expectativas de cambio de ese papel profesional –especialmente visible en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria– como de mayor coordinación y trabajo en equipo entre profesores (Montero, 2004).

A la hora de considerar las creencias de autoeficacia como variables de suma relevancia para incluir en los planes de formación del docente, sería importante averiguar inicialmente si el profesor parte de una baja percepción de eficacia, y si es así, si se trata de una percepción realista y objetiva, o si por el contrario responde a procesos de pensamiento erróneos y más bien irracionales que les hacen evaluar la realidad con poca objetividad, percibiéndose menos eficaces en sus tareas laborales de lo que realmente son. Convendría también analizar cuáles son sus cánones de eficacia y si éstos son demasiado elevados, para llegar a unos criterios de eficacia más realistas, teniendo en cuenta que existen circunstancias que influyen en la conducta de los alumnos y que se escapan del control de los profesores. Además, en los casos en los que haya evidencias claras de que son poco eficaces en alguna o varias labores docentes habría que ver, en primer lugar, si la propia percepción de ineficacia es lo que está haciendo que sus actuaciones sean de hecho menos efectivas y, por tanto, habría que trabajar sobre su confianza en sí mismos, y en segundo lugar, ver si lo que realmente se da es un déficit de habilidades y por tanto habría que dotarles o mejorar dichas habilidades deficitarias.

Después de haber identificado la percepción de eficacia docente como una variable que influye de manera notable en la mejora de la enseñanza, han ido apareciendo toda una serie de iniciativas que impulsan programas de prevención y mejora de los niveles de eficacia que presentan los profesores. En este aspecto, Ashton y Webb (1986) recomiendan incluir en los programas de formación de profesores experiencias que les permitan desarrollar unas habilidades sociales con el fin de establecer unas relaciones de confianza con los alumnos, posibilitándoles al mismo tiempo un aprendizaje más autónomo. A nivel contextual, y al considerar que el sentido de eficacia es altamente situacional, proponen que se proporcione a los profesores en proceso de formación un amplio rango de experiencias en diversos contextos a fin de que se familiaricen con aquéllos con los que se enfrentarán una vez superada la etapa formativa. Aprender a reflexionar sobre la docencia es también uno de los puntos clave que sugieren a la hora de aumentar los niveles de eficacia, y se debe ayudar a los profesores, tanto en formación como en servicio, a analizar aspectos específicos de su actuación docente en relación con el contexto en el que ésta se da.

Algunos de los aspectos a considerar en los programas de mejora del sentido de eficacia son los grupos de apoyo, la planificación docente y el trabajo en equipo, la facilitación de procedimientos de autoevaluación de la propia eficacia y la toma de decisiones colegiadas, ya sea para profesores que se encuentran en el proceso de formación inicial o en servicio. Como ejemplos de programas concretos se pueden citar *Dare to be you* (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer y Macphee, 1995) y el proyecto Ride (Strychasz y Arredondo, 1996). En general, dichos proyectos contribuyen a la mejora del sentido de eficacia mediante el desarrollo de prácticas docentes basadas en la reflexión y el trabajo en equipo, facilitando experiencias de apoyo compartidas y la toma de decisiones curriculares conjuntas que tienen un impacto significativo positivo en el sentido de eficacia, al tiempo que se facilitan y practican metodologías instructivas efectivas en el aula.

Como vemos, un peso muy importante en la mejora del sentido de eficacia es la formación, la cual ha de ir dirigida al amplio espectro de factores que integran la personalidad docente.

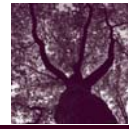


Siguiendo las aportaciones de Morey (2001), la administración, por su parte, también tiene un importante papel a la hora de no sólo contribuir a la mejora de los niveles de eficacia del profesorado, sino también para obtener una mejor calidad educativa. Entre las actuaciones que pueden mejorarlo encontramos la potenciación de la dirección, realizando un verdadero seguimiento del trabajo que ejercen los diferentes miembros del equipo directivo, la estimulación de la evaluación interna de centros, de modo que se conozca en profundidad cuáles son los sentimientos y pensamientos de los docentes, el favorecimiento de espacios de coordinación en los que el profesorado pueda trabajar en equipo, el ofrecimiento de un verdadero apoyo al profesorado, y la facilitación de programas de formación específicos donde los profesores puedan realmente conocer cuáles son sus verdaderas competencias docentes, mejorar las relaciones interactivas con los alumnos así como las percepciones de los profesores respecto al papel del resto de la comunidad educativa y, entre otros, practicar nuevas técnicas docentes en las aulas con el adecuado seguimiento y supervisión de las mismas.

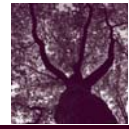
Para incluir la educación emocional en la docencia ésta debe formar parte del bagaje psicopedagógico de los profesores y para ello debería ser uno de los campos de conocimiento más relevantes en su formación. Las ventajas que ofrecería una mejoría en la formación psicoeducativa del profesorado resultan evidentes. En términos generales, implicaría mayor nivel de organización, de motivación, de comunicación y de reflexión sobre los objetivos educativos, lo que sería muy favorable para la motivación y satisfacción de los alumnos, para el desarrollo de cualquier disciplina y para una mejor preparación profesional.

Bibliografía

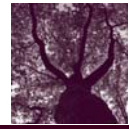
- Ashknasy, N. M., y Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.
- Ashton, P., Webb, R., y Doda, C. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. Final report, Executive summary. Gainesville: University of Florida.
- Ashton, P., y Webb, R. (1986). *Making a difference. Teacher's Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York, University of Florida: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall [Trad. Cast.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martinez Roca, 1987]
- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. E.E.U.U.: Universidad de Stanford.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of the academic success. *Educational & Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barling, J., Slater, F., y Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 157-162.



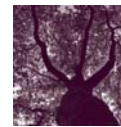
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D. y Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118..
- Biquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Brackett, M. A., y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (9), 1-12.
- Brody, N., y Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Charbonneau, D., y Nicol, A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviours in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337
- Coté, S., Lopes, P. N., Salovey, P., y Beers, M. (2005). Emotional regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5 (1), 113-118.
- Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological review*, 66, 183-201.
- Engelberg, E., y Sjoberj, L. (2004). Emotional Intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37 (3), 533-542.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., y Macphee, D. (1995). Fostering teacher efficacy through staff development and classroom activities. *The journal of educational research*, 88, 200-208.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A., y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- Gerits, L., Derksen, J., y Verbruggen, A. B. (2004). Emotional intelligence and adaptive success of nurses caring for people with mental retardation and severe behavior problems. *Mental Retardation*, 42 (2), 106-121.
- Ghaith, G., y Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, L. S., y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gómez, L. (2000): Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. En L. Gómez, y J. CARRASCOSA (Coords). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.



- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. En B. Biddle, T. Good, e I. Goodson (Eds.). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- King, D. H. (1999). *Measurement of differences in emotional intelligence of preservice educational leadership students and practicing administrators as measured by the multifactor emotional intelligence scale*. Doctoral dissertation, East Carolina University, Jacksonville.
- Lam, L. T., y Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142 (1), 133-145.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., y Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1018-1034.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Montero, M. L. (2004). La formación inicial del profesorado de educación secundaria. De ayer a hoy... ¿Y mañana? *Organización y gestión educativa*, 6, 22-27.
- Morey, A. (2001). El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente. *Revista de educación*, 324, 297-315.
- Perandones, T. M., y Castejón, J. L. (2007, julio). *Correlational and multiple regression analysis between personality, emotional intelligence and self-efficacy in secondary teachers*. Documento presentado en el Xth European Congress of Psychology, Praga, España.
- Pérez, M., Reyes, M., y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Pérez, N., y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9 (22), 1-27.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36, 277-293.
- Saarni, C. (2000). Emotional competente. A developmental perspective, en Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, JosseyBass, 68-91.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 543-557.



- Salovey, P. (1990). *Mood-induced self-focussed attention*. Unpublished manuscript, Yale University.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Eds.), *Coping: The psychology of what works*. (pp.141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: further explorations using the trait meta mood scale. *Psychological Health*, 7 (5), 611-627.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 255-288.
- Strychasz, G., y Arredondo, M. (1996, marzo). *The teacher staff development survey: assessing its reliability and validity in relation to teacher efficacy*. Documento presentado en el National Association of School Psychologists Annual National Convention, Atlanta, GA.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of educational research*, 68 (2), 202-248.
- Woolfolk, A. E. , y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.



AVALUACIÓ DE LA INCIDÈNCIA DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE TECNOLOGIA EN LA MODALITAT DE TALLERS, EN LA SEVA PRÀCTICA DOCENT.

Joan Busquets i Tendero jbusque1@xtec.cat

Aula de recursos de Tecnologia – Departament d'Educació

Damià Obach i Muntada dobach@xtec.cat

Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics - Departament d'Educació

Rosa Maria Palacios i Garcia rpalacio@xtec.cat

Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics - Departament d'Educació

Jordi Regalés i Barta jregales@xtec.cat

Aula de recursos de Tecnologia – Departament d'Educació

Paraules clau

Tecnologia Tallers Formació

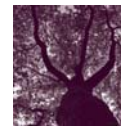
Resum

La formació del professorat de Tecnologia en la modalitat de Tallers es va posar en marxa des de l'Aula de recursos de Tecnologia, de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics del Departament d'Educació, a partir de la detecció de la necessitat manifestada pel professorat assistent a les formacions ordinàries.

Els tallers es plantegen com una formació de caràcter eminentment pràctic per cobrir els aspectes de contingut del currículum d'aquesta àrea, alhora que proporcionar estratègies per a la conducció d'aquestes activitats didàctiques amb alumnat d'educació secundària, d'ESO i de Batxillerat.

L'èxit de participació en els tallers ha estat molt elevat, motivat, entre d'altres, per la intensitat de la formació, la orientació pràctica, la disponibilitat de documents didàctics orientats per a ser usats a l'aula, realitzables amb materials i eines d'ús comú.

Aquesta formació ha representat un impuls per a que el professorat abordi activitats de caràcter pràctic a l'aula de Tecnologia seguint les pautes de seguretat necessàries.



Desenvolupament

Descripció del treball

Introducció

La procedència tan diversa, en la formació inicial, del professorat que imparteix la tecnologia en els centres educatius fa que tinguin mancances en el saber aplicar algun aspecte pràctic que forma part dels procediments de l'àrea. Aquesta dificultat provoca que es realitzin activitats amb procediments no adequats o simplement no es facin determinades activitats pràctiques que tenen un gran valor didàctic. El caràcter procedimental d'aquesta formació no té sentit per ella mateixa sinó que està plantejada com un suport per a la integració en el desenvolupament del procés tecnològic.

Amb aquesta formació es pretén proporcionar els coneixements de caràcter pràctic de diferents àmbits tecnològics que es poden considerar bàsics en el currículum de la tecnologia. El plantejament d'aquestes sessions no incorpora el tractament conceptual o disciplinar del cos de coneixements que integren cada un d'aquests àmbits, ja que, en tot cas, són objecte d'altres formacions d'aprofundiment.

El professorat pot assolir en aquesta formació els coneixements i les capacitats per dur a terme, amb seguretat, les activitats pràctiques a l'aula de Tecnologia vetllant per les qüestions de seguretat de l'alumnat.

Metodologia

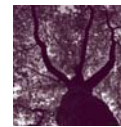
Les sessions tenen un caràcter pràctic i didàctic de forma que tots els participants tenen l'oportunitat de realitzar l'aprenentatge de les diverses tècniques elaborant un petit projecte que recull els continguts de la sessió. Tot i així es fan recomanacions de caràcter general per aplicar els aprenentatges i la metodologia són extensibles a altres projectes de diferents continguts.

El desenvolupament de les sessions inclou també indicacions per a la gestió de l'aula per tal d'exemplificar la organització del treball i possibilitar la transferència a l'aula amb alumnes.

Plantejament de les sessions

De cada sessió es disposa de la documentació escrita (en paper i en suport informàtic) amb les indicacions bàsiques sobre les eines, màquines i materials que s'utilitzen així com les indicacions sobre la seguretat. El disseny dels continguts del taller i els materials didàctics són elaborats per professorat amb àmplia experiència docent en el tema.

Per desenvolupar les activitats integrades en un projecte, a cada participant se li facilita el material fungible sobre el que es basa el seu treball en el taller que, en alguns casos, es pot emportar com a mostra.



Tipus de tallers realitzats fins el moment

- ✓ Taller d'Electricitat
- ✓ Taller d'Electrònica
- ✓ Taller d'Instrumentació electrònica
- ✓ Taller de Procediments mecànics
- ✓ Taller de Tèxtil
- ✓ Taller d'Avaluació de riscos a l'aula de Tecnologia

Resum estadístic dels tallers realitzats fins el moment de l'estudi

Taller	Curs 2005-06		Curs 2006-07		Total	
	Oferta	Participants	Oferta	Participants	Oferta	Participants
Electricitat	5	62	3	30	8	92
Electrònica	6	76	3	32	9	108
Instrumentació electrònica	5	65	3	19	8	84
Procediments mecànics	3	35	3	28	6	63
Tèxtil	3	35	2	18	5	53
Avaluació de riscos	0	0	2	18	2	18
Total	22	273	16	145	38	418

Globalment han participat 171 professores i professors, alguns dels quals han cursat més d'un taller.

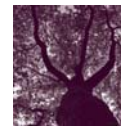
El nombre d'hores de formació impartides ha estat de 190.

Descripció del treball

El treball ha consistit en avaluar la incidència d'aquesta formació, en format de tallers, en la pràctica docent del professorat participant. Per això s'han recollit els comentaris i les avaluacions de les activitats formatives per valorar la satisfacció dels participants. S'ha realitzat una enquesta de seguiment posterior per obtenir informació del grau d'aplicació a la pràctica diària dels aprenentatges realitzats en els tallers i de la forma d'utilització dels materials didàctics proporcionats.

Resultats i/o conclusions

Els resultats de l'enquesta els resumirem en aquells que aportin més informació de cara a l'objectiu d'aquesta comunicació. El qüestionari ha estat contestat per 67 persones.



El perfil dels participants

El perfil majoritari de les persones participants en els tallers és:

Dona (58,46%) – Home (41,54%)

Edat entre 31 i 40 anys (55,88%)

Llicenciatura (45,59%) - Diplomatura (39,71%)

Temps en actiu a la docència: menys de 6 anys (56,72%)

Tots en centres de titularitat pública.

Aplicació a l'aula

Si l'han aplicat	53,73%
No l'han aplicat	46,27%

Com s'ha aplicat a l'aula

Tal com estaven dissenyades les activitats?	57,85%
Han adaptat el material didàctic a la seva aula	39,47%
No hi ha dificultats en l'aplicació	86,49%
El taller ha inspirat noves activitats	37,51%

Alguns comentaris significatius sobre l'adaptació a l'aula:

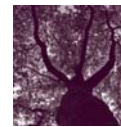
Seleccionar algunes de les activitats, treure les més complicades o les que costen molt de preparar.

He simplificat el material necessari per fer les pràctiques, és a dir, no preparem els fils sinó que agafem els que ja estan preparats. he reduït el nombre de qüestions relacionades.

En el cas d'aquest taller d'electricitat vaig fer alguna pràctica, vaig afegir altres components com a bronzidors, leds, i algun altre circuit, però em vaig basar molt en el material que vaig fer servir al curs.

No he fet una aplicació ben bé. Aquest taller em va servir per aprendre petits trucs d'ús de les diferents eines del taller, els quals els he pogut transmetre als meus alumnes.

He aprofitat el que vaig aprendre sobre el funcionament dels aparells i els he fet servir a classe.



Les activitats són motivadores per a l'alumnat	90 %
Satisfacció del professorat per els resultats obtinguts	93,1%

Perquè no s'ha aplicat a l'aula

No tenir cap curs amb els continguts del taller	75%
No tenir prou seguretat per treballar-lo amb l'alumnat.	5%
Li cal més formació 62%	
Altres	20%
No disposar de l'equipament 50%	
L'alt cost del material 37,5%	

Alguns comentaris significatius sobre la dificultat d'aplicació a l'aula:

Gran dificultat per realitzar pràctiques. Els recursos i material potser hi són o es poden comprar però estan molt dispersos.

No he aplicat l'activitat sencera perquè el projecte del taller ja estava definit des d'un principi i era diferent a aquest. No obstant, conceptes o procediments puntuals a l'hora de treballar els materials i les eines utilitzades m'han sigut de molt d'interès.

He millorat i aplicat formes de treballar diferents materials, sobretot la fusta, però no he aplicat el mateix projecte, ja que l'espai horari de taller i el temari a seguir no s'han donat. Tot i així prefereixo treballar per projectes i que siguin els mateixos alumnes que "pensen". Després ja els ajudaré jo a emprar les eines correctament, que és el que més vaig treure del taller.

Les he aplicat però no totes ja que el temari o el nivell del taller amb el nivell dels alumnes no coincideix i s'ha de reduir una mica

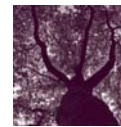
Valoració global

El taller ajuda en temes que necessitaven formació	86,57%
Els continguts permeten realitzar més activitats pràctiques	85,3%
Ha proporcionat noves estratègies per treballar a l'aula	88,23%
Volen més aprofundiment	86,57%
Valoració global d'aquest model de formació	92,64%

Dels comentaris oberts ,destaquem els següents:

El contingut del curs no s'adequa al temps. Masses coses a aprendre en 5 hores.

En general la qualitat del material didàctic és bona i així es percep per part de



l'alumnat.

El que tinc molt clar és que tots aquests tallers van molt bé a tots els professors però encara més als que fa poc que ens hi dediquem i que encara que tenim moltes ganes de fer activitats amb els alumnes,tenim certa manca de recursos. Per tant crec que la tasca de formació que es fa des de l'Aula de Recursos té un impacte molt positiu pels professors que hi anem i sobre tot pels alumnes, que són finalment els que reben aquest impacte. Espero i desitjo que aquests cursos se segueixin oferint al professorat; penso que aquest servei és del tot necessari.

Seia interessant poder-los realitzar per àmbits territorials i no centralitzar-los tots a Cerdanyola.

Per a mi aquest taller és un excel·lent. Part del material d'aquest taller es podria donar en el curs d'utilització didàctica de l'aula de tecnologia.

Crec que aquests cursos de 5 hores són molt interessants a nivell de reciclatge, i per obtenir noves idees, ja que a vegades ens manca ja més imaginació.

Merci per la feina feta

Anàlisi de les dades

1. Respecte el perfil.

Es constata que el perfil dels participants és d'una persona jove amb una proporció de gènere equilibrada, però amb una lleugera diferència a favor de les dones. Això és una dada positiva ja que tradicionalment la tecnologia ha estat relacionada amb el món masculí, per tant, és un indicador positiu per les professores. Aquest fet esdevé trencador i exemplificant de cara a l'alumnat.

Des del punt de vista professional la major part han fet alguna llicenciatura, seguit de la diplomatura, la majoria porten menys de 6 anys a l'ensenyament i en bona part imparteixen ESO i en molta menys proporció el batxillerat.

2. Respecte l'aplicació a l'aula

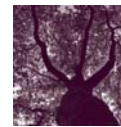
Es constata que més de la meitat (53,73%) dels participants han aplicat de forma efectiva els coneixements assolits en els tallers, i el seu grau de satisfacció respecte els resultats obtinguts amb l'alumnat és molt elevat (93,1%).

L'aplicació ha estat directa tal com s'ha plantejat el taller, en més de la meitat dels casos (57,85 %) i no han trobat dificultats especials en la seva implementació (86,49%). Una part del professorat ha fet adaptacions del material (39,47%).

El taller ha inspirat el disseny de noves activitats a l'aula en un 37,51%.

3. Perquè no s'ha aplicat a l'aula.

Una proporció per sota de la meitat (46,27%) no ha aplicat els continguts dels tallers a les seves classes. La principal causa està donada pel fet que el professorat, per la seva dedicació concreta, no



ha tingut ocasió d'haver d'impartir els coneixements treballats en el taller. Aquesta situació correspon a les $\frac{3}{4}$ parts (75%) del professorat. Malgrat aquesta situació alguns han comentat que els aprenentatges realitzats els han estat útils en part per emprar-los en determinades parts del currículum i en millorar la seva tasca diària.

La resta del professorat que no ho ha aplicat manifesta certa manca de seguretat encara i demana més formació (4%). La resta, un 20%, manifesta dificultats externes de manca de material i de recursos així com el cost dels materials.

4. Respecte la valoració global

El plantejament dels tallers ha proporcionat aprenentatges aplicables a l'aula a la majoria dels assistents (86,57%) i estratègies de treball a l'aula de tecnologia en una xifra molt significativa del 88,23%. Ha facilitat que s'abordessin activitats pràctiques de forma important (85,3%)

La valoració que en fan vista la perspectiva del temps després d'haver assistit al taller i haver aplicat els coneixements a l'aula, el grau de satisfacció respecte aquesta modalitat de formació és altíssima, d'un 92,64%.

Pel que fa a la detecció de necessitats de formació futures en aquesta línia el 86,57% han manifestat d'interès en seguir formant-se i proposen 15 temes més.

Conclusions

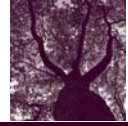
Constatem que és un model vàlid de formació per al professorat de tecnologia, especialment per als que porten pocs anys en la docència, i en menys mesura, potser pels temes, per a reciclar al professorat que porta més anys en el sistema. És una formació que aborda la manca de coneixements i d'habilitats tècniques del professorat sense complexos en un ambient positiu i engrescador que permet reconstruir aquells coneixements poc assolits o absolutament desconeguts deguts a la seva formació inicial.

Malgrat ser una formació molt intensiva, dona resposta molt ràpida a les necessitats del professorat, tot facilitant-li la preparació de les sessions de classe amb un bon grau de seguretat, ja que ell mateix ha realitzat les activitats amb el suport de la persona formadora. El material didàctic proporcionat es pot emprar directament a l'aula. Això ve confirmat pel grau de satisfacció obtingut en l'aplicació directa amb l'alumnat.

A més de donar resposta a aspectes concrets de continguts, la formació proporciona models de treball i estratègies per abordar una classe amb activitats pràctiques, amb tot el que suposa pels aspectes didàctics com d'infraestructura a l'aula.

La formació en el taller no tanca el tema i desvetlla la imaginació per plantejar-se noves activitats i obre la portes a participar a altres formacions més àmplies sobre el tema.

De cara als propers cursos s'han de seguir oferint, sobretot pensant en la important incorporació de professorat nou al sistema i en la implementació dels nous currículums, tot ampliant el catàleg de tallers per tal d'adaptar-nos a les demandes específiques. També caldrà programar actuacions formatives de cara a potenciar la incorporació sistemàtica de les TIC al treball diari de l'alumnat a l'aula de Tecnologia per tal d'aconseguir incrementar les seves competències comunicatives i d'intervenció en el seu entorn.



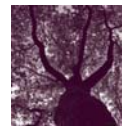
Bibliografía

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2005) *Debat curricular. Reflexions i propostes*. Barcelona.

European Commision (2002). *Key Competencies*. Bruseles,

UNESCO (2001) *La enseñanza de las ciencias, la tecnología y las matemáticas en pro del desarrollo humano. Marco de acción*. Goa, India.

Esteve Zarazoga, José Manuel (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.



AVALUACIÓ DEL PROGRAMA D'ASSESSORAMENT EN TUTORIA DE L'ICE DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

Francesc Imbernon (Coordinador)

Carme Albaladejo

Adolfo Ariño

Antoni Giner

Beatriz Jarauta

Joana Puig

Oscar Puigardeu

Resum

1. INTRODUCCIÓ/OBJECTIUS

La present avaluació, realitzada a l'ICE de la U.B., sobre el programa d'assessorament en tutoria emmarcat en els programes de formació permanent del professorat pretén assolir un objectiu no únicament centrat en els resultats, sinó també en els processos i d'aquesta modalitat formativa, que és l'assessorament a centre. La formació en tutoria utilitza uns determinats recursos per donar uns resultats. L'avaluació ens pot ajudar, doncs, a millorar aquesta relació recursos/resultats tot identificant punts de millora.

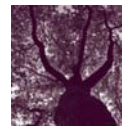
L'avaluació que hem realitzat hem pretès que sigui:

- Pertinent, és a dir, que doni informació sobre aquells factors que ens interessin i sobre els quals es pot incidir per millorar.
- Pròxima, és a dir, amb la participació de tots els agents afectats.
- Pactada, ja que una avaluació per sorpresa pot generar resistències. Òptimament, l'avaluació s'ha de pactar al mateix temps que el disseny del programa amb els agents que hi participin.
- Una avaluació pedagògica, que vol dir l'avaluació del procés formatiu, és a dir, l'adequació d'objectius, la coherència metodològica, l'elecció de continguts, la tasca docent de l'assessor/a, etc., i els aprenentatges obtinguts pel professorat. Aquí avaluem el programa i el destinatari.
- Una avaluació de la qualitat del programa vol dir bàsicament confirmar que l'anàlisi de necessitats era correcta, que els objectius formatius són coherents amb els objectius organitzatius i el diagnòstic de necessitats, que l'adequació dels processos formatius als objectius, que els continguts de l'assessorament són congruents amb el nivell previ d'assistents i comprovar la qualitat didàctica de l'assessor/a.
- Una avaluació d'impacte que ens ha d'informar de la incidència del programa formatiu en els processos i resultats dels centres.

L'avaluació del programa de formació sobre tutoria de l'ICE de la Universitat de Barcelona s'ha fet mitjançant la metodologia d'estudi de casos múltiple.

Ens ha interessat conèixer la satisfacció dels usuaris en el programa, és a dir, la opinió que tenen cap a ell, la influència, impacte a llarg termini o repercussió del programa en la seva pràctica professional.

Per portar a terme l'avaluació d'aquesta modalitat formativa basada en **l'assessorament sobre la tutoria**, ens hem decantat per un model d'avaluació centrada en l'usuari, responent a la pregunta: "què volem avaluar?", per posteriorment, conèixer tot el programa i les parts que el conformen (part



descriptiva, general i específica), i concloure amb l'emissió d'un judici de valor. S'han utilitzat tres fonts d'informació bàsica a l'hora de realitzar l'avaluació de forma continuada, dinàmica i sobre la totalitat del programa:

1. Els antecedents (elements previs a l'entrada de l'assessor/a al programa).
2. La transacció (relacions, compromisos i trobades que el professorat té dintre de l'assessorament).
3. Els resultats (els efectes o impacte de l'assessorament).

Posteriorment a aquesta fase, en el transcurs de l'avaluació del programa de formació, hem tingut en compte una sèrie de qüestions metodològiques i ens hem anant decantant per les opcions que més s'ajustaven a l'avaluació que hem volgut dur a terme. És a dir, es va configurant i definint l'avaluació a mesura que se seleccionen entre les diferents alternatives. Aquestes, les podem agrupar en cinc components:

1. Hem fet una avaluació interna ja que l'avaluador que la realitza formarà part del programa que s'avalua (ICE).
2. Hem fet una avaluació formativa ja que s'utilitzarà per a anar modificant elements del programa per a convertir-lo cada vegada en un programa més eficaç.
3. Hem optat per una avaluació de tipus global, ja que avaluarem totes les parts del programa així com a ell mateix com a unitat.
4. L'enfocament conceptual paradigmàtic ha estat qualitatiu però hem utilitzat també recollida de dades quantitatives. Així, hem utilitzat com a instruments d'avaluació l'entrevista individual i grupal (focus grups o grups de discussió) en profunditat, l'anàlisi de materials, l'observació i també el qüestionari per a usuaris del Programa.

La finalitat d'aquest treball és donar suggeriments de millora als protagonistes de l'acció (assessors i assessores) amb la finalitat de millorar algunes parts de l'assessorament sobre la tutoria i mitjançant d'això, del conjunt d'altres assessoraments. Al conèixer el que succeeix, poden efectuar canvis en el que estan fent i també en el programa de l'ICE. Els canvis poden plantejar-se a diversos nivells: en les pràctiques professionals, en les actituds, en les concepcions i en les situacions i les estructures que les alberguen. Hi ha alguns que poden exigir-se d'immediat i d'altres que necessiten un temps considerable.

2. METODOLOGIA

Les decisions metodològiques preses en aquesta recerca, responen fonamentalment a tres criteris: l'objecte d'estudi (fenomen de naturalesa social), les nostres intencions substancials com a investigadors i investigadores (comprensió d'una realitat educativa) i els nostres propis supòsits epistemològics i teòrics. Prenent com a referència aquest tres criteris, hem realitzat una **recerca de caràcter qualitatiu** intentant arribar a la comprensió i interpretació de les accions i significats dels agents que intervenien en la realitat que era objecte d'estudi.

La comprensió és la finalitat principal de la recerca qualitativa però també ho és el canvi i la presa de decisions, aspectes que, en darrer terme, es dirigeixen a la transformació i millora de la realitat i dels agents educatius.

La nostra recerca s'ha caracteritzat pels següents trets:

- Hem seguit un procés deductiu-inductiu. En l'apropament al camp vàrem partir dels nostres supòsits però l'estudi i anàlisi de les dades ens han aportat nous conceptes i apreciacions.
- Ha estat una recerca holística en la que hem pres la realitat com un tot, prenent múltiples variables de referència i fent servir diversos instruments de recollida de dades.



- Ha estat ideogràfica en tant que hem tractat de comprendre les diferents perspectives individuals sobre la temàtica d'interès i,
- És una recerca que es caracteritza per ser contextualitzada i oberta, és a dir dirigida fonamentalment a la comprensió de l'acció en el seu propi context, tenint en compte l'espai i temps en els quals es van produir les accions d'assessoria en tutoria.

Es una metodologia basada en estudis de casos múltiples. L' estudi de casos és un dels mètodes característics de l'enfocament qualitatiu. És un tipus de recerca adequat per estudiar un cas o situació en profunditat i en un període relativament curt de temps. De fet, l'estudi de cas no deixa de ser una descripció exhaustiva, intensiva i holística d'una entitat singular, d'un fenomen o unitat social.

Justifiquem l'elecció d'aquest mètode de recerca prenent com a referència les propietats essencials de l'estudi de casos, senyalades per Merriam (1988). La recerca proposada respon a un estudi de caràcter **particularista**, és a dir a través de la mateixa preteníem conèixer i comprendre una situació concreta, en aquest cas l'impacte de la formació en matèria de tutoria en quatre centres educatius. És **descriptiu** perquè busquem realitzar una descripció rica i densa del fenomen objecte d'estudi. Així, amb aquest informe busquem descriure i donar a conèixer aquells canvis generats en el professorat i en els centres després d'haver participat en una acció formativa d'assessoria en tutorització. I finalment és **heurístic** en tant que es centra en comprendre una realitat concreta i per tant ofereix nous significats sobre aquesta realitat.

Existeixen diferents tipus d'estudis de casos en funció de l'objecte d'estudi o pel tipus d'informe que es redacti. Concretament, la present recerca es tracta d'un estudi de casos múltiple, format per una mostra intencional de 5 escoles, 3 de primària i 2 de secundària. La mostra ha estat polietàpica.

Categories i instruments utilitzats a la recerca

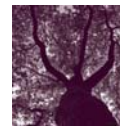
En primer lloc presentem un mapa amb les competències dels professors com a tutors, l'anàlisi de les quals es basa en les diferents **categories** que utilitzarem per la recerca i que són el resultat d'un recull d'informació i síntesi de diverses fonts bibliogràfiques.

S'han tingut en compte tant els aspectes curriculars, com les competències professionals i la documentació i aspectes institucionals.

S'ha realitzat una graella de doble entrada amb el mapa de categories i els instruments utilitzats per recollir la informació.

Els instruments que s'ha utilitzat han estat els següents:

- Qüestionari adreçat al professorat que ha participat en l'assessorament
- Entrevista semiestructurada adreçada a l'equip directiu
- Entrevistes semiestructurades, adreçades a:
 - 10 professors/es tutors/es (2 de cada centre)
 - Assessors/es
- Observació al centre
- Grup de discussió amb:
 - 5 tutors/es
 - Els assessors/es
- Anàlisi de material
- Anàlisi de material del formador/a



3. ANÀLISIS DE RESULTATS

Els resultats de la recerca es descriuen en dos nivells:

- Resultats generals: permet tenir una mirada global del procés com a programa de formació per l'acció tutorial en general. Equival al segon nivell d'anàlisi.
- Resultats per centre: on es descriu la realitat del centre en quant a l'assessorament rebut sobre l'acció tutorial. Equival al primer nivell d'anàlisi.

a. Resultats per Centre

Els resultats per centre es fan a partir de l'anàlisi de primer nivell: triangulació de les entrevistes a l'equip directiu, al professorat del centre, l'entrevista al/a formador/a i el diari de l'avaluadora. Per facilitar la lectura i confidencialitat dels resultats s'ha fet una codificació dels diferents informants de la recerca. Presentem a continuació una graella que permetrà l'anàlisi dels resultats de cada un dels

RESUM DE RESULTATS

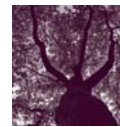
centre	DOCUMENTS		CONEIXEMENTS		ESTRATÈGIES								ETICA
	PAT	Pla acollida	Coneixements legals	Coneixements bàsics	per dur a terme pla d'acollida	per treballar per a la salut	de dinamització del grup-classe	acompanyament a l'alumne/a	coordinació amb les famílies	Coordinació amb entitats externes	de coordinació l'equip docent	d'avaluació de tutories	Principis ètics
C1	No	Cal millora	No	Si	Si	No	No	Si	Si es necessari	No	No	No	No
C2	En procés	No	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	No	No	No
C3	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No
C4	En Procés	No	No	Si	No	No	Si	Si	Si	No	No	No	No
C5	No	No	No	Si	No	No	Si	Si	Si	No	No	No	No
Majoria Formadors	Si	No	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	No	No	No	No

centres investigats:

b. Resultats generals

Aquest apartat de resultats correspon al segon nivell d'anàlisi de la informació recollida de les visites als cinc centres, de les entrevistes als/es formadors/es, del diari de l'avaluadora i del grup de discussió de formadors/es. Aquestes resultats s'han treballat dintre de les tres categories elaborades a la recerca:

- Coneixements legals i bàsics.
- Estratègies
- Principis ètics d'implicació.



Coneixements

Tots els implicats en la formació per l'acció tutorial que aquesta recerca descriu (equip directiu del centre, claustre i formadors/es) coincideixen en que la formació sí que permet assolir certs coneixements sobre la funció del tutor. Però no els preocupa especialment repassar o aprofundir sobre la normativa del curs o la Llei de prevenció de dades i confidencialitat, el primer tema ja el treballen dins d'altres espais i el segon, semblaria que ni s'ho pensen. Però sobre els drets i deures del/ tutor/a sí que volen treballar, però no des d'una perspectiva legal, sinó més aviat des de la preocupació de formalitzar al centre un perfil que ajudi a millorar i qualificar la feina del/a tutor/a

Respecte als coneixements bàsics que ha de tenir un/a tutor/a, els que s'especifiquen en els indicadors d'aquesta subcategoria, la majoria són continguts que es treballen necessàriament a la formació de l'acció tutorial. S'aprofundeixen especialment els temes relacionats amb la intel·ligència emocional, la comunicació humana i l'evolució cognitiva i moral de les persones, emmarcats en grans temes com: educació emocional, comunicació verbal i no verbal, resolució de conflictes, cohesió grupal i coneixement d'un mateix.

Un dels aspectes que sembla que normalment no es treballa és el relacionat amb la xarxa de recursos de l'entorn. Cap dels centres ho ha valorat com a tema de treball i els/es formadors/es ho han esmentat com tema derivat d'altres més integrats a l'acció tutorial.

Estratègies

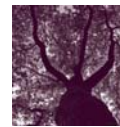
La formació d'estratègies per les diverses categories escollides en aquesta recerca, són treballades a les activitats d'assessorament per l'acció tutorial. Cal destacar que no tots els centres tenen un Pla d'acollida; els que el tenen el desenvolupen amb l'ajuda dels EAPs.

Respecte a les estratègies per treballar la salut, cap dels centres ho va demanar com a tema d'assessorament, ni cap formador/a ho va esmentar com a possible temàtica de treball. En alguns centres aquesta temàtica està sent treballada amb programes que es desenvolupen amb l'Ajuntament de la localitat.

Les dinàmiques de grups són les que més es treballen als assessoraments com eines de treball amb el claustre respecte a una temàtica concreta i com a eina que es pot adaptar al treball amb l'alumnat. Les dinàmiques són dirigides específicament a la participació activa de tots/es els/es participants de l'assessorament. El treball amb dinàmiques és el que més demana el professorat com una forma de fer la formació pràctica i que no es quedi en explicacions teòriques.

L'assessorament sobre l'acció tutorial, en tots els casos, es centra en el suport i acompanyament de l'alumnat i en conseqüència, els assessoraments el que cerquen és que el professorat reflexioni sobre la importància de la seva pràctica tutorial, sobre la responsabilitat general del centre en quant a la tutoria i, sobretot, l'idea de que la tutoria implica la formació integral de persones, mitjançant un acompanyament i orientacions precises i significatives pels estudiants.

Dins dels assessoraments, el treball amb les famílies es concreta en com portar a terme les entrevistes de tutoria i millorar-les. Les temàtiques que s'aborden normalment són: llenguatge corporal, gestual, comunicació no verbal, prioritització i orientació dels temes a parlar, compromisos d'educació i formació dels/es fills/es, etc. Segons els comentaris d'alguns/es professors/es que han posat en pràctica aquests coneixements a l'hora de fer les entrevistes ja sigui amb famílies o amb alumnes han tingut resultats satisfactoris.



Encara que cap dels centres va demanar l'assessorament per treballar aspectes relacionats amb la dinàmica relacional dintre del claustre, és un tema que sempre es treballa de forma transversal i subjectivament.

Cap dels centres consultats compta amb uns criteris formals sobre la selecció dels tutors/es. Encara que un centre s'ha proposat demanar una formació específica pels/es tutors/es de cara als següents cursos. De la mateixa forma la major part del centre no contem amb criteris i processos d'avaluació formal de l'acció tutorial.

El material que es fa servir als assessoraments és ampli i s'ajusta a les necessitats del professorat. Es valora molt que els/es formadors/es facilitin tota la informació documental adient al tema.

Ètica

Els/les formadors/es tenen clar que la tasca tutorial és clau pel creixement harmònic i integral de l'alumnat. La seva feina està dirigida a fer que el professorat ho compregui i treballi per això *"Que la tutoria sigui un espai diferent d'aprenentatge (...) sobretot que no sigui [només] cognitiu, que sigui un espai a on es pogui parlar, debatre, créixer d'una altre manera"* *"Una primera idea és que l'acció tutorial és de tothom, sobretot la coordinació del tutor, que és el que porta els documents. I la segona idea és que així com programen molt bé totes les àrees cognitives, a priori han de programar aquella àrea que diem que és la més important que és l'educació humana dels alumnes"*. (Grup de discussió).

Cal comentar també que tant el professorat com els/es formadors entenen que la formació i l'assessorament sobre l'acció tutorial, demana temps per la reflexió, a la vegada que una formació molt pràctica.

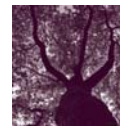
4. CONCLUSIONS

A manera de conclusions generals es pot dir que un bon assessorament sobre l'acció tutorial requereix de:

- Un temps de treball que permeti aprofundir i reflexionar personalment i com a claustre,
- Un compromís de la institució per treballar com a projecte o eix de l'educació dels alumnes. Cal que tots comptin amb un PAT,
- Una demanda clara del centre sobre les seves necessitats de formació,
- La planificació d'un assessorament que contingui teoria, però que sobretot proposi eines i estratègies de treball útils.
- Uns/es formadors/es experts en el tema i coneixedors de la realitat.
- L'entrega d'un dossier de dinàmiques amb certa teoria i bibliografia.
- L'empatia entre el/a formador/a i els participants de l'assessorament.

Respecte als continguts podríem destacar:

- Cal que els formadors tinguin en compte els processos d'acollida.
- Cal que es tingui més en compte la funció preventiva i de promoció de la salut que pot significar l'acció tutorial.
- Sembla que el treball de l'entorn pot ser un tema especialment difícil, ja que en moltes ocasions el formador no en té prou coneixement.
- Sembla inexcusable el poc treball que es sol realitzar respecte a l'avaluació de la funció tutorial.



- Malgrat que sembla que es troba de forma implícita caldria un treball deontològic explícit durant els assessoraments que podria ser necessari.

Respecte a l'impacte de les formacions en els centres cal destacar diversos aspectes:

- La relació que el formador estableixi amb els centres és un factor determinant per l'impacte que causarà la formació.
- La alta mobilitat del professorat i la poca estabilitat dels claustres en els centres públics dificulten de forma notable l'impacte de la formació.
- Majoritàriament sembla que els aspectes treballats pels formadors són portats a la pràctica pels centres.
- Els centres tenen importants dificultats en la redacció dels documents com el PAT o el Pla d'acollida.

5. PROPOSTES DE MILLORA DELS ASSESSORAMENTS EN ACCIÓ TUTORIAL

Les propostes de millora pel desenvolupament d'un assessorament sobre l'acció tutorial de qualitat que promogui un canvi en la comprensió i la pràctica de la tutoria als centres es podrien resumir en quatre aspectes importants que han estat esmentats al llarg d'aquest document i que es troben en els comentaris dels informants són:

Respecte als centres susceptibles de rebre l'assessorament:

- La formulació clara sobre les necessitats que han impulsat al centre a demanar l'assessorament.
- El compromís i motivació del centre cap a un canvi per la millora de la seva tasca tutorial.
- Estabilitat de les plantilles per garantir la implementació de la formació.

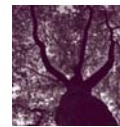
Respecte a la modalitat i el format de l'assessorament

- Que la formació per l'acció tutorial es planifiqui amb un marge de temps suficient per poder donar els coneixements necessaris a més a més d'una posada en pràctica conduïda per un assessorament continu per part del/a expert/a.
- Semblaria que el temps disposat per les formacions és suficientment ja que hi ha aspectes importants que queden fora dels.
- La redacció del PAT no es pot realitzar durant l'assessorament. Un primer assessorament destinat a la formació i un segon destinat a la redacció del PAT i al treball de la seva avaluació, un dels aspectes que més es troben a faltar en les formacions analitzades.

Respecte als formadors

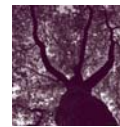
- Formadors/es experts/es en el tema de l'acció tutorial i les temàtiques contigües i complementaries. Coneixedors/es del context escolar en les seves diferents etapes educatives.
- Cal que dominin aspectes de comunicació i que disposin d'un material específic i una bibliografia acurada que puguin aportar als centres.

És imprescindible un treball per establir un bon vincle amb els centres, aquest aspecte es de rellevància per definir l'impacte de la formació.

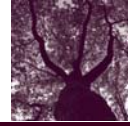


Bibliografia i referències bibliogràfiques

- Ainscow, M.; Hopkins, D. (1994), *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton.
- Arguis, R. y otros. (2001), *La acción tutorial. El alumando toma la palabra*. Graó: Barcelona.
- Artés, J. (1998). *Cómo crear pruebas objetivas*. Epise: Barcelona.
- Arvey, R.D. y Cole, D.A. (1991). Evaluating change due to training. En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 89-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- Austin, G.; Reynolds, D. (1990). Mnaging for improved school effectiveness: an international survey. *School Organisation*, 10 (2-3), 167-178.
- Barron, T. (1997). Is there an ROI in ROI? *Technical & Skill Training*, enero, 21-26.
- Basarab, D.J. y Root, D.K. (1992). *The training evaluation process*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Birnbrauer, H. (1996). Improving evaluation forms to produce better courses desing. *Performance & Instruction*, enero, 14-17.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como instituciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla: Madrid.
- Broad, M.L. y Newstrom, J.W. (1992). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo: Un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones*. Centro de Estudios Ramón Areces: Madrid.
- Buckley, R. y Caple, J. (1991). *La formación: Teoría y práctica*. Díaz de Santos: Madrid.
- Cabrera C., E.; Trujillo T., D.; De León H., C.; De León H., C.; Ferrer M., D.; García S., E. (2006) *Tutorías afectivas*. En: Cuadernos de pedagogía Nº 360, septiembre 2006. (p. 36 – 39).
- Campbell, J.P. (1971). Personnel training and development. *Annual Review of Psychology*, 22, 565-602.
- Comellas, María Jesús (Coord.) (2002) *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. CISSPRAXIS: Barcelona.
- Cascio, W.F. (1991). Using utility analysis to assess training outcomes. En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 63-88). Jossey-Bass: San Francisco.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2006) *Normativa: Full de disposicions i actes administratius d'educació*. Nº 1104, Any XXIV Julio 2006 (Instruccions curs 2006-2007). Departament d'educació – Generalitat de Catalunya. (<http://www.gencat.net/educacio/depart/indnorma.htm>)
- Fernández, P. (2000). *Experiencia de un proceso de evaluación en el BSCH*. Comunicación presentada en las I Jornadas Universitarias de Formación Continua. Disponible en <http://www.forpas.us.es>



- Fullan, M.G. (1985). Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 85 (3), 391-421.
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. Cassell: London.
- Gaines, D. y Robinson, J.C. (1998). *Seguimiento de resultados operativos (número 3)*. Epise: Epise.
- Gallego, S. y Riart, J. (Coord.) (2006) *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Octaedro: Barcelona
- Garavaglia, P. (1998). *La transferencia de la formación: ¿Cómo consolidarla?* Epise: Barcelona.
- Grainger, D. (1998). *Evaluar los resultados del aprendizaje (número 4)*. Epise: Barcelona.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10 (2-3), 179-194.
- Instituto de Formación y Estudios Sociales (1994). *La formación continua de los trabajadores*. Grayda: Madrid.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Training Club y Epise: Barcelona.
- Lewis, T. (1996). A model for thinking about the evaluation of training. *Performance Improvement Quarterly*, 9, 13-18.
- Ostroff, C. y Ford, J.K. (1991). En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 25-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, T.C. (1973). Evaluation: The forgotten finale of training. *Personnel, November-December*, 61-63.
- Philips, J.J.; Broad, M.L. (eds.) (1997). *Transferring Learning to the Workplace*. ASTD.
- Phillips, J.J. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Kogan Page: Londres.
- Phillips, J.J. (1996a). How much is the training worth? *Training & Development*, abril, 20-24.
- Phillips, J.J. (1996b). ROI: The search for best practice. *Training & Development*, febrero, 42-47.
- Pineda, P. (2000). Rentabilidad de la formación. Comunicación presentada en las *I Jornadas Universitarias de Formación Continua*. Sevilla.
- Sharon G. Fisher y Barbara J. Ruffino. *Establishing the value of training*. Editorial centro de Estudios Ramón Areces.
- Schein, E. H. *Process consultation: its role in organization development*. Reading: Addison-Wesley, 1988.
- Shelton, S. y George (1993). Who's afraid of level 4 evaluation? *Training & Development*, junio, 43-46.



Tena, M. y otros (1998) *La acción tutorial. De la práctica a la teoría*. Bruño: Madrid.

Tichy, N. M. «Agents of Planned Social Change: Congruence of Values, Cognitions, and Actions». A: *Administrative Science Quarterly*, núm. 19, 1974.

UNESCO (1995). Afrontar exitosamente los cambios. En Unesco, *Las necesidades educativas especiales. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. (115-125) Paris: UNESCO.

Ventosa, P. (1998). *Desde la evaluación de la formación al rendimiento de la inversión*. Epise: Barcelona.

Wexley, K.N. (1991). Contributions to the practice of training. En I.L. Goldstein and Associates (Eds). *Training and development in organizations* (pp. 487-500). Jossey-Bass: San Francisco.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO NOVEL DE PRIMER AÑO: VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA.

Alba Ambròs. aambros@ub.edu

Profesora asociada de la UB y colaboradora del ICE de la Universidad de Barcelona.

Carme Albaladejo. calbaladejo@ub.edu

Responsable de la sección de Formación del Profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria del ICE de la Universidad de Barcelona.

M. Dolors López. dolorslopez@ub.edu

Técnico de formación del ICE de la Universidad de Barcelona

Josep Palos. jpalos@ub.edu

Profesor asociado de la UB y Técnico de formación del ICE de la Universidad de Barcelona.

Palabras clave:

Formación, profesorado interino, evaluación, cuestionarios cualitativos

Resumen

Durante el curso 2005-2006 se realizó, por primera vez, la formación del profesorado interino del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, mediante un curso de 45 horas para todos los docentes que constituyen este colectivo (infantil, primaria, secundaria, ciclos formativos, formación de adultos y EOI). El ICE, durante el curso 2006-07, ha diseñado y desarrollado una formación específica para este colectivo (1300 docentes y 80 grupos descentralizados territorialmente). Esta formación consiste en un seminario y cuatro talleres diferentes, además de un trabajo de reflexión personal. Una vez finalizada la formación se han pasado dos cuestionarios de evaluación, uno cuantitativo y otro cualitativo, con una doble finalidad: en primer lugar, conocer la valoración y opinión del profesorado interino en relación a diferentes aspectos de la formación, tales como: el seguimiento de los formadores, la realización del trabajo personal, la estructura del curso, etc. En segundo lugar, conocer las necesidades y las demandas explícitas de este colectivo profesional para poder dar una respuesta institucional eficaz. Para ello se ha realizado un estudio sobre una muestra representativa de la totalidad del profesorado encuestado, 400 cuestionarios cualitativos de todos los niveles educativos escogidos al azar. La metodología que se ha seguido es la categorización del contenido según las respuestas, distribuidas en siete categorías y subcategorías diseñadas a partir de una lectura exhaustiva de todos los datos, los 1061 cuestionarios contestados. El análisis del vaciado de los datos nos aporta valoraciones y orientaciones de tipo cualitativo que nos ayudarán a mejorar los sucesivos cursos de formación para este colectivo.

Transformation in teacher education is significant, systematic and sustained change that secures success for all students in all settings.

Brian J. Caldwell, *Is it time for transformation in teacher education?*



Desarrollo

Descripción del trabajo

Durante el primer y segundo trimestres del curso 2006-2007, el **ICE de la Universitat de Barcelona** recibió el encargo del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya de diseñar, gestionar y evaluar un curso de **formación del profesorado interino (novel)** de Cataluña. Esta formación se dirigió al profesorado interino de los diferentes niveles educativos: infantil, primaria, secundaria, ciclos formativos, formación de adultos y EOI. El curso de formación tenía una duración de 45 horas, de las cuales 30 eran presenciales y 15 no presenciales; las presenciales constaban de un seminario en el que se analizaban diferentes aspectos de su propia práctica docente mediante el estudio de casos, y cuatro talleres sobre los siguientes temas: Tutoría y relaciones con las familias y servicios externos; Dinámica de aula y resolución de conflictos; Educación socioemocional y salud docente; y Diversidad, interculturalidad y evaluación. Las 15 horas no presenciales se destinaban a la realización de un trabajo sobre algún aspecto de su práctica diaria.

El total de grupos que asistieron a esta formación durante este período fue de 80, distribuidos entre los diferentes niveles educativos.

La evaluación diseñada por el ICE (de tipo cualitativo y cuantitativo) tenía como objetivo, al terminar los cursos, obtener información sobre dos aspectos clave: en primer lugar, conocer la opinión de los docentes sobre la formación recibida y las propuestas de mejora; y, en segundo lugar, saber las preocupaciones reales, tanto a nivel de formación, como de actuación en el aula, para diseñar las necesidades formativas de cara al futuro. El presente trabajo ha tomado como punto de partida estos mismos objetivos para diseñar la investigación que se expondrá a continuación.

Los instrumentos de evaluación utilizados para analizar los cursos realizados por el profesorado novel han sido **dos cuestionarios**, que se pasaron a los docentes asistentes. Uno de ellos, al que nos denominaremos cuestionario A (véase en el anexo) contiene un total de seis preguntas repartidas en dos bloques diferentes. El primero de ellos lleva como título: "Trabajo personal de síntesis del curso" y el segundo "Propuestas de mejora". Asimismo, no podemos olvidar el apartado de "Valoración global", que no tiene ninguna pregunta en concreto y es para que el docente exprese libremente su opinión. Un comentario más detallado sobre las preguntas de cada bloque aparece en el apartado de las conclusiones.

A este cuestionario se le tiene que añadir otro, al que denominaremos B (véase en el anexo), de tipología cuantitativa. Las respuestas de éste último se han vaciado mediante la lectura óptica informática. A diferencia del primer cuestionario, el B consta de ocho apartados diferentes que preguntan sobre aspectos más puntuales. De hecho, estos ocho apartados pueden agruparse en dos categorías más genéricas. Por un lado, la valoración de los aspectos más organizativos y de contenido; por otro lado, la valoración del desarrollo del seminario y de los talleres realizados. La metodología que se ha aplicado para vaciar ambos cuestionarios, la selección de la muestra, el vaciado de los datos y los resultados obtenidos se detallan en los apartados siguientes.

Metodología empleada en la investigación

Acorde con las últimas tendencias en el campo de la metodología de no cerrarse exclusivamente en un único método de investigación, en el trabajo que nos ocupa se ha optado por una **combinación entre la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa** para poder comparar los resultados de ambos cuestionarios pasados al profesorado novel. Gracias al empleo de técnicas analíticas



cualitativas (análisis de contenido del discurso del cuestionario A) y cuantitativas (resultados informatizados del cuestionario B), queremos constatar la complementariedad entre el paradigma cualitativo y el cuantitativo, tal y como expresaba Weber (1985).

Una de las acusaciones más graves que recae sobre la **metodología cualitativa** sigue siendo el hecho de la escasa fiabilidad para validar los datos recogidos, que en muchos casos están formados por palabras y textos que un observador exclusivo interpreta. Centrándonos en la investigación que nos ocupa, todos los datos de nuestra investigación provienen de las palabras: palabras escritas en los cuestionarios, palabras pensadas, palabras sugeridas, etc. Las palabras han sido recogidas, transformadas y manejadas para poder llegar a convertirlas en los datos de la investigación. Con todo, hemos tenido muy presente que la palabra, por sí misma, es rica, polisémica y cuenta con una gran capacidad comunicativa. Para dotar a los datos (palabras) de la investigación de fiabilidad y validez hemos establecido un proceso de codificación y de categorización y hemos seguido un análisis inductivo.

El rol que hemos desempeñado en la investigación ha sido la de receptores e investigadores de los cuestionarios respondidos por el profesorado novel, por lo que es preciso matizar que la comunicación ha sido *in absentia*. A pesar de ello, hemos tenido muy presente el contexto discursivo del que los profesores hablaban porque todos somos buenos conocedores de la realidad de las aulas. En esta línea, cabe destacar que en la interpretación de los textos como datos hemos tomado en consideración la recomendación de Hodder al respecto: *There is no "original" or "true" meaning of a text outside specific historical contexts* (1994:395).

Como ya se ha apuntado anteriormente, el **método de análisis cualitativo** aplicado al cuestionario A ha sido el **análisis de contenido**, cuya finalidad es establecer unos criterios claros mediante la categorización de los datos para saber cuál es la opinión de los profesores en los diferentes apartados de preguntas que configuran el cuestionario. Contar con 1061 cuestionarios cualitativos requiere aplicar un método claro de análisis para conseguir la máxima fidelidad a la hora de interpretar los datos escritos. En contra del consejo que da Mason (1996) de emplear un programa informático para el proceso de **categorización de los datos**, y siguiendo las recomendaciones de Anguera (1995) y Miles & Huberman (1994) sobre la creación personal de las categorías, lo primero que hicimos fue leer todos los cuestionarios para establecer las siete categorías principales que emplearíamos para analizar los datos escritos por el profesorado.

Las siete categorías tratan sobre los siguientes temas: **formadores, estructura del curso, organización del curso, metodología empleada, contenidos trabajados, valoración general y finalmente valoración sobre la formación recibida**. La mayoría de ellas se corresponden directamente con algunas de las preguntas del cuestionario, como por ejemplo, la categoría de formadores, la de contenidos, valoración general y valoración sobre la formación recibida coinciden con la primera pregunta, la cuarta y la quinta pregunta respectivamente. En cambio, otras categorías han surgido a partir de la reiteración de valoraciones y aportaciones de los profesores sobre un tema concreto. La categoría de metodología y la de organización del curso responden a esta situación. Como caso particular, nos gustaría mencionar que la categoría de la estructura del curso recoge, en sus subcategorías, las respuestas de la segunda y tercera pregunta del cuestionario.

Una vez delimitados los contenidos en siete apartados, ha sido más fácil ir concretando, dentro de alguna de las categorías, las subcategorías o unidades que definen cada bloque de contenido. El actual sistema de categorías ha sido fruto de retoques, matices y correcciones que han sucedido después de una lectura y relectura constante de los datos hasta que lo concluimos. El proceso mediante el cual hemos llegado a clasificar cada bloque de contenido dentro de una categoría en particular responde a una lectura literal de lo que decían las respuestas. Asimismo, algunas veces hemos tenido que aplicar una lectura interpretativa de lo que explicaban, teniendo siempre muy en cuenta el contexto escolar y la visión general del cuestionario en particular.



Fijamos una definición detallada de cada categoría y subcategoría con la finalidad de reducir al máximo la multiplicidad de significados de algunos datos debido a su naturaleza. De este modo, establecimos una **concordancia en el ámbito intraobservador** (Lincoln y Cuba 1985). Para obtener unos resultados más objetivos a la hora de analizar los datos, lo que hicimos fue elaborar respuestas cerradas para las diferentes unidades de análisis de cada categoría. El proceso ha sido lento y cauteloso, por eso lo dejamos descansar unos días, lo revisamos y finalmente lo aplicamos. A modo de resumen, en la tabla 1 del anexo hemos incluido todas las categorías y subcategorías, las respuestas cerradas y los resultados obtenidos en cada nivel educativo, mostrados de forma ordinal y en tanto por ciento en los casos más representativos. Es importante destacar que las respuestas de los profesores que se han analizado como datos nunca son excluyentes, sino que al analizar bloques de contenido con unidad significativa acorde a unas categorías definidas, dentro de una misma respuesta podíamos hallar respuestas de diferentes categorías o subcategorías.

A pesar de los mecanismos empleadas para conseguir unos resultados fiables, no podemos olvidar que cualquier intercambio verbal es susceptible de sustentarse sobre engaños, distorsiones y exageraciones que desvirtúan la realidad o el pensamiento de los sujetos analizados. Debemos tener en cuenta que cualquier método de investigación cuenta con ciertas limitaciones.

La **selección de la muestra** analizada del cuestionario A ha sido mediante la aplicación de una fórmula estadística que indica la cantidad que hay que analizar de cada muestra de población para que los resultados sean científicamente significativos. De acuerdo con la población de cada nivel educativo, la muestra total analizada ha sido de 396 cuestionarios repartidos de la siguiente forma: una muestra de 96 cuestionarios sobre una población de 156 profesores de educación infantil; otra muestra de 185 cuestionarios de educación primaria sobre un total de 695; y, finalmente, 115 cuestionarios de profesores de secundaria sobre un total de 210. La selección de la muestra final de cada nivel educativo ha sido al azar y representativa de todos los grupos que han participado en los cursos de formación.

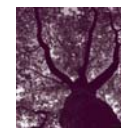
Los criterios y procedimientos seguidos para obtener credibilidad en el resultado de los datos son dos de los aspectos más discutidos en la aplicación de la metodología cualitativa. Por ese motivo, hemos recogido y analizado datos diferentes para contrastarlos e interpretarlos. En este sentido, la **comparación de datos**, en este caso del cuestionario A y B, es un procedimiento primordial para demostrar la credibilidad de los datos analizados, quedando pendiente de un estudio en profundidad.

Resultados

Una vez vaciados todos los cuestionarios cualitativos, procederemos a comentar los resultados más significativos siguiendo el orden de las categorías que se ha indicado anteriormente para facilitar la relación con el orden de las preguntas del cuestionario.

Por lo que respecta al seguimiento y orientaciones del formador, que hemos tratado dentro de la categoría de **profesionalidad de los formadores**, queda claro que un 83% del total de respuestas la valora correctamente. Dentro del mismo bloque apreciamos que los docentes de infantil y primaria destacan como hecho positivo la experiencia que poseen sus formadores.

Para conocer la valoración sobre la **estructura del curso** se ha diseñado una categoría que engloba dos preguntas clave del cuestionario, la segunda (Utilidad de la realización del trabajo) y la tercera (La adecuación de la estructura del seminario y de los talleres y del trabajo personal). Cada una de ellas sigue una estructura que, por un lado, recoge la respuesta a la pregunta directa (p.e. Sí, me ha ayudado a reflexionar, etc.) y por otro lado, contiene un apartado de cuatro recomendaciones que de



forma más generalizada se repetían en las respuestas de los cuestionarios. De este modo, queda constancia de las propuestas de mejora apuntadas por los encuestados.

Un 74% de los profesores de todos los niveles educativos coinciden en afirmar que **la realización del trabajo individual** les ha ayudado a mejorar la práctica docente. Sin embargo, en esta subcategoría nos vimos obligados a añadir un matiz, el hecho de que la realización de dicho trabajo ha ayudado a reflexionar, pero no siempre a cambiar la práctica docente. Si miramos los resultados de esta aclaración, un 12,4% de los profesores de primaria y un 10,4% de los de educación infantil y secundaria consideran que les ha ayudado a reflexionar pero no a cambiar su práctica docente. Un 3 % del total opinan que este trabajo se podría reducir a una “reflexión general, más corta”. Los profesores de primaria es el colectivo que incide más en esta idea.

Por lo que concierne a la **adecuación del curso**, otra vez observamos que la inmensa mayoría de los asistentes al curso están de acuerdo, tal y como muestra el 77,5% de las respuestas totales. En este caso concreto tenemos que puntualizar el siguiente aspecto. A pesar de que la opinión es positiva por parte de todos, muchos de los encuestados, después de responder un “sí”, iniciaban diferentes propuestas de mejora debido a la frase en negrita que aparecía encima del enunciado que decía “Propuestas de mejora”. Después de leer todos los cuestionarios, hemos sintetizado las propuestas en siete respuestas cerradas. Las dos que han tenido un índice más elevado en cada nivel son, primero, “Tratar casos más prácticos en los talleres” y, segundo, “Aumentar las sesiones de los talleres o de algunos en concreto”.

La **organización del curso**, juntamente con la metodología son dos categorías que hemos añadido para contemplar las propuestas que el profesorado ha realizado en diferentes preguntas del cuestionario. Las recomendaciones para mejorar la **realización del curso** las hemos resumido en seis, de las cuales destacamos la “Realización del curso al inicio del curso escolar o lo más temprano posible”, que representa al 14% del profesorado de secundaria. Otra recomendación bastante recurrente por todos los encuestados es evitar la obligatoriedad de dicho curso de formación y dejarlo como opción libre. Respecto de los **espacios y el horario** de los cursos, el dato más destacable es para “Cambiar el horario y poderlo elegir” entre las cinco recomendaciones restantes.

El apartado de **metodología** recoge aspectos positivos y mejorables sobre el desarrollo de los cursos que hallamos a medida que hacíamos la lectura de las respuestas de los cuestionarios. Por ese motivo, en la tabla se apreciarán dos colores, el verde indica resultados significativos que se han valorado positivamente. Contrariamente, el rojo indica que la valoración por parte de los docentes ha sido negativa. El hecho de “Compartir, intercambiar experiencias, opiniones, dialogar y reflexionar conjuntamente” es lo que se ha valorado más por parte de un 16% de la población investigada. La otra cara de la moneda, con un 17% de respuestas, es para mejorar el “Equilibrio entre recursos prácticos y contenidos teóricos (por exceso de los últimos). En esta misma línea de mejora, no podemos dejar de mencionar el 12% de profesores que reclaman “Tratar y ver más casos reales de aula”.

Aunque la pregunta no lo pedía directamente, un porcentaje del 24% de los profesores, han opinado que encuentran adecuados los **contenidos** trabajados en los cursos. Este porcentaje, relativamente bajo, explica la extensa lista de contenidos para incluir o reforzar que hemos anotado a lo largo de la investigación y que responde directamente a la pregunta formulada. Un total de 31 temáticas recogen todas las sugerencias realizadas, ya que partíamos de la idea de que era muy valioso contar con los intereses concretos del profesorado. Lo que más nos ha llamado la atención es que, si en un principio empezamos a elaborar una lista para cada nivel, a medida que avanzábamos en la investigación nos dimos cuenta de que había muchos más temas en común que no diferentes en cada nivel educativo. Cierta atención especial merece exponer que el profesorado de educación infantil, es el que menos contenidos ha propuesto para trabajar y, a la vez, es el colectivo que cuenta con el índice más elevado de respuestas positivas respecto la adecuación de lo que se ha trabajado. Es relevante ver como todos los contenidos desarrollados en los talleres vuelven a ser solicitados por muchos profesionales, hecho que nos hace pensar en que el porcentaje del profesorado que está de acuerdo



con los contenidos es más elevado que el manifiesto. Quizá en las respuestas se ha indicado directamente el interés por contenidos específicos.

La última pregunta del cuestionario hacía hincapié en proponer ideas para mejorar la **formación recibida**, recomendaciones que se han clasificado en las sucesivas categorías. Sin embargo, nos pareció oportuno cuantificar las opiniones más generales al respecto, como por ejemplo “La formación ha sido correcta”, o bien “Continuaría la formación”. En este bloque, el dato más representativo es el 14,4% de las personas que no han aportado ninguna recomendación a lo largo de la contestación del cuestionario y que además no han contestado la pregunta.

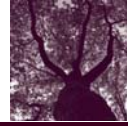
Para finalizar, la respuesta abierta de **valoración global** de los encuestados. Si sumamos los que la han considerado “muy satisfactoria” y los que la han considerado “satisfactoria”, el total es de un 78%, dato que adquiere más importancia cuando lo contraponemos con el 6% que ha hecho una valoración global negativa de los cursos y el 4,7% que no ha contestado la pregunta.

Conclusiones

Una de las características clave de la presente investigación, acorde con la metodología empleada, consiste en obtener unas conclusiones que influyan directamente en la mejora de la formación impartida al profesorado novel de Cataluña, para responder mejor a sus inquietudes y necesidades profesionales. alguna de las conclusiones que podemos obtener a través de esta encuesta con preguntas abiertas y de su análisis cualitativo nos indica:

- Una valoración positiva de la profesionalidad de los equipos docentes. En este sentido el ICE continúa programando una formación específica para dichos equipos.
- La estructura de los cursos se considera correcta en tanto que ha ayudado a reflexionar sobre la práctica docente, aunque se insiste en la necesidad de que esta formación ha de servir, además, para cambiar y mejorar esta práctica. Se ha de decir que el cambio se produce en períodos largos.
- Metodológicamente se deberían trabajar más casos prácticos y aumentar las horas destinadas a los talleres específicos. Asimismo, se apunta la necesidad de dinamizar las sesiones de trabajo equilibrando la teoría y la práctica.
- Se insiste en el interés del intercambio de experiencias.
- En cuanto a los contenidos trabajados se consideran acertados y se apuntan nuevos temas. En educación primaria y secundaria se insiste más en contenidos específicos de área, en programación, en diversidad, en resolución de conflictos y en tutoría, y en gestión de aula. En educación infantil se apunta más a la innovación metodológica, a la dinámica de grupos y a la relación con la familia.
- A pesar de la insistencia del ICE en la utilización de la plataforma virtual, no se hace ningún tipo de valoración sobre ella.

En síntesis podemos decir que la formación global de esta formación ha sido positiva sin que haya diferencias significativas por niveles. En todo caso queda pendiente, como se ha dicho anteriormente, la contrastación con la evaluación cuantitativa que se ha hecho



Bibliografía

- Anguera, M.T. (1995). "Metodología cualitativa", en *Métodos de investigación en psicología*. DD.AA. Madrid: Síntesis-Psicología, Cap. XVIII.
- Anguera, M.T. (1995). "Tratamiento cualitativo de datos", en Anguera, M.T., Arnau, M. Ato, et alter *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.
- Caldwell, B.J. (2007): *Is it time for transformation in teacher education?* En The 21st century educatr: How do we prepare educators for a new role in the 21st century? iNET conference, http://www.cybertext.net.au/inet/cs1_1_27.htm
- Calsamiglia, H. i Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Cuba, E. i Lincoln, Y. (1985). *Effective Evaluation*. Sant Francisco: Jassey-Bass.
- Hodder, I. (1994). "The interpretation of documents and Material Culture", en *Handbook of Qualitative Research*. Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (ed.). Londres: Sage.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data Analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage
- Weber, R. P. (1985). *Basic content Analysis*. California: Sage.

ANNEXO

Cuestionario A y Cuestionario B



UNIVERSITAT DE BARCELONA

ice

AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PER AL PROFESSORAT INTERÍ

• **Treball personal de síntesi del curs:**

El seguiment i orientacions del formador/a t'han estat útils?

La realització del treball t'ha servit per poder millorar la pràctica docent?

• **Propostes de millora:**

L'estructura de seminari, quatre tallers i el treball personal, t'ha semblat adequada per l'assoliment dels objectius pretesos?

Quins continguts has trobat a faltar que consideres importants per a la teva formació?

Quines propostes de millora faries en relació a la formació rebuda?

• **Valoració global:**

UNIVERSITAT DE BARCELONA

ice

AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PER AL PROFESSORAT INTERÍ

Per tal de fer-ne una valoració i poder millorar, us preguem que contesteu aquest formulari.

CURS 200... 200...

FORMADOR/A 1...

NIVELL EDUCATIU EN EL QUAL TREBBALLEU:

☐ E. INFANTIL ☐ ESO ☐ BATXILLERAT

☐ E. PRIMÀRIA

MARQUEU TOTA LA CASELLA

ESCALA DE VALORACIÓ

1 GENS ADEQUAT 2 POC ADEQUAT 3 BASTANT ADEQUAT 4 MOLT ADEQUAT

ASPECTES A VALORAR

1.- Organització: horaris, aules, equipaments i materials

2.- Objectius formatius:

Facilitar estratègies per a la gestió de l'aula i l'atenció a la diversitat

Promoure bones pràctiques mitjançant l'intercanvi d'experiències amb professorat més experimentat

Donar pautes per a l'avaluació, el seguiment i la tutoria dels alumnes

Aprofundir en els models d'organització i funcionament d'un centre educatiu

Promoure el treball en equip i la participació en la vida del centre

Ajudar a l'autoestima i al creixement personal

Potenciar la reflexió personal i professional del professorat interí respecte a la tasca docent

Ajudar a construir la identitat del professorat

3.- Grau d'adequació dels continguts a les vostres expectatives:

Grau d'aplicabilitat dels continguts a la vostra tasca docent

Incidència en el vostre desenvolupament professional

4.- Seminari:

Competència del formador/a

Idoneïtat de la metodologia emprada

Participació dels assistents

Ambient de treball

5.- Taller: Tutoria i relacions amb les famílies i serveis externs

Competència del formador/a

Idoneïtat de la metodologia emprada

6.- Taller: Dinàmica d'aula i resolució de conflictes

Competència del formador/a

Idoneïtat de la metodologia emprada

7.- Taller: Educació socioemocional i salut docent

Competència del formador/a

Idoneïtat de la metodologia emprada

8.- Taller: Diversitat, interculturalitat i avaluació

Competència del formador/a

Idoneïtat de la metodologia emprada

Tabla resumen del análisis de contenido

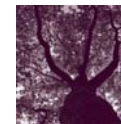
FORMADORES		Infantil /96	Primaria /185	Secundari a /115
Profesionalidad	Correcta.	87 = 90,6%	156 = 84,3%	87 = 75,7%
	Algunas veces.	9 = 9,4%	29 = 15,7%	21 = 18,3%
	Insuficiente.	0	2 = 1,08%	5 = 4,3%
	Se valora la experiencia.	15 = 15,6%	19 = 10,3%	7 = 6,1%
Personal	Se valora la atención individual y la disponibilidad.	8 = 8,3%	8 = 4,3%	0
ESTRUCTURA DEL CURSO				
Realización del trabajo individual	Sí, me ha ayudado a reflexionar, incorporar y probar elementos nuevos.	78 = 81,3%	137 = 74,1%	78 = 67,8%
	Me ha hecho reflexionar, pero no mejorar la práctica docente.	10 = 10,4%	23 = 12,4%	12 = 10,4%
	A medias.	5 = 5,2%	10 = 5,4%	15 = 13%
	No me ha sido útil.	1 = 1%	15 = 8,1%	8 = 7%
	No contesta.	0	1 = 0,54%	1
Recomendaciones	Lo haría sobre la propia práctica docente.	0	2 = 1,08%	2 = 1,7%



	Haría una reflexión general oral, más corta.	3 = 3,1%	6 = 3,2%	3 = 2,6%
	Lo suprimiría.	0	10 = 5,4%	1
	Lo dejaría opcional.	0	1 = 0,5%	1
Adecuación de la estructura	Correcta	82 = 85,4%	139 = 75,1%	86 = 74%
Recomendaciones	Parcialmente.	3 = 3,1%	16 = 8,65%	4 = 3,5%
	Incorrecta.	2 = 2,1%	5 = 2,7%	3 = 2,6%
	No contesta.	1 = 1 %	0	3 = 2,6%
	Reducir el número de talleres para profundizar más.	1 = 1%	4 = 2,1%	2
	Poder escoger los talleres.	1 = 1%	2 = 1,08%	1
	Ampliar la oferta de talleres.	2 = 2,1%	4 = 2,1%	3 = 2,6%
	Tratar casos más prácticos en los talleres.	4 = 4,2%	17 = 9,1%	8 = 7%
	Aumentar las sesiones de los talleres o de algunos en concreto.	3 = 3,1%	11 = 5,9%	6 = 5%
	Potenciar la interacción entre iguales en los talleres.	1 = 1%	0	0
	Ahondar más en los seminarios, hacerlos más prácticos.	4 = 4,2%	4 = 2,1%	2
ORGANIZACIÓN DEL CURSO				
Realización	Realizarlo cuando estás apuntado a listas.	0	1 = 0,5%	2
	Hacerlo al inicio del curso escolar o cuanto antes mejor.	2 = 2,1%	1 = 0,5%	16 = 13,9%
	Obligatoriedad para todos los docentes en activo.	2 = 2,1%	8 = 4,3%	4 = 3,5%
	No hacerlo obligatorio, sino opcional.	5 = 5,2%	5 = 2,7%	3
	Justificar el curso a su inicio y explicarlo mejor.	2 = 2,1%	3 = 1,6%	5 = 4,3%
	Reducir el número de alumnado.	2 = 2,1%	0	1
Espacios y horario	Poder elegir el sitio.	6 = 6,3%	3 = 1,6%	5 = 4,3%
	Reducir el número de horas seguidas de formación (después del trabajo).	3 = 3,1%	10 = 5,4%	4 = 3,5%
	Incluir la formación en horario lectivo.	1 = 1%	6 = 3,2%	0
	Cambiar el horario, poder escogerlo.	3 = 3,1%	12 = 6,4%	10 = 8,7%
	Concentrar las horas para evitar desplazamientos.	0	1	2
METODOLOGÍA El número de la izquierda es el que es valorado positivamente (verde) y después del símbolo // lo que se debe mejorar (rojo).				
Materiales facilitados y recursos empleados.		3 // 4	2 // 6	0 // 4
Repetición de contenidos tratados en la universidad o el CAP.		0 // 1	0 // 10 = 5,4%	0 // 4
Bibliografía facilitada.		0 // 0	2 // 2 = 1,0%	0 // 1
Cohesión entre el grupo de trabajo para conocerse		0 // 0	1 // 1	0 // 0



mejor.			
Compartir, intercambiar experiencias, opiniones, dialogar y reflexionar conjuntamente.	20 = 20,8% // 5 = 5,2%	33 = 17,8% // 15 = 8,1%	10 = 8,7% // 4
Coordinación entre tutor y talleristas, más presencia del tutor.	0 // 0	0 // 0	0 // 1
Equilibrio entre los recursos prácticos y los contenidos teóricos (por exceso de los últimos).	1 = 1% // 18 = 18,8%	0 // 34 = 18,4%	0 // 16 = 13,9%
Equilibrio de la cantidad de contenidos según las horas de formación.	0 // 3 = 3,1%	0 // 2 = 1,0%	0 // 7 = 6,1%
Elaboración de un dossier al inicio de curso.	0 // 0	0 // 4	0 // 3
Facilitar los contenidos teóricos antes de cada sesión.	0 // 0	0 // 0	0 // 3
Cambiar el sistema de evaluación.	0 // 0	0 // 1	0 // 0
Intercambiar materiales entre los docentes.	0 // 1	0 // 0	0 // 0
Dinamismo de aula.	3 = 3,1% // 6 = 6,3%	4 = 2,1% // 9 = 4,8%	0 // 10 = 8,7%
Tratar y ver casos reales de aula.	1 = 1% // 9 = 9,4%	0 // 26 = 14,1%	0 // 12 = 10,4%
Metodología en general.	2 // 1	1 // 6 = 3,2%	0 // 0
Plataforma virtual.	0 // 1	1 // 2	0 // 0
CONTENIDOS			
Trabajados en el curso	Adecuados.	37 = 38,5	47 = 25,4%
	Parcialmente.	0	0
	No adecuados.	0	1
	No contesta	22 = 22,9	23 = 12,4%
Para incluir o reforzar	Específicos por área o especialidad.	1	14 = 7,5%
			18 = 15,7%
	Dirigidos a los no tutores.	0	1
	Oposiciones.	1	1
	Evaluación.	2	6 = 3,2%
	Programación.	1	11 = 5,9%
	Metodologías innovadoras.	5 = 5,2%	8 = 4,3%
	Dinámicas de grupo y de aula.	5 = 5,2%	4 = 2,1%
	Atención a la diversidad.	0	9 = 4,8%
	Resolución de conflictos.	5 = 5,2%	13 = 7%
	Educación socioemocional.	2	6 = 3,2%
	Práctica reflexiva.	0	1
	NEEE y problemas aprendizaje.	0	4 = 2,1%
	Motivación.	0	3
	Recién llegados e interculturalidad.	1	1
	<i>Burnout</i> .	0	3
	Fracaso escolar.	0	0
	Recursos TIC.	0	2
	Autoridad y disciplina.	0	5 = 2,7%
	Tutoría.	0	9 = 4,8%
	Organización y funcionamiento de un IES o CEIP.	0	6 = 3,2%
	Relación entre docentes y Administración.	1	3
	Deberes y obligaciones de	0	1



	los docentes.			
	Relación entre los docentes y la dirección del centro.	2	2	3
	Relación con las familias.	5 = 5,2%	8 = 4,3%	2
	Documentación del alumnado.	0	1	3
	Gestión del día a día del aula.	3 = 3,1%	8 = 4,3%	11 = 9,6%
	Formación de adultos.	0	0	0
	Psicología aplicada al aula.	1	1	3
	Lecto-escritura.	2	1	0
	Lenguaje matemático.	1	0	0
	Enseñanza de lenguas extranjeras.	0	0	2
VALORACIÓN GLOBAL				
Muy buena, sobresaliente, muy positiva.		36 = 37,5	57 = 30,8	24 = 20,9%
Positiva, correcta, adecuada.		42 = 43,8	88 = 47,6	63 = 54,8%
Negativa, no me ha gustado.		4 = 4,2%	15 = 8,1%	5 = 4,3%
No contesta.		4 = 4,2%	10 = 5,4%	5 = 4,3%
A pesar de la obligatoriedad (la pereza, la desgana, la imposición, etc.) el curso me ha gustado.		6 = 6,3%	12 = 6,5%	1
FORMACIÓN				
La formación recibida es correcta.		11 = 11,5%	13 = 7%	7 = 6,1%
La formación recibida me ha gustado parcialmente.		0	0	0
No me ha gustado.		0	2	0
No contesta.		19 = 19,8%	33 = 17,8%	5 = 4,3%
Continuaría la formación.		1	2	2
Reduciría el número de horas de formación recibidas.		4 = 4,2%	8 = 4,3%	8 = 7%



DECONSTRUCCION Y CO-CONSTRUCCION DE LAS CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACION EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE VIRTUAL

Ana Mercedes Colmenares E. chiroteka@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Barquisimeto-Venezuela

Palabras claves

Evaluación formadora, entornos virtuales, investigación acción.

Resumen

El presente informe reporta los resultados de una investigación que se llevó a cabo a través de la gestión de un curso en línea denominado "Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales", cuyo propósito fundamental fue contribuir en la formación de los docentes en el área de evaluación de los aprendizajes y propiciar prácticas de autoevaluación y coevaluación, orientadas por la perspectiva denominada Evaluación Formadora, en la cual el protagonismo del participante y el desarrollo de la autonomía académica constituyen el eje central del aprendizaje. Para la ejecución de la experiencia se diseñó un programa, un cronograma de actividades, una propuesta de evaluación y se consensuó una planificación de la investigación, bajo la metodología de la investigación acción en el aula. El grupo estuvo constituido por 20 docentes. Las técnicas utilizadas fueron la observación, grupos focales y análisis de registros. Entre los hallazgos de esta experiencia investigativa, se evidenciaron desplazamientos significativos en las concepciones de la evaluación de los aprendizajes en contextos virtuales que tenían los docentes y se logró la participación de todos en la construcción de una nueva visión sobre la evaluación en estos contextos apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación.

Desarrollo

INTRODUCCION

Los aprendizajes en contextos virtuales vienen ganando terreno aceleradamente en los últimos años del pasado siglo XX y principios del naciente siglo XXI, debido a que representan una valiosa alternativa de solución para la formación, capacitación y actualización de personas que por diferentes razones entre ellas la ubicación geográfica, múltiples ocupaciones, dificultades de traslado, no pueden cursar estudios bajo la modalidad presencial.

El proceso de aprendizaje en los contextos virtuales, está ampliamente fundamentado con referentes teóricos tales como el enfoque constructivista, aprendizaje situado, cooperativo, colaborativo, que le permiten al tutor o facilitador hacer uso de las herramientas que estas tendencias, concepciones o enfoques le ofrecen.

Según Martínez (1999), el enfoque constructivista del desarrollo psicológico proviene de las investigaciones realizadas por Lev Vygotsky y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales de la filosofía materialista dialéctica prevaleciente en la Unión Soviética de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Entre los constructos que esta tendencia constructivista propone para comprender el aprendizaje del individuo se pueden señalar los siguientes: mediación semiótica, apropiación, internalización, planos



inter e intrapsicológicos, signos y símbolos, zona de desarrollo próximo. Investigaciones como las reportadas por DePablos (1999), García Pérez (2000), dan cuentas de la pertinencia de estos referentes teóricos aplicados en aprendizajes en contextos virtuales.

Ahora bien, para que estos procesos tanto el de aprendizaje como el de evaluación sean coherentes, se hace necesaria la revisión de las tendencias o concepciones que los docentes están manejando en los espacios virtuales, ya que los mismos exigen nuevas alternativas de evaluación, a decir de Reeves citado por Henao (2005), “los ambientes virtuales de aprendizaje ofrecen un potencial enorme para mejorar la calidad de la evaluación académica tanto en la educación presencial como a distancia”.

De igual manera numerosos investigadores en este campo tales como Barberá (2004, 2006), Fantini (2005), Reeves (2000) y Pallof y Prat (1999); así como también profesores que están desarrollando sus cursos en línea o se están preparando para asumir este nuevo rol, no dejan de manifestar su insatisfacción por las formas tradicionales de evaluación y el deseo de desarrollar prácticas evaluativas de la manera más idónea en estos espacios de aprendizajes asistidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto Barberá (2004), propone los referentes teóricos contenidos en el aprendizaje constructivista, Coll (2001), aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991) y autorregulado descrito por Monereo (1995), como fundamentos para abordar tanto la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Los argumentos anteriores, además de los testimonios recogidos directamente de varios docentes, sirvieron de inspiración para organizar una experiencia de formación e investigación en el campo de la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, en la cual participó un grupo de docentes de la Universidad Pedagógica Libertador, formadora de formadores, con el propósito de dar una contribución significativa en función de reconstruir una concepción de la evaluación en contextos virtuales, con sus consecuentes formas de participación, las técnicas e instrumentos más acordes con estos espacios de aprendizaje.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

- Deconstruir las concepciones de la evaluación en contextos virtuales que subyace en los docentes que participan en el curso en línea.
- Propiciar espacios de participación y autorreflexión permanente
- Develar los desplazamientos significativos en la concepción de la evaluación de los aprendizajes en contextos virtuales, que se van generando en los docentes participantes del curso en línea.
- Reconstruir una concepción de la evaluación para orientar las prácticas evaluativas en los contextos virtuales de aprendizaje.

METODOLOGIA

Era necesario asumir una metodología investigativa que permitiera la comunicación, la interacción entre la investigadora y los co-investigadores participantes del curso en línea, que permitiera potenciar dinámicas de cambio en las concepciones y las consecuentes técnicas e instrumentos de evaluación acordes con los contextos virtuales de aprendizaje, en palabras de Gómez (2001), asumir una metodología “que permitiera poner sobre la mesa el conocimiento, la imaginación y los sueños. El reto de juntar la irracionalidad de la realidad, el diario transcurrir, con los sueños llenos de color y de optimismo” (p.43).

Para lograr estos loables propósitos la metodología que sirvió de apoyo fue la Investigación Acción; la misma tal como lo estableció su creador Lewin citado por Latorre (2003), se estructura en espiral de ciclos que comprenden las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, estas se repiten las veces que se considere necesario hasta alcanzar los objetivos propuestos.



Esta espiral ha sido reinterpretada por numerosos autores, para esta investigación se asume las orientaciones que propone Suárez (2005), que comprende: Fase I, determinación de la preocupación temática a estudiar, Fase II, reflexión inicial o diagnóstica, Fase III, Planificación y Fase IV, Acción, Observación y Reflexión.

El curso que sirvió de base para desarrollar la presente investigación se denomina “Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales”, planificado para ser administrado durante catorce (14) semanas, de las cuales cuatro (4) son presenciales y el resto en línea, para ello se utilizó la plataforma MOODLE. El grupo de docentes implicados en la investigación inicialmente fueron veinte (20), de los cuales finalizaron doce (12), quienes se desempeñan como facilitadores de cursos en línea o se están formando para asumir esa modalidad; en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL_IPB).

Para la ejecución de dicho curso se diseñó un programa con contenidos teóricos, prácticos y reflexivos sobre la evaluación de los aprendizajes, concepciones y perspectivas a través de la historia, terminología básica, tipos y funciones de la evaluación, perspectivas actuales en la evaluación en estudios en línea, estrategias de evaluación (procedimientos, técnicas e instrumentos), formación en valores desde la evaluación de los aprendizajes, entre otros. Se estructuró un plan de acción para desarrollar los objetivos antes propuestos y se llegó a consenso con los docentes participantes la propuesta de evaluación de dicho curso.

En las dos sesiones presenciales se aplicó el diagnóstico que permitió categorizar y develar las concepciones de la evaluación de los aprendizajes presentes en los docentes, además se hizo la inducción a la plataforma MOODLE, que sirve de medio para desarrollar el mismo. En las actividades desarrolladas se observó mucho entusiasmo, una excelente participación y producción por parte de los participantes.

En atención a las fases de desarrollo de la investigación acción, mencionadas en párrafos anteriores, se desprende lo siguiente: la primera fase de determinación de la preocupación temática a estudiar, se conformó con los testimonios previos al inicio de la investigación, que se obtuvieron en entrevistas focalizadas aplicadas a profesionales de la docencia de diferentes áreas del conocimiento e instituciones educativas y que se presentan en los hallazgos.

La segunda fase que plantea Suárez Pozos (ob.cit), se refiere al diagnóstico, el mismo se realizó con la aplicación de un instrumento diseñado para tal efecto, con planteamientos abiertos, de manera que permitieran la reflexión de los Docentes sobre cómo concebían la evaluación de los aprendizajes. El mismo se sistematizó y procesó mediante técnicas de codificación y categorización, en dichos procesos se develaron algunas categorías que permitieron identificar las concepciones previas de los docentes.

La tercera fase estuvo representada por la planificación de la investigación representado por el Plan General de la Investigación a que se hace referencia en esta experiencia, el mismo contenía los aspectos que se desarrollarían en cada etapa o momento de esta indagación. Para cristalizar la cuarta fase se dio inicio al curso de formación-investigación con dos sesiones presenciales para que los participantes se familiarizaran con el uso de la plataforma Moodle, paquete computacional a través del cual se gestionó el curso durante catorce (14) semanas de duración.

Las fases de acción y reflexión se integraron de manera permanente en la experiencia, con las diferentes actividades propuestas y desarrolladas durante el curso, tales como: foros, chats, elaboración de ensayos, reflexión en diarios individuales, diseño de instrumentos y elaboración de informes de avance y final.

En la semana N° 8 se llevó a cabo un encuentro presencial para reflexionar sobre los avances, limitaciones, dificultades, beneficios, encontrados a lo largo del curso, se hizo una reflexión grupal, oral ,pública y se registraron testimonios escritos que fueron procesados por la investigadora.



Asimismo, en la semana Nº 14 y última planificada, se convocó el encuentro presencial para el cierre a fin de analizar los alcances, logros, aportes realizados durante el proceso investigativo.

En relación a las actividades, se organizaron por semanas, se colocaban en la página del curso ubicada en la plataforma Moodle, se solicitaba a los participantes que propusieran actividades, manifestaran los aspectos que más les interesaba revisar, que buscaran en la red materiales pertinentes e interesantes, bien sustentados para compartir con el grupo de investigación, se les pedía sugerencias de días y horarios para organizar los chats.

Para la recolección de la información que generaba la experiencia se diseñaron registros como: diario del investigador, diario de campo para los observadores participantes, registro de observación virtual; las técnicas utilizadas fueron fundamentalmente la observación, los grupos focales para las reflexiones, las entrevistas.

Las técnicas de procesar la información que se utilizaron: la codificación, categorización y la triangulación. Se identificaron categorías en los discursos escritos de los docentes que permitieron la conformación de aproximaciones teóricas que se presentan en este informe.

HALLAZGOS:

De la Fase Inicial o Diagnóstico:

Una vez sistematizada la información recogida a través de la reflexión diagnóstica aplicada durante el primer encuentro del Curso en Línea “Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales”, se reportan las primeras aproximaciones de los hallazgos encontrados.

En relación a la planificación de la práctica pedagógica, la gran mayoría de los Docentes señalaron que parten de un diagnóstico inicial del grupo de estudiantes, en el cual identifican necesidades, intereses, conocimientos previos por lo tanto se evidencia que le conceden mucha relevancia a este proceso, que varios autores insisten en que se le priorice su importancia. Al respecto, Celina señala “la planificación la organizo en función a las necesidades detectadas mediante diagnóstico realizado a los estudiantes”...Nellys destaca “Considero que desarrollo una práctica docente basada en procesos de reflexión constante, producto del diagnóstico de los grupos con los cuales realizo mis encuentros”. Lisbeth puntualiza “realizó siempre un diagnóstico inicial y de allí parto mi proceso de planificación ya que tomo en consideración los intereses y necesidades del grupo, para lograr fusionar las debilidades con las fortalezas y sacarles provecho.

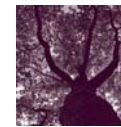
Vincenzina agrega “una vez que conozco a los estudiantes y realizo el diagnóstico, comienzo a realizar ajustes o cambios según el caso; cambios que se van dando a lo largo de todo el curso hasta su fin”

Vivian manifiesta, “se realiza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos de los participantes”.

Se puede concluir que los docentes participantes de este curso, le asignan mucho significado al diagnóstico, éste les permite organizar, reorientar, estructurar la planificación de curso.

En cuanto a las características que le asignan a la evaluación se pueden citar las siguientes: dinámica, integral, flexible, formativa, democrática, negociada, observadora, valorativa, creativa, formadora, procesual, ética, ajustada a las características de los alumnos. Se identifica en los docentes, de acuerdo a lo señalado en sus escritos, una caracterización de la evaluación muy cónsona con las tendencias alternativas actuales.

Igualmente se pudo identificar un énfasis bien marcado en el fomento de los valores, la ética, entre los alumnos y los docentes, como punto clave de apoyo para hacer de la evaluación un proceso más justo, transparente y acorde con estas tendencias actuales.



En cuanto a la concepción de la evaluación que manifiestan los docentes en su discurso escrito, se puede señalar que en su mayoría están muy consustanciados con procesos reflexivos, autorreflexivos, de diálogo y negociación, además manifiestan su interés por la aplicación de procesos de autoevaluación y coevaluación, como mecanismos para hacer de la evaluación un proceso más humano, flexible, justo y objetivo. Carmen Coromoto señala “la autoevaluación y la coevaluación son importantes para que el alumno evalúe su progreso y pueda corregir sus fallas”.

Por su parte, Carmen Celina, destaca en relación a los procesos de autoevaluación y coevaluación lo siguiente: “Considero que esto lo hace más reflexivo en cuanto a cómo debe ser su actuación, cuáles han sido sus logros y cuáles son sus fallas y por supuesto que proponga alternativas para mejorar”, agrega “yo lo defino como proceso continuo flexible e integral que conlleve a la autorreflexión de la actuación que adopta un participante.

Nellys comenta “ Considero que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación en particular debe trabajarse la autonomía y responsabilidad del estudiante en el mismo, para ello debe desarrollarse desde el mismo, una cultura de participación, valores como el respeto, solidaridad y madurez, esto asegurará el éxito de la auto y coevaluación”. Se evidencia en este último planteamiento la necesidad de fortalecer valores para propiciar procesos de auto y coevaluación en los estudiantes.

Paula agrega “me ha dado muy buen resultado y los procesos de autoevaluación siempre que se lleven como un proceso formativo y siempre que esto sea percibido así por los participantes”. Vincenzina confirma lo siguiente: al inicio del curso, pido a mis estudiantes establecer los criterios o aspectos (básicamente actitudinales) para su auto y coevaluación en el curso y al final entrego un instrumento para que registren su valoración, de allí calculo su nota correspondiente a esos rubros dentro de su calificación definitiva”.

Sin embargo, encontramos posturas contrarias cuando se les preguntó si les asignaban ponderación a estas dos formas de participación en la evaluación, se citan a continuación algunos testimonios que confirman este planteamiento: Lisbeth señaló “yo lo veo positivo pero no considero que en esto se debe basar toda la práctica evaluativa, puede hacerse en un porcentaje bajo, porque en su mayoría esto no es muy justo y honesto. Si hago auto y coevaluación de pares, al final del curso”.

Celina manifiesta “practico la autoevaluación y coevaluación de manera formativa, no le asigno ponderación y sólo lo hago al final del curso”.

Por su parte Vincenzina hace énfasis en lo siguiente “me cuesta compartir con el alumno el espacio de la planificación de la evaluación; dejar que él opine acerca de cómo evaluar (técnica y procedimiento) y a veces la ponderación que asignar, me parece un acto tan superficial y poco objetivo, porque ellos ven el provecho que pueden sacar en término de facilismo más que el académico, y en otras ocasiones desconocen la naturaleza de la materia para establecer los aspectos a evaluar”...**más adelante confiesa** “deseo conocer más sobre las concepciones auténticas, alternativas y actuales para alejarme cada día más de la visión positivista de la evaluación”

Estos argumentos presentados en los discursos escritos de los docentes diagnosticados pueden tener varias lecturas, una de ellas pudiera ser la existencia de algunas contradicciones en estos profesionales sobre el verdadero sentido de darle la responsabilidad al estudiante en sus procesos de aprendizaje y evaluación; las concepciones sobre la evaluación que aún subyacen en los docentes pudieran estar interfiriendo en su pensamiento sobre la verdadera y auténtica participación de los estudiantes en sus procesos evaluativos; el desconocimiento de criterios e indicadores para diseñar instrumentos que permitan al alumno mayor claridad con respecto a su participación en la evaluación; la poca experiencia en la aplicación de estas formas de participación, entre otras.

En función de estas debilidades detectadas en el presente diagnóstico, en este curso se plantearon y desarrollaron actividades de autoevaluación y coevaluación con los co-investigadores, se diseñaron diferentes tipos de instrumentos con criterios e indicadores bien definidos para cada tipo de actividad que se desarrolló o se dejó propuesta, los mismos fueron realizados por los participantes,



compartidos y consensuados con todo el grupo de investigación. El propósito de estas actividades se centraron en fortalecer la práctica de dichos procesos de auto y coevaluación, de manera que los docentes no sientan temor, inseguridad, incertidumbre frente a la posibilidad de dar mayor protagonismo al estudiante en los cursos gestionados en contextos virtuales de aprendizaje.

De la Fase de Desarrollo de la Investigación:

Para identificar los hallazgos encontrados durante el desarrollo de la experiencia investigativa llevada a cabo a través de la gestión del curso en línea “Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales”, creo necesario previamente analizar los elementos facilitadores y aquellos que se convirtieron en obstaculizadores de la experiencia.

Elementos facilitadores de la experiencia

Entre estos elementos se pueden reseñar brevemente aquellos que de alguna manera contribuyeron de manera positiva en la ejecución de la experiencia y entre ellos podemos citar los siguientes:

- Buena disposición emocional del grupo de docentes co-investigadores para participar en la experiencia.
- Apertura de las autoridades de la universidad frente a la propuesta investigativa-formativa que se les presentó.
- Factibilidad de utilizar la plataforma Moodle a través del Convenio UPEL_UCLA.
- Excelente disposición de parte del asesor Dr. Alirio Dávila para administrar técnicamente el curso.
- El interés y la motivación de mi parte como facilitadora e investigadora para llevar a cabo dicha experiencia.

Elementos obstaculizadores de la experiencia:

- Escasa formación en las herramientas tecnológicas en algunos docentes participantes en la experiencia.
- Excesiva carga académica y administrativa de la mayoría de los participantes.
- Falta del servicio de Internet como servicio vital en el hogar de varios co-investigadores.
- Poca disciplina en la organización del tiempo en algunos de ellos.
- Apego manifiesto a las actividades académica en la modalidad presencial, evidenciado en sus escritos, llamadas, consultas, conversaciones y reflexiones.
- Problemas técnicos frecuentes con la cobertura de la plataforma Moodle.
- Dificultades familiares, enfermedades, compromisos impostergables, entre otros que manifestaban los participantes a lo largo de la experiencia.

Una vez identificados estos elementos que determinaron directamente el desarrollo de la investigación y que varios de los que identificamos como obstaculizadores fueron medianamente vencidos por los co-investigadores, podemos identificar algunos hallazgos en el desarrollo y finalización de la experiencia, evidenciados por medio del análisis del discurso escrito de los docentes y apoyándonos en los testimonios que se presentan a continuación y que se recogieron a través de sesiones de chats organizados en el curso y el primero de ellos lo iniciamos con la siguiente interrogante ¿Qué diferencia la evaluación en línea de la evaluación presencial?. Ante este cuestionamiento presentamos algunas evidencias:

Al respecto Lisbeth señala: “en la evaluación en línea el docente deja de ser el que transmite el conocimiento y deja de ser también el mediador entre el alumno y los contenidos disciplinarios, para convertirse en un evaluador permanente del aprendizaje de cada uno de sus estudiantes... en la evaluación en línea se conoce al estudiante por medio de las actividades y ejecuciones en los instrumentos que lo evalúan permanentemente. En ella, aún las actividades de aprendizaje se convierten en medios de evaluación y son los estudiantes quienes dan cuenta de sus logros”.



Se identifica en esta participante un cambio en la postura frente a los procesos evaluativos, si se compara con sus argumentos en el proceso de diagnóstico inicial, en el cual manifestó cierta incertidumbre sobre la aplicación de procesos en los cuales la responsabilidad mayor recaiga en los estudiantes. Además destaca la importancia de impulsar el protagonismo del estudiante en la evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje.

Por su parte Omaira destaca en sus aportes que la autoevaluación y coevaluación constituyen realmente un proceso indispensable para evaluar a los estudiantes en cursos en línea, pero que debe tener criterios donde se registre el avance, desempeño, atención y seguimiento de las actividades a realizar en cada espacio de aprendizaje". De este planteamiento podemos deducir que la co-investigadora no concibe estos procesos de manera terminal, al finalizar la unidad, ciclo o período académico, sino como un proceso permanente en el desarrollo de las diferentes actividades académicas planificadas en la ejecución de un curso o asignatura y que dichos procesos deben ser bien orientados por el docente, con la selección de criterios, indicadores adecuados en la construcción de instrumentos o registros para la respectiva aplicación, además de la relevancia que para ella tienen estos dos procesos para propiciar la evaluación en línea.

María Eugenia, señala que para evaluar en línea debe asumirse una concepción alternativa, ya que esta debe ser a través de negociaciones y acuerdos de trabajo...considera que se deben utilizar procesos de auto y la coevaluación para reflexionar entre pares, entendiendo que esta última lo que busca es fortalecer los aprendizajes discutiendo las debilidades y fortalezas, para ello propongo el uso del diario entre pares, donde cada uno de ellos se apoye y registre lo que va realizando y lo que falta por hacer".

Este argumento de la co-investigadora nos orienta en función de que la manera como se evalúa de manera presencial, no debe ser trasladada a la virtualidad, en esta última se requieren prácticas centradas en el estudiante más que en el docente.

En este mismo orden de ideas, Teresa aporta que "en el aprender auténtico es necesario el criterio de responsabilidad, compromiso, apoyo al otro, porque los participantes no importa donde estén pueden escribirse por correo y en un Chat apoyarse para juntos construir aprendizajes en colectivo...y en cuanto a la construcción cognitiva, las autorreflexiones o autoevaluaciones y la coevaluaciones permiten desarrollar competencias metacognitivas que ayudarán al alumno a resolver distintos problemas cognitivos"

En atención a los aportes, argumentos, planteamientos seleccionados para presentar algunos de los testimonios escritos de los docentes participantes en la experiencia investigativa se pueden presentar aproximaciones a conclusiones.

Conclusiones

Una vez sistematizado y procesado el diagnóstico inicial que se aplicó en la primera fase de la investigación, emergieron varias categorías entre ellas podemos mencionar las siguientes: responsabilidad evaluativa, autorreflexión del estudiante, autonomía del estudiante en el aprendizaje, responsabilidad en colectivo, cultura de participación, cambio de patrones evaluativos, ceder responsabilidad al estudiante, comprender mejor la nuevas concepciones.

Estas categorías permitieron encontrarle significado a los testimonios de los actores sociales de esta investigación, haciendo uso de la triangulación de fuentes, es por ello que a continuación se destacan algunos testimonios y se incorporan la interpretación fenomenológica-hermenéutica de la investigadora, así como también lo que dicen los autores sobre estos aspectos.

Las categorías que emergieron en los discursos escritos de varios docentes durante el desarrollo de la investigación, fue la autorregulación del aprendizaje, autorreflexión del estudiante, procesos de autoevaluación y coevaluación, autonomía del estudiante, las mismas están muy relacionadas con las nuevas tendencias en el aprendizaje: colaborativo, cooperativo, autónomo, estratégico, que plantean



la necesidad de que el estudiante asuma un mayor protagonismo en sus procesos educativos, que se haga responsable de identificar sus propios avances, logros y además también sus debilidades y limitaciones

Estas categorías que emergieron y se analizaron, tienen mucha relación con la autorregulación en procesos evaluativos, que de acuerdo con Nunziati citado por Hugo y Sanmarti (2003), la autorregulación no puede separarse de la evaluación. Un estudiante se autorregula cuando toma conciencia de sus dificultades (y aciertos), las gestiona y toma decisiones acerca de posibles nuevas formas de pensar y también de actuar, además señala que la perspectiva de evaluación que puede tener sentido en el aula es la denominada evaluación formadora, ya que esta permite superar las visiones dualísticas aprendizaje y evaluación

En otro orden de ideas, en relación a la formación en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos existe aún una gran resistencia por parte de muchos docentes para incorporarlas como medios para facilitar procesos de aprendizaje tanto para ellos como para sus estudiantes. Esto se evidencia en las limitaciones en cuanto al uso adecuado del correo electrónico, la navegación en Internet, el envío y recepción de archivos adjuntos, el adecuado uso de las herramientas de la plataforma utilizada para gestionar este curso, la poca interacción entre los participantes y entre ellos y la facilitadora.

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, aún no están sentadas bases sólidas para implementar las tecnologías, tales como plataformas para usos educativos, no existe la asignación de recursos económicos para la adquisición de un servidor que permita alojar la información que permita el adecuado uso de plataformas con software educativos libres.

La evaluación de los aprendizajes en modalidades presenciales ha constituido siempre un problema con muchas aristas que revisar y resolver, esta situación se agudiza aún más si se trata de evaluación en contextos virtuales. Muchos docentes pretenden replicar sus prácticas evaluativas tradicionales en estos espacios de aprendizaje.

Las concepciones que manejan muchos docentes para evaluar en línea están muy apegadas al sentido de medición, de control, más hacia la función administrativa que hacia la función pedagógica, por lo tanto sienten mucho temor de ceder la responsabilidad al estudiante por cuanto se pone en tela de juicio la “validez” de la evaluación.

Esta experiencia de investigación formación contribuyó a deconstruir las concepciones de la evaluación en línea que poseían los docentes, Huamán (2006), la define como “la actividad comprensiva o praxis interpretativa que busca crear el caos mental necesario para la creatividad, en el cual nuestra mente cambie y autoorganice su percepción de la realidad de otra manera, inevitablemente dicha labor acarrea la crisis de nuestro modo de pensar o conceptuar un fenómeno” (p.27).

En este sentido los docentes a pesar de que en sus discursos escritos manifestaban su acuerdo con procesos autorreflexivos, autonomía del estudiante, autoevaluación y co-evaluación, no tenían claridad cómo llevar a la realidad dichos procesos en entornos virtuales de aprendizaje; una vez concluida la experiencia manifestaban complacencia, seguridad, argumentos teóricos y prácticos coherentes y sobre todo muy buena disposición para aplicarlos con la suficiente pertinencia en dichos entornos.

Durante el desarrollo de la experiencia, los co-investigadores fueron construyendo planteamientos, estrategias de evaluación con sus respectivos instrumentos con criterios e indicadores adecuados para evaluar las distintas actividades que propusieron. Entre las actividades recomendadas se encuentran: chats, foros, diarios individuales y entre pares, wikis, ensayos, informes, portafolios. Los instrumentos diseñados fueron: registros para diarios personales y de pareja, escalas para evaluar participación en chats y foros, escalas descriptivas y valorativas para ensayos, informes, portafolios y wikis o producciones colaborativas.



La concepción que logró más consenso entre los co-investigadores por las características del participante que decide cursar estudios en ambientes virtuales, fue la evaluación formadora, que permite al estudiante hacerse responsable de su procesos de aprendizaje y por ende la evaluación, contribuyendo significativamente en el logro de su autonomía, propiciando verdaderos espacios para aprender a aprender.

Consideramos necesario darle mayor cobertura a experiencia de esta índole, a fin de otorgarle una mayor contribución tanto a los docentes como a los estudiantes que por diferentes razones han decidido desarrollar estudios en línea, de manera que puedan llevar a cabo procesos de evaluación consensuados, compartidos, autónomos, desprovistos de prejuicios sobre la validez de los productos que se generen en dichos cursos, entendiendo que el aprendizaje y la evaluación son dos procesos indisolubles, inseparables, que no permiten dualidades, ni separación en momentos en que se debe llevar a cabo.

Bibliografía

- Barberá, E. (2004). *La Educación en la Red: Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. España. Paidós.
- Gómez, M. Dispositivos Pedagógicos y competencias valiables. Un imaginario del tercer milenio. Tesis Doctoral. Recuperado Mayo 17, 2007 disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0107102-132331//PARTEA1.pdf]
- Henao, O. (2005). La evaluación en un entorno virtual. Recuperado junio 2, 2007 disponible en: http://www.colegiavirtual.org/pr03_14.html.
- Huaman, M. (2006). Claves de la deconstrucción. Recuperado febrero 18, 2007 disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Literatura/Lect_teoría_lit_II/claves.pdf.
- Jorba, J y Sanmartí, N. (1995). *Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos*. Alambique.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. GRAÓ.
- Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado junio 5, 2007 disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>.
- Monereo, C. (2004). *La Enseñanza Estratégica: Enseñar para la Autonomía*. Revista Candidus. Año 4 N° 27, 29 Enfoque. Julio 2003/Marzo 2004.
- Suárez, M. (2005). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaborativa en Educación*. Revista Candidus. Año 2 N° 6 Abril – Junio 2005.



EL PROFESORADO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. NUEVAS NECESIDADES Y RESPUESTAS FORMATIVAS

María del Carmen López López

Desarrollo

1. INTRODUCCIÓN

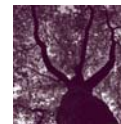
La adopción de un modelo centrado en el aprendizaje que se propone desde el emergente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está promoviendo numerosos cambios a nivel curricular que afectan, entre otros aspectos, a la evaluación. La nueva situación generada está reavivando la ya vieja discusión sobre el sentido y propósito de la evaluación, al tiempo que genera en torno a ella un número importante de interrogantes sobre las posibilidades y riesgos que brinda este nuevo escenario ¿son los profesores conscientes de cómo incidirá el cambio en su actividad docente y evaluadora?, ¿disponen de la formación necesaria para desarrollar un modelo educativo centrado en el aprendizaje y llevar a cabo prácticas de evaluación alternativas?, ¿cuentan con condiciones y recursos que lo posibiliten?, ¿están dispuestos a implicarse activamente en estos cambios?, ..., estos y otros interrogantes son en estos momentos motivo de un interesante y apasionante debate en la educación superior.

Hacer frente a estos interrogantes y generar condiciones propicias que hagan efectivo el cambio exige, entre otras cuestiones, revalorizar la labor docente y articular propuestas formativas que potencien su formación pedagógica y su desarrollo profesional (Real Decreto 1125/2003).

La Universidad de Granada, comprometida como gran parte de las universidades españolas y europeas con el proceso de convergencia, ha puesto en marcha numerosas iniciativas de distinta naturaleza destinadas a impulsar este proceso, facilitar la adaptación progresiva de nuestro sistema educativo al EEES y mejorar la calidad de la docencia universitaria (II Plan de Calidad Docente de la Universidad de Granada, 2005-2008). En respuesta a este último propósito, el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente ha emprendido un conjunto de acciones formativas encaminadas a facilitar la adquisición/optimización de competencias profesionales que promuevan una carrera docente e investigadora de calidad.

La iniciativa que presentamos forma parte de este conjunto de acciones y se apoya en dos estudios previos y paralelos. El primero de ellos, desarrollado por el propio Vicerrectorado durante el año 2004, destinado a detectar las necesidades formativas de los docentes entre decanos y directores de departamentos. La información recaba puso de manifiesto la necesidad de abordar la formación en evaluación, especialmente en evaluación de alumnos. La respuesta a esta necesidad se articuló inicialmente insertando la evaluación, como un módulo más, dentro de un curso de formación pedagógica, que con carácter experimental, se realizó ese mismo año. La valoración positiva del módulo de evaluación, unido a la necesidad de ampliar los tiempos establecidos para su desarrollo, hizo recomendable su transformación en un curso monotemático centrado específicamente en evaluación sobre el que gira este trabajo y que se ha desarrollado durante 2006 y 2007. En él han participado, a lo largo de sus tres ediciones, un total de 61 profesores universitarios de distintas categorías profesionales, campos profesionales y facultades.

El segundo de estos estudios que sirve de base a la iniciativa formativa que presentamos y que complementa al anterior, corresponde a un proyecto de investigación llevado a cabo por un grupo de profesores de la Universidad de Granada y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia en la Convocatoria del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 (Ref. SEJ2004-08035-C02-02), destinado a construir un programa de formación que responda a las necesidades formativas de los profesores universitarios ante el proceso de



convergencia. El estudio previo de estas necesidades formativas, entre el profesorado de la universidad de Granada, evidenció igualmente la conveniencia de mejorar la competencia evaluadora de los docentes en la educación superior.

2. LA EVALUACIÓN COMO LABOR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

La evaluación no sólo es un mecanismo de control sociopolítico y educativo al servicio del poder, como han denunciado las teorías de la reproducción social (Bowles y Gintis, 1981, Apple, 1986), sino que, en su mejor cara, también actúa como motor de transformación y optimización de los procesos e individuos convirtiéndose en una herramienta indispensable de cualquier proceso de cambio que aspire a la mejora. Existen, en consecuencia, distintas formas de entender y, sobre todo, de llevar a cabo la evaluación, todas ellas con repercusiones importantes en el aprendizaje.

La evaluación, a pesar de ser una tarea consustancial a la labor docente y factor clave para la mejora de calidad de la docencia universitaria, no ha recibido la atención que merece. La tendencia, muy enraizada aún en la esfera universitaria, que ha primado la actividad investigadora sobre la labor docente ha provocado una devaluación de las tareas/competencias más vinculadas con el ejercicio de la docencia propiamente dicha, como es el caso de la evaluación

El docente universitario, como profesional de la enseñanza, es un experto cualificado y competente que conoce y domina diferentes modalidades y estrategias de evaluación que pone a disposición de su propia actividad docente y al servicio de sus estudiantes y de la institución en que trabaja. En el caso de los profesores universitarios, sin embargo, la evaluación no se corresponde con una tarea especialmente grata.

Según la investigación realizada por el profesor Tejedor (2001), entre un total de 1.205 profesores universitarios, la evaluación se encuentra a la cola de las actividades que los docentes realizan con agrado, incluso por debajo de las tareas de gestión y administración que, como sabemos, suelen considerarse poco atractivas. La evaluación, no sólo ocupa el último lugar entre las tareas que desarrollan diariamente los profesores universitarios con agrado, sino que, entre las actividades vinculadas estrictamente con la acción docente y desarrolladas antes, durante y después del acto didáctico, los docentes también la sitúan en el último lugar por orden de importancia. Concretamente aparece después de aquellas funciones relacionadas con la formulación de objetivos, selección y secuenciación de contenidos, programación de actividades e incorporación de nuevos recursos a la enseñanza. Constataciones como estas evidencian cómo el profesorado universitario dedica más tiempo y esmero a las labores más valoradas, reconocidas o mejor retribuidas socialmente y/o institucionalmente y la evaluación no lo es.

En esta situación no es extraño que autores como Zabalza (2003, 202) consideren la evaluación *uno de los puntos débiles de la docencia universitaria* y, por ello, centro de atención preferente en los procesos de formación de profesores y en cualquier iniciativa destinada a incrementar la calidad de la enseñanza en la educación superior.

3. LOS DEFICIT DEL MODELO DE EVALUACIÓN TRADICIONAL

La evaluación es una actividad compleja, posiblemente de las más difíciles e insatisfactorias que realiza el profesorado, con importantes repercusiones en la esfera institucional, administrativa, curricular, profesional e incluso personal. Los rasgos que han definido la evaluación en la educación superior conforman un terreno pantanoso, poco transparente y altamente cuestionado, sobre el que ni siquiera los propios agentes implicados llegan a compartir apreciaciones (Trillo y Porto, 2002; Fernández Pérez, 1989 recogido por Zabalza, 2001). Se trata además de un campo poco explorado,



no siempre coherente con el resto de elementos que integran la propuesta curricular, que permanece básicamente en el terreno de lo privado y del que rara vez se explicitan sus presupuestos o se comparten, discuten o consensuan los criterios.

El modelo tradicional de evaluación que ha marcado la actividad profesional del docente universitario ha sido un modelo preocupado preferentemente por controlar los procesos de aprendizaje y los resultados alcanzados a corto plazo. Su función primordial es la de calificar y clasificar a los estudiantes primando la adquisición de conocimientos por encima de las habilidades o actitudes. Esta visión restrictiva y sesgada del concepto de evaluación ha hecho que los docentes centren la atención en el desarrollo de funciones intelectuales de bajo nivel como la repetición, comparación o mera memorización del contenido, en lugar de tender al desarrollo de funciones más ricas desde el punto intelectual como el análisis, la aplicación, comprensión o creación. Es un modelo de evaluación que responde a una estructura curricular jerarquizada en su diseño y en su desarrollo, cerrado a la participación, en donde el profesor es el único responsable y no se contemplan otras opciones evaluadoras que abran la evaluación a otros colegas o al propio alumnado (evaluación por compañeros, autoevaluación, ...).

Estos rasgos, tan devaluados y cuestionados, continúan hoy impregnando la práctica evaluadora de las instituciones de educación superior, haciendo complejo y difícil cualquier intento de innovación o la adopción de modelos o estrategias alternativas más satisfactorias y profesionalizadoras.

Las posibilidades de transformación que brinda el proceso de convergencia hacen de éste un momento estratégico para tomar conciencia de las paradojas (Santos Guerra, 1999) y contradicciones que han marcado la agenda de trabajo de los docentes en su actividad evaluadora, abordar de manera reflexiva los entresijos que subyacen a ciertas formas de actuar, y representa una oportunidad clara para reconvertir la evaluación en una actividad profesionalizadora y una práctica realmente educativa.

4. HACIA UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y DE CALIDAD

El proceso de convergencia y la adopción de un nuevo modelo educativo que traslada el centro de interés de la enseñanza al aprendizaje comporta cambios sustanciales en la estructura y organización de las propuestas formativas en la educación superior (Guth, 2006), pero también exige una reconversión cualitativa, menos abordada y altamente compleja, de la práctica educativa que afecta a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y a la lógica desde la que cada una de estas acciones se afronta.

El modelo educativo que propone el proceso de convergencia permite marcar distancias respecto a la trasnochada concepción restrictiva de la evaluación, que la convierte en un mero apéndice del proceso de enseñanza-aprendizaje, para aproximarnos a una nueva perspectiva desde la que se concibe como fuente de aprendizaje, parte integrante del propio proceso de enseñanza y campo de reflexión, innovación e indagación de la práctica profesional. Desde esta novedosa consideración, más integral y compleja, recupera relevancia la actividad docente, los marcos institucionales, planes de estudios, recursos..., convirtiéndose así en objetivos de la evaluación en el camino hacia la excelencia.

Benito y Cruz (2005) que han analizado las nuevas claves que definen la docencia universitaria en el espacio europeo y han estudiado el impacto que el trabajo por competencias tiene en la evaluación, demandan una evaluación en base a tareas que deben ser valoradas de acuerdo con criterios previamente fijados, admitiéndose distintos niveles de logro, favoreciendo la participación de los alumnos mediante su implicación en procesos de autoevaluación y ofreciendo la posibilidad de mejorar los logros a través del feedback correspondiente.



Nosotros mismos hemos subrayado recientemente (López López, 2007) la necesidad de articular propuestas evaluadoras abiertas a la participación, en las que se clarifiquen y negocien sus principios y presupuestos. Tres son los aspectos sobre los que estimamos debe sustentarse la concreción de las nuevas propuestas de evaluación para relanzar una evaluación de mayor calidad e impulsar la implicación del profesorado en este logro: Sensibilización sobre la necesidad del cambio mediante el análisis de las fortalezas y debilidades del sistema de evaluación vigente, favorecer la adopción de perspectivas más rigurosas e integrales y la colaboración y colegialidad como referentes de actuación.

4.1. Toma de conciencia de fortalezas y debilidades del proceso evaluador

Como ya hemos apuntado en algún momento de nuestro discurso, tomar conciencia, desde el ámbito institucional y profesional, de las virtualidades y limitaciones que caracterizan el actual sistema de evaluación universitario es, desde nuestro punto de vista, uno de los puntos claves en que debe apoyarse la mejora cualitativa de la educación superior. Si la práctica evaluadora no es objeto de reflexión y exploración por parte de los profesores, resulta fácil reproducir enfoques y prácticas erróneas y muy difícil innovar y optimizar dicha práctica. *No poner en tela de juicio las prácticas, nos lleva a repetirlas de manera mecánica. Asentarnos en las certezas de la práctica hace invisible su mejora* (Santos Guerra, 1999, 389). En la misma dirección se pronuncia Costley (2007) para quien elevar los niveles de pensamiento crítico acerca del trabajo realizado mejora el grado de comprensión de los principios pedagógicos y de los roles en que se sustenta el trabajo.

4.2. Adopción de una nueva lógica

Son muchas las contribuciones y experiencias que denuncian la ineficacia de las reformas impuestas apoyadas en dinámicas de naturaleza meramente técnica, sobre todo en educación. Fullan (2003, 297) así lo reconoce cuando afirma: *la planificación técnica no ha dado resultado en el cambio educativo*. La complejidad y magnitud de los cambios que se plantean desde EEES no pueden ni deben ser forzados y menos aún limitarse a transformaciones meramente técnicas o de diseño. La experiencia y aprendizaje acumulados en este sentido hacen aconsejable democratizar los procesos de evaluación, convertirlos en campos de indagación e innovación para contemplar su vertiente formativa y de mejora y no olvidar el componente moral de la misma (McCormack, 2005).

4.3. Importancia de la colaboración

Abrir la evaluación al diálogo, favorecer la negociación o trabajar en equipo y de manera coordinada para optimizarla no son compromisos fáciles de satisfacer. La evaluación, como la enseñanza, se ha caracterizado por su naturaleza esencialmente privada, lo que la ha convertido en una experiencia poco visible y rara vez compartida. Carecemos de una cultura colaborativa en este sentido que facilite la adopción de acuerdos o el trabajo colegiado, *dentro de la profesión misma, los docentes todavía no han desarrollado una tradición de intercambio de sus conocimientos prácticos* (Lieberman y Grolnick, 2003, 284). Promover, por esta razón, la colaboración entre las instituciones de educación superior, los estudiantes y el profesorado para hacer más visible la práctica evaluadora es uno de los requisitos que hacen efectivo el cambio que propugna el EEES y mejora la calidad de la enseñanza universitaria.



3. NUESTRA PROPUESTA

Tomando como referencia estas nuevas aportaciones, que apuntan a procesos evaluadores más integrales y vinculados con la mejora, nuestro propósito no es otro que el de servir de elemento detonante para impulsar la reflexión e incrementar el compromiso de los docentes con la mejora de los procesos evaluadores en que participa.

3.1. Objetivos

El curso se articula en torno a los siguientes objetivos generales:

1. Profundizar en la complejidad que entraña la acción evaluadora.
2. Compartir experiencias y conocimientos con otros colegas.
3. Dar acceso a herramientas y estrategias que sean de utilidad para la docencia.
4. Favorecer el compromiso con la innovación en el campo de la evaluación.

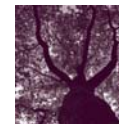
3.2. Principios metodológicos

La metodología propuesta para este curso se apoya en:

- La necesidad de favorecer el ejercicio de la autonomía personal de acuerdo con los principios que rigen el aprendizaje adulto
- El compromiso de responder a los intereses de los participantes
- Tomar de referencia la experiencia previa del profesorado asistente
- Vincular el contenido del curso con la práctica y dotar de funcionalidad los aprendizajes como elemento motivador
- La necesidad de impulsar el intercambio profesional y el trabajo en grupo como estrategias para construir una nueva cultura docente sustentada en la colaboración.

3.3. Estructura

El curso tiene una cuantificación de 60 horas, con 27 horas presenciales distribuidas en sesiones de 3 horas y 33 horas no presenciales.



Se ha organizado en torno a 10 módulos, en el primero de ellos, a desarrollar en dos sesiones (módulos 1A y 1B), se darán a conocer distintas iniciativas innovadoras en evaluación universitaria y se promoverá el intercambio de los participantes con los colegas que las han llevado a cabo. El módulo 2 entrará a analizar el sentido de la evaluación en el nuevo escenario europeo y la necesidad de diversificar las técnicas e instrumentos de evaluación, analizando algunas de sus virtualidades y limitaciones. Los módulos 3 y 4 se destinarán a la presentación y elaboración guiada de instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa. Los tres módulos siguientes (5, 6 y 7) se dedicarán a profundizar en tres de los ámbitos de evaluación más cercanos a la práctica profesional del docente universitario (programa, enseñanza y aprendizaje), promoviendo la adopción de prácticas evaluadoras integrales y alternativas. El último de los módulos presenciales (módulo 8) permitirá a los asistentes iniciarse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en evaluación. Finalmente, los dos últimos módulos, que tienen carácter no presencial y que serán tutorizados por el profesorado del curso, se dedicarán al diseño de una propuesta de evaluación elaborada en grupo por los asistentes.

3.4. Evaluación

La evaluación de los asistentes al curso se apoyará básicamente en la asistencia, participación y propuesta de evaluación presentada al finalizar la actividad formativa.

Para llevar a cabo la evaluación del curso se han diseñado dos cuestionarios. El primero dirigido a evaluar cada uno de los módulos que conforman el curso. El segundo destinado a posibilitar una evaluación más global del curso. Los resultados mostrados en este trabajo corresponden precisamente al vaciado de la información correspondiente a esta evaluación global. El instrumento presenta dos partes claramente diferenciadas. La primera, escala tipo Likert, está integrada por 20 cuestiones cerradas agrupadas en tres dimensiones (diseño y estructura, desarrollo y valoración del curso) con cinco opciones de respuesta (1. totalmente en desacuerdo, 2. en desacuerdo, 3. ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. de acuerdo y 5. totalmente de acuerdo). La segunda, conformada por tres cuestiones abiertas, invita a los participantes a pronunciarse sobre los aspectos mejor valorados, aquellos otros que, en su opinión, deben mejorarse y, finalmente, se les invita a proponer iniciativas que puedan contribuir a mejorar la organización, la estructura o el diseño y el desarrollo del curso.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados correspondientes a la escala tipo Likert

A continuación mostramos los valores alcanzados por la media, mediana y desviación típica de cada uno de los ítems y dimensiones que integran el instrumento en su fase presencial:

DIMENSIÓN "DISEÑO Y ESTRUCTURA"			
	Media	Mediana	Desv. típ.
1. El diseño y la estructura del curso responden a mis necesidades formativas	4,41	4,00	0,67
2. La proporción de horas presenciales y no presenciales es acertada	4,15	4,00	0,79
3. Se dispone de información clara y precisa sobre objetivos	4,54	5,00	0,62
4. El contenido del curso ha resultado de utilidad para mí	4,59	5,00	0,57
5. La organización del curso ha sido correcta	4,60	5,00	0,64



6. Valoro positivamente el apoyo y asesoramiento anunciados para los módulos no presenciales	4,29	5,00	0,89
Total dimensión “ Diseño y Estructura”	4,44	5,00	0,72
DIMENSIÓN “DESARROLLO”			
7. El curso se ha llevado a cabo según la planificación prevista	4,82	5,00	0,39
8. Ha tenido un desarrollo fundamentalmente práctico	4,00	4,00	0,82
9. Los temas han sido bien tratados y se ajustan a la situación que viven los participantes	4,45	5,00	0,65
10. La aproximación a las experiencias llevadas a cabo por otros colegas resultan especialmente interesantes	4,50	5,00	0,65
11. En el desarrollo del curso he observado la flexibilidad necesaria para primar el interés de los asistentes	4,29	4,00	0,77
12. Las tareas propuestas en el curso han sido coherentes con los objetivos propuestos	4,53	5,00	0,54
13. Las actividades realizadas han promovido el trabajo en equipo y el intercambio entre colegas	4,41	4,00	0,61
14. Globalmente, este curso ayuda a mejorar aspectos concretos de mi proceso evaluador	4,76	5,00	0,43
Total dimensión “ Desarrollo”	4,47	5,00	0,66
DIMENSIÓN “EVALUACIÓN”			
15. El nivel de exigencia mutua ha sido adecuado	4,41	4,00	0,61
16. El curso ha satisfecho mis expectativas	4,45	5,00	0,65
17. Mi implicación con el curso ha quedado muy reducida como consecuencia de otras obligaciones emanadas de mi trabajo en la universidad	3,00	3,00	1,27
18. Mi nivel de implicación en este curso se ha visto reforzado por la calidad de sus contenidos, métodos de enseñanza y profesorado	4,33	4,00	0,69
19. Como consecuencia de la realización de este curso, me inclino más a participar en una iniciativa de innovación	4,55	5,00	0,65
20. Recomiendo la repetición de este curso por su carácter funcional y eminentemente práctico	4,71	5,00	0,54
Total dimensión “Evaluación”	4,25	4,00	0,95

Una breve mirada a las puntuaciones obtenidas evidencia, en un primer momento, los altos valores alcanzados por las medias y medianas en cada uno de los ítems, siempre superiores a 4, excepto en un caso (*“mi implicación con el curso ha quedado muy reducida como consecuencia de otras obligaciones emanadas de mi trabajo en la universidad”*), lo que evidencia el elevado grado de satisfacción y compromiso de los asistentes con la actividad formativa desarrollada. Si nos centramos en los valores totales alcanzados por cada dimensión, apreciamos que la dimensión que obtiene las puntuaciones más elevadas es la correspondiente al desarrollo del curso, seguida de cerca por la dimensión relativa al diseño y estructura de la acción formativa. Los tres aspectos mejor valorados son: *“El curso se ha llevado a cabo según la planificación prevista”*, *“Globalmente, este curso ayuda a mejorar aspectos concretos de mi proceso evaluador”* y *“Recomiendo la repetición de este curso por su carácter funcional y eminentemente práctico”*. Los tres ítems obtienen las puntuaciones medias más altas (4.82, 4.76 y 4.71 respectivamente) y las desviaciones típicas más bajas (0.39, 0.42, 0.54), lo que denota que los profesores han valorado de manera especialmente positiva tres cuestiones: el grado en que el curso se ajusta y responde al diseño previo (programa y guías docentes) presentado a los asistentes; el hecho de que se trata de una actividad formativa que les proporciona elementos que ayudan a mejorar su proceso evaluador y, por ello, puede tener una incidencia importante en la renovación e innovación de su práctica y, por último, el carácter funcional y práctico que se ha conferido al curso y que hace que los propios profesores asistentes le consideren una experiencia que debe hacerse extensible a otros compañeros.



Una lectura más pormenorizada de cada dimensión nos permite apreciar que las tres cuestiones más apreciadas por el profesorado respecto al diseño y estructura del curso son aquellas relacionadas con la correcta organización del curso (ítem 5), el carácter funcional y útil del contenido abordado (ítem 4), y el hecho de disponer de información clara y precisa sobre los objetivos perseguidos (ítem 3). Estos tres aspectos presentan las puntuaciones medias y medianas más altas y las desviaciones típicas más bajas de esta dimensión, lo que refleja un elevado nivel de acuerdo con respecto a estos aspectos.

En la dimensión desarrollo es el ítem 7 (*“El curso se ha llevado a cabo según la planificación prevista”*) el que obtiene la media más elevada (4.82), seguido del ítem 14 (*“Globalmente, este curso ayuda a mejorar aspectos concretos de mi proceso evaluador”*) y el ítem 12 (*“Las tareas propuestas en el curso han sido coherentes con los objetivos propuestos”*). Este hecho, unido a las bajas puntuaciones en sus desviaciones típicas, confirma que las cuestiones más valoradas por los asistentes al curso relativas al desarrollo del mismo han sido el elevado grado de ajuste y cumplimiento del programa previsto, su potencial impacto en la mejora de aspectos concretos vinculados con su práctica evaluadora y la coherencia existente entre los propósitos fijados en el curso y las acciones emprendidas en su implementación.

En relación a la evaluación que los asistentes hacen de esta actividad formativa, descubrimos que hay dos consideraciones a destacar, la primera (ítem 20), aquella que recomienda la repetición del curso por su enfoque eminentemente práctico y funcional y, aquella otra (ítem 19) en la que los propios participantes reconocen que la realización de este curso ha incidido favorablemente en su disposición para iniciar o emprender algún tipo de innovación. Ambas cuestiones son de gran relevancia si tenemos en cuenta que tanto la satisfacción, por el carácter funcional y ligado a la práctica, de las iniciativas de formación, como la actitud favorable con la que afrontamos las resistencias al cambio son elementos decisivos para impulsar el éxito y mejora de los procesos educativos y favorecer el aprendizaje profesional de los docentes.

4.2. Resultados correspondientes a las respuestas abiertas

A continuación, procedemos al análisis de contenido de las respuestas emitidas por los profesores asistentes a las tres cuestiones abiertas planteadas en el instrumento de evaluación global del curso.

4.2.1. Indique los dos aspectos del curso que valora más positivamente y que, en su opinión, deben mantenerse

En este aspecto se han contabilizado un total de 47 aportaciones que han sido agrupadas de acuerdo a seis categorías que han derivado de la información proporcionada por los participantes:

Categoría	Ejemplo
Motivación y compromiso con el cambio/innovación	- <i>“Motivación para evaluar de forma más innovadora”</i> - <i>“ Me ha interesado por el interés que ha despertado en mi formación los módulos 2,3 y 6”</i>
Participación/Relaciones interpersonales/	- <i>“Favorece la intervención de los profesores asistentes”</i> - <i>“La relación ponentes-asistentes muy satisfactoria”</i>
Carácter práctico y útil	- <i>“ Ha sido enormemente práctico”</i>



	- "Conocimiento de experiencias que pueden ser útiles en mi práctica docente"
Diversidad (de profesores, enfoques, experiencias, ...)	- "La exposición de experiencias evaluadoras de profesorado de diversas áreas" - "La diversidad de enfoques planteados y la pluralidad de tipos de evaluación"
Organización del curso (contenidos, profesorado, horarios, fechas, ...)	- "Elección del profesorado" - "Los contenidos me parecen adecuados"

Las tres categorías más recurridas y con mayor número de aportaciones son: carácter práctico y útil, diversidad (de profesores, enfoques, experiencias y participación/relaciones interpersonales. Esta constatación nos permite afirmar que los aspectos mejor valorados por los asistentes al curso son aquellos que aluden, en primer lugar, a su enfoque práctico y funcional, cercano a su actividad profesional; en segundo lugar, la variedad de profesores, enfoques y experiencias que se han presentado y, en tercer lugar, las posibilidades que se han brindado para favorecer la participación, el debate, el trabajo conjunto y el buen clima de relaciones en que se ha llevado a cabo.



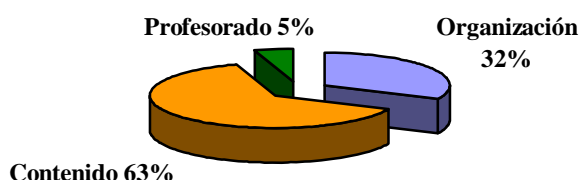
4.2.2. Indique los dos aspectos del curso menos valorados y que deben mejorarse necesariamente

Esta cuestión ha recabado un total de 37 respuestas que han sido agrupadas en tres categorías: Organización, contenido y profesorado. Las cuestiones relativas a la organización han aludido especialmente a la secuencia establecida para módulos y a la distribución temporal.



Categoría	Ejemplo
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - “El número de horas por sesión de trabajo es excesivo” “El módulo 1 lo impartiría antes del módulo 8 y no en primer lugar”
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - “Algunas experiencias son muy específicas y no aplicables a las distintas áreas” - “Aspecto teórico de algunos módulos”
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - “Capacidad didáctica de algunos profesores” - “ El módulo ... un docente con más actitudes”

La categoría más referencia es la relativa al contenido, seguida de la organización y, por último, el profesorado. En cuanto al contenido se demanda, básicamente, más diversidad de experiencias, enfoques más prácticos y mayor referencia al espacio europeo de educación superior. En lo relativo al aspecto organizativo se recomienda revisar la secuencia modular establecida y el tiempo establecido. Con respecto al profesorado se subraya especialmente la necesidad de mejorar, en algún caso concreto, actitud y habilidad didáctica.



4.2.3. Modificaciones que introduciría para mejorar la propuesta actual

* En la organización, la estructura o el diseño

Las 16 contribuciones aportadas a este punto se han organizado en torno a seis categorías: Profesorado, tiempo, seguimiento, institucionalización y aspectos curriculares.

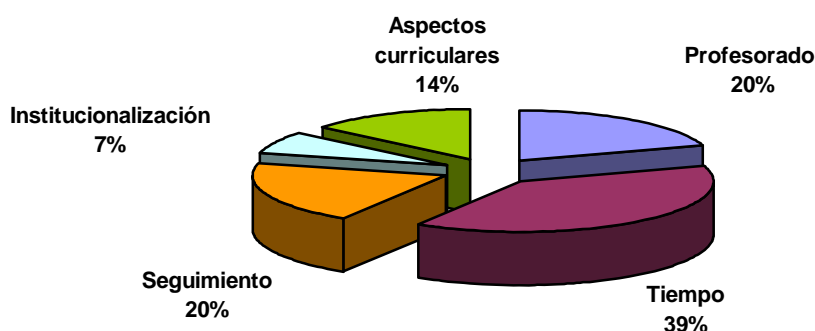


Categoría	Ejemplo
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Menos profesores, más tiempo para cada uno"</i> - <i>"Generalizar a un mayor número de profesores"</i>
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Que no se solapen las horas presenciales con el curso académico, existen solapamientos con las obligaciones laborales y conlleva pérdida de clases".</i> - <i>"Reducir la duración de las sesiones o concentrar en 2-3 días intensivos"</i>
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Coordinar experiencias de intercambio entre los asistentes tras el curso"</i> - <i>"Alguna sesión presencial una vez planteados los trabajos finales"</i>
Institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"Sugiero que un curso de estas características se imparta al nuevo profesorado que se incorpora cada curso académico"</i>
Aspectos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"El material debería aportarse con más antelación y a través de internet"</i> - <i>"Tratar aspectos específicos de evaluación en cada especialidad"</i>

El mayor número de referencias aluden al tiempo, a la conveniencia de reducir el tiempo diario invertido, concentrar el tiempo del curso en sesiones intensivas, evitar solapamientos con otros compromisos laborales o dedicar más tiempo a la fase presencial y menos a la virtual. Las aportaciones, como puede verse, son diversas y no clarifican mucho en que sentido debe articularse la mejora, pero reflejan la conveniencia de replantear la organización de los tiempos asignados para la formación del docente universitario.

Las dos categorías que le siguen en cuanto a número de respuestas son profesorado y seguimiento. Las alusiones al profesorado sugieren o bien reducir su número y ampliar el tiempo asignado o ampliarlo para dar cabida a otros docentes. Respecto al seguimiento se plantea la conveniencia de generar algún tipo de mecanismo que permita mantener algún vínculo una vez finalizado el curso, aspecto este consideramos muy importante para determinar el verdadero impacto de la acción formativa.

Con menor relevancia se alude a las cuestiones curriculares y a la posibilidad de llegar a institucionalizar este tipo de iniciativas de formación para los profesores que inician su actividad docente en la universidad. En relación a las primeras se recomienda facilitar el acceso a los materiales y dar mayor cobertura a otros campos de conocimiento.



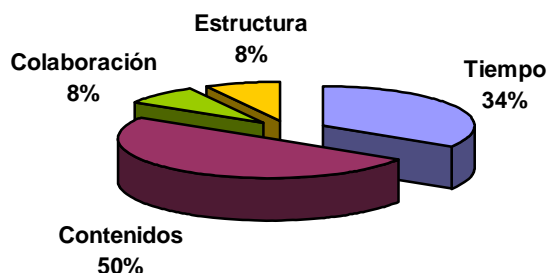
*En el desarrollo

En este apartado se han contabilizado 12 aportaciones que han sido agrupadas en cuatro categorías: tiempo, contenido, colaboración y estructura.

Categoría	Ejemplo
Tiempo	- "Más horas presenciales y en menos espacios de tiempo" - "Los módulos 2 y 7 deberían darse en más extensión por el interés levantado"
Contenido	- "Procurar la no reiteración de contenido" - "Cubrir necesidades más especiales para Ciencias o Humanidades"
Colaboración	- "Creo que debemos potenciar más el verdadero trabajo en equipo ya que es muy enriquecedor"
Estructura	- "Los casos prácticos deberían ponerse al final"

La categoría más recurrida es el contenido, concretamente hay dos cuestiones sobre las que se incide especialmente: evitar solapamientos y atender a la especificidad de los campos de conocimiento. La segunda categoría más referenciada ha sido el tiempo. En este caso se considera que el tiempo asignado a los módulos podría ser diferente, hay módulos que deberían ampliar el tiempo adjudicado y otros en que debería reducirse. Junto a esta cuestión se demanda también más tiempo para la discusión, más horas presenciales y mayor concentración.

De menor relevancia resultan las dos categorías restantes que cuentan con una única aportación cada una. En el caso de la colaboración se considera conveniente impulsar el trabajo en grupo, mientras que en relación a la estructura se propone situar la presentación de las experiencias prácticas al final del curso.

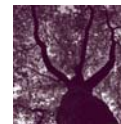


Conclusiones

Los resultados obtenidos a través de la evaluación y las valoraciones altamente positivas proporcionadas por los asistentes a esta actividad formativa en cada una de las dimensiones abordadas (diseño y estructura, desarrollo y valoración del curso) nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

Las cuestiones más apreciadas por el profesorado respecto al diseño y estructura del curso han sido la corrección de su organización y el carácter funcional y útil del contenido programado.

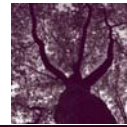
- Los profesores han valorado especialmente que la propuesta formativa, en su desarrollo, se ajuste al programa previo previsto, les proporcione claves para mejorar su práctica evaluadora y tenga un enfoque funcional y práctico.
- Los profesores valoran muy positivamente el carácter eminentemente práctico y funcional de esta iniciativa y es, justamente ese rasgo, el que les lleva a recomendar su difusión y repetición entre el resto de colegas.
- El enfoque práctico y funcional, cercano a su actividad profesional, y la diversidad de profesores, enfoques y experiencias que se han presentado son las dos cuestiones especialmente ensalzadas por los asistentes.
- Se constata una cierta dificultad por parte del profesorado asistente para adaptar las experiencias innovadoras desarrolladas por otros colegas a sus campos disciplinares, por ello demandan que se atienda a la especificidad de cada especialidad y que las propuestas formativas se organicen en función de áreas o campos disciplinares.
- Los profesores consideran que las experiencias prácticas llevadas a cabo por otros colegas resultan más útiles para su aprendizaje profesional cuando se conocen los presupuestos teóricos en que estas se apoyan. Proponen, por tanto, que la presentación de las experiencias de innovación en evaluación, se sitúen al final del proceso de formación y no al principio.
- Los profesores universitarios muestran ciertas dificultades para compaginar sus compromisos académicos con las actividades formativas que se programan. Esto evidencia la necesidad de encontrar fórmulas de organización temporal adaptadas a su realidad profesional.



- Se refuerza el carácter continuado que debe tener la formación, en este caso del profesorado universitario, y la importancia de favorecer el intercambio y la colaboración entre docentes, así como de llevar un seguimiento del impacto de las acciones formativas.
- Se aprecia un interés y compromiso notable del profesorado universitario por mejorar su competencia docente pero es necesario acompañarlo de condiciones y/o fórmulas organizativas flexibles que les permitan atender al resto de compromisos profesionales.

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI.
- Costley, C. (2007). Work-based learning: assessment and evaluation in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(1), 1-9.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En Hargreaves, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid : Amorrortu Editores, 296-317.
- Guth, J. (2006). The bologna process: The impact of higher education reform on the structure and organisation of doctoral programmes in Germany. *Higher Education in Europe*, 31(3), 327-338.
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (2003). Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes. En Hargreaves, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid : Amorrortu Editores, 266-295.
- López López, M.C. (2007). Evaluar en la universidad y en el marco del espacio europeo de educación superior. En López López, M.C. (Ed.). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- McCormack, C. (2005). Reconceptualizing student evaluation of teaching: an ethical framework for changing times. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(5), 463-476.
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificación en las titulaciones universitarias (BOE nº 224 de 18 de septiembre).
- Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
<http://www.uva.es/ufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>



- Tejedor (2001). La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción. En Villar L.M. (Dir.). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: Kronos, 3-39.
- Trillo, F. y Porto, M. (2002). La evaluación de los estudiantes en el marco de la evaluación de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Thacth, E.C. y Murphy, K.M. (2005). Competences for distance education professionals. *Educational Technology, Research and Development*, 43(1), 57-79.
- Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente (2005). *II Plan de Calidad Docente*. Granada: Universidad de Granada.
- Zabalza, M.A. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. En García Valcáárcel, A. (coord.). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 261-291.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.



EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID.

Luis Lizasoain Hernández (UPV-EHU) luis.lizasoain@ehu.es

Coral González Barbera (UCM)

María Castro Morera (UCM)

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad Complutense de Madrid

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Palabras clave

Formación permanente; necesidades formativas; evaluación de necesidades

Resumen

Desde Diciembre de 2006 hasta Mayo de 2007 se ha llevado a cabo un proceso de evaluación de las necesidades formativas del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid. En este trabajo se describe la metodología seguida basada en tres fuentes de información diferenciadas: estudio documental, estudio cualitativo y estudio cuantitativo. Los resultados obtenidos mediante entrevistas, grupos de discusión y análisis estadístico de las respuestas a un cuestionario básicamente coinciden tanto en lo relativo a la valoración global de la oferta formativa (que es valorada positivamente) como a las áreas consideradas como prioritarias (TICs, convivencia, didáctica, atención a la diversidad...). Junto a esto se hace una caracterización de los grupos extremos y se presenta un análisis de perfiles elaborado mediante técnicas estadísticas de segmentación. En ambos se destaca la importancia que para los docentes tiene el que la formación continua tenga impacto real tanto en su centro como en su práctica docente cotidiana. El trabajo finaliza con una serie de propuestas de mejora.

Desarrollo

1.- OBJETIVOS

La formación continua del profesorado no universitario es una herramienta esencial para la actualización de los docentes y para lograr un ajuste real del sistema educativo a las nuevas necesidades emergentes que la sociedad va demandando.

La FINALIDAD de este proyecto se centra en la identificación de los problemas y carencias de la actual oferta formativa de la Comunidad Autónoma de Madrid para el profesorado no universitario, así como la detección de las necesidades reales desde las cuales actualizar y ajustar dicha oferta formativa. En este marco de trabajo se sitúan los siguientes objetivos:

1. Revisar y adecuar la oferta formativa al profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid.
2. Diagnóstico de la situación actual, de las percepciones de los usuarios reales y potenciales actuales con respecto a los problemas y carencias.



3. Evaluar las necesidades formativas del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid ajustadas al desempeño profesional.
4. Elaborar las líneas básicas para la redefinición de los planes de formación, en tanto que propuesta de mejora de la actual oferta formativa.

2.- METODOLOGÍA

El estudio aquí planteado responde a un diseño metodológico estructurado en tres partes diferenciadas:

- a. un estudio documental que aportará el análisis del contexto en el que se viene desarrollando la formación.
- b. un estudio cualitativo que recorre tres espacios: en el que se construye la oferta, el espacio en el que se formula la demanda y el espacio institucional.
- c. un estudio cuantitativo de la demanda.

Se precisa necesariamente de la concurrencia de los distintos agentes implicados en la formación continua del profesorado. Estos agentes de la formación tienen su equivalencia en los espacios definidos por el modelo de detección de necesidades adoptado. En ese sentido, tres serían los grupos de informantes cualificados:

- a. el personal docente de los centros (profesores y directores), en tanto que constituyen el espacio de generación de la demanda;
- b. el colectivo de inspectores de educación en tanto que supervisores y receptores de las demandas del profesorado y el grupo de técnicos y responsables de la formación continua, en tanto que espacio de construcción de la oferta formativa
- c. los responsables en la propia Consejería de Educación, en tanto que espacio institucional desde el que se genera y promueve la formación.

A modo de síntesis, el eje del estudio ha de centrarse en tres cuestiones fundamentales, como son:

- a. la valoración de la formación recibida/ofertada hasta el momento,
- b. las necesidades percibidas y emergentes, y
- c. la posible mejora de la organización de la formación.

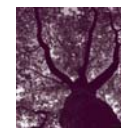
Ahora bien, las respuestas podrían venir condicionadas por algunas variables de interés como el nivel educativo, la experiencia docente y edad del profesorado, la especialización, la experiencia en formación continua, la titularidad del centro, las

2.1. ESTUDIO DOCUMENTAL

La recogida y análisis de información se ha centrado en los siguientes aspectos:

- a. Disposiciones legislativas y reglamentarias. Normativa.
- b. Planes de formación.
- c. Estadísticas.

El estudio documental ha permitido la elaboración de los instrumentos que a continuación se detallan, así como la toma de diferentes decisiones relativas al proceso de investigación:



- Guión de las entrevistas en profundidad.
- Guión de los grupos de discusión.
- Cuestionario dirigido a la muestra de profesorado no universitario.
- Determinación del perfil deseable del conjunto de entrevistados y de los componentes de los grupos de discusión.
- Determinación del tamaño final de la muestra del estudio cuantitativo.

2.2.- ESTUDIO CUALITATIVO CON LOS INFORMANTES CLAVE

El estudio cualitativo se centra en los espacios de construcción de la oferta formativa y en el espacio institucional. La combinación de dos técnicas de recogida de información, aporta visiones complementarias de la función, adecuación y futuro de la formación del profesorado en ejercicio: grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Con los grupos de discusión se realiza un análisis en profundidad de la oferta actual y sugerencias de mejora para el futuro, pues proporciona información muy matizada y de calidad. La elección de los informantes claves es fundamental para que esta técnica funcione, así como su disposición e implicación. Resulta fundamental que los tres colectivos estén representados, pues así se puede contrastar y sintetizar puntos de vista diferenciados.

La entrevista en profundidad a los responsables y técnicos de formación aporta la visión interna de la institución sobre el presente y el futuro de la formación continua. Las entrevistas son la herramienta ideal para establecer líneas futuras de actuación y el establecimiento de soluciones a necesidades que están presentes o que se anticipan.

Han sido 10 las personas entrevistadas, pertenecientes a diversos estamentos de la administración educativa (6 entrevistados), y a docentes caracterizados por ocupar o haber ocupado puestos en los equipos directivos de los centros educativos (4 entrevistados), procedentes además de diversas zonas de la Comunidad de Madrid.

La segunda fase del estudio cualitativo continúa con el desarrollo de tres GRUPOS DE DISCUSIÓN. Los participantes en los mismos (26 personas) fueron seleccionados por su nivel de implicación y conocimiento de la gestión y desarrollo de las actividades de formación.

Dado que en las entrevistas se constataron las sustanciales diferencias de percepción, necesidades y valoración en función de los diferentes niveles educativos, finalmente se optó por organizar tres grupos: el de Infantil-Primaria, el de Secundaria y el formado por los profesionales de los CAPs.

Una vez realizado el trabajo de campo, se procedió al PROCESAMIENTO Y TRANSCRIPCIÓN de toda la información recabada por esta vía: las grabaciones de las entrevistas y grupos, y las notas tomadas por los miembros del equipo

En todas las sesiones, tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, se empleó un formato de recogida de información semi-estructurado con la ayuda de un guión preestablecido centrado en cuestiones como:

1. Valoración global de los planes de formación (utilidad, necesidad...)
2. Fortalezas y debilidades
3. Necesidad de una oferta diferenciada
4. Áreas o campos prioritarios de atención, con mayor necesidad de formación
5. Perfil del docente que asiste a acciones formativas
6. Valoración de la organización de la formación



7. Valoración de la acción de los CAPs
8. Valoración de la estructura: cursos, talleres, seminarios, jornadas
9. Valoración del sistema de incentivos (sexenios)
10. Valoración de la dotación económica/ recursos para la formación
11. Mecanismos de decisión: ajuste de la oferta, atención a las propuestas de centros y profesores.
12. Mecanismos de control y evaluación de la formación
13. Evaluación del posible impacto en centros
14. Propuestas globales de mejora

Lógicamente, no todos los informantes o participantes han aportado información sobre todos los puntos, pero este guión ha permitido garantizar un adecuado grado de comparabilidad de las respuestas.

2.3. ESTUDIO CUANTITATIVO DE LA DEMANDA

A partir de la información recogida en el estudio cualitativo, se diseñó y aplicó un cuestionario al espacio que genera la demanda, los profesores. Es una encuesta general, anónima y con carácter extensivo que nos ha permitido conocer la opinión sobre la formación de una parte sustancial del profesorado. Además de recabar información básica sobre los docentes (edad, antigüedad, especialización, etc.), para lo relativo a las opiniones y percepciones se han empleado escalas tipo Likert (habitualmente con un rango de 0 a 10, que es una escala claramente asumida por los docentes).

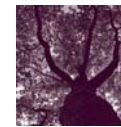
La información obtenida mediante las entrevistas y los grupos de discusión es una información muy valiosa por su riqueza y complejidad, pero las conclusiones que del análisis de la misma se derivan no pueden extrapolarse ni considerarse representativas del conjunto del profesorado no universitario de la Comunidad de Madrid. Para ello es preciso plantear un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un instrumento de recogida de información a una muestra estadísticamente representativa de la población objeto del estudio.

De un primer análisis de la información obtenida mediante las entrevistas y los grupos de discusión, se elaboró un primer cuestionario que fue sometido a juicio y revisión por parte un conjunto de expertos. Con las indicaciones proporcionadas por estos, durante el mes de febrero se elaboró la versión definitiva del mismo y que ha sido enviado a los integrantes de la muestra.

Este cuestionario consta de 55 cuestiones centradas en aspectos como:

- Información sobre los docentes: edad, antigüedad en el centro, experiencia, género, titulación, nivel en el que imparten, tipo y tamaño del centro, área territorial, etc.
- Valoración global de la formación permanente y de los CAPs
- Últimas acciones formativas a las que ha asistido
- Valoración detallada por aspectos tales como organización, ponente, horario, contenidos, metodología, etc.
- Áreas o campos prioritarios

Este cuestionario fue enviado a un total de 2000 docentes elegidos aleatoriamente. La población de referencia está formada por 68665 docentes, de los cuáles 40138 imparten en Infantil-Primaria y 28527 en ESO-Bachillerato. Considerando estos valores de la población, y, sobre todo, el número de docentes disponibles en cada base de datos, la muestra de 2000 efectivos se reparte entre 1200 de la red pública y 800 de la concertada lo que es proporcional a la distribución poblacional. A su vez, los



1200 de la pública se reparten también proporcionalmente entre primaria y secundaria, mientras que los 800 de la concertada se seleccionan del total por no disponer de información suficiente como para establecer esta diferencia.

	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
PÚBLICOS	697	503	1200
CONCERTADOS	800		800
TOTAL			2000

Muestreo final estratificado proporcional con 2000 efectivos
(en concertada sin estratificar por nivel).

El número final de respuestas recibidas ha sido de 598. Esto supone una tasa de respuesta del 30%. Con esta tasa de respuesta y dado el tamaño de la población original de referencia (68.665), el nivel de confianza de los resultados estaría en torno al 95% y el error cometido sería inferior a 0,0063. Lo que supone unos niveles más que aceptables para extraer conclusiones con seguridad estadística y para realizar inferencias fiables al conjunto de la población, puesto que el error cometido es inferior al seis por mil.

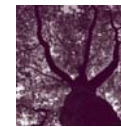
El plan de análisis de datos de esta evaluación de necesidades responde necesariamente a un patrón descriptivo, dado los objetivos del estudio. Por tanto, para cada una de las variables incluidas en el cuestionario se han realizado los análisis descriptivos básicos, como son las principales medidas de tendencia central (media, mediana y moda), medidas de variabilidad (desviación típica y varianza) y descripción de las distribuciones (a través de tablas de frecuencia e índices de asimetría y curtosis). Además se han realizado algunos estadísticos bivariados (correlaciones) para estudiar la consistencia interna de las respuestas de los profesores.

Las técnicas de inferencia estadística se han utilizado para el estudio de las principales diferencias entre los colectivos de Infantil-Primaria y Secundaria-Bachillerato, empleando fundamentalmente como prueba paramétrica la t de Student para dos grupos independientes y como prueba no paramétrica el estadístico χ^2 como independencia. El nivel de significación elegido ha sido exigente dadas las características de representatividad de la muestra, fijándose α en 0,01.

Pero lo más reseñable ha sido la elaboración de perfiles de docentes diferenciados en función de sus preferencias y necesidades de formación. Por ese motivo, hemos incluido como procedimiento de análisis las técnicas estadísticas de segmentación, que por su carácter menos frecuente pasamos a describir someramente.

Estas técnicas estadísticas, también conocidas como árboles de decisión, permiten definir y validar modelos de forma que se pueda determinar qué variables (predictoras) inciden o explican la variabilidad de una variable dependiente.

Son, por tanto, técnicas explicativas de la familia de la regresión o el análisis discriminante pero tienen la ventaja de que tanto la variable criterio como las predictoras pueden ser de cualquier tipo (tanto cuantitativas como cualitativas) lo que en nuestro contexto es especialmente importante.



La mayoría de los autores coinciden en que con estas técnicas es posible abordar problemas y cuestiones como la propia segmentación de poblaciones, la validación de modelos predictivos, la reducción de la dimensionalidad o la identificación de la interacción. Se trata de problemas que suelen plantearse con frecuencia en la fase del análisis de los datos de los estudios evaluativos.

Pero además de sus capacidades analíticas y de poder operar con cualquier tipo de variables, otra de las principales ventajas que estas técnicas aportan estriba en que sus resultados se presentan de forma gráfica (árboles de decisión) siendo de muy sencilla interpretación.

En este estudio el enfoque que ha primado es el de la elaboración de perfiles. Para ello hemos considerado como variables dependientes o criterio las tres que se centran en la valoración global que los profesores hacen con respecto a la oferta formativa: la media de la valoración de las tres últimas actividades formativas que han cursado, la valoración global de la oferta formativa de la Comunidad de Madrid, y la valoración global que realizan con respecto a la labor desarrollada en este campo por los CAPs.

Como variables predictoras hemos incluido todas aquellas relativas a los docentes, a los centros y a la actividad ejercida. En concreto se trata de las siguientes: edad, sexo, años de experiencia, antigüedad en el ejercicio, nivel educativo en el que ejercen, titulación académica, nivel percibido de ajuste entre su formación inicial y la labor docente que desarrollan, valoración de la estabilidad de su puesto de trabajo, la titularidad del centro, el tamaño del mismo, la zona territorial donde éste se ubica, la percepción que los docentes tienen con respecto a si el claustro de su centro es o no estable, la edad media de dicho claustro, si en el último año de ha desarrollado o no en el centro alguna actividad formativa, el nivel de implicación del claustro, las horas cursadas en el último sexenio, las horas cursadas en el curso 2005-2006, la valoración que realizan sobre el posible impacto en su práctica cotidiana de la formación recibida, lo mismo pero referido al impacto en su centro, su opinión sobre si la formación recibida debe considerarse de cara al sexenio, su opinión con respecto a la evaluación de los asistentes a los cursos, la modalidad de formación preferida, el lugar preferido de formación, el horario preferido y la relación de posibles cargos que ejercen.

En consecuencia tenemos tres modelos, uno para cada variable dependiente en los que estudiamos cuál o cuáles de las dependientes son las que más segmentan (las que más diferencian a los docentes en función de la valoración que estos realizan).

3.- RESULTADOS

3.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Una de las grandes ventajas de los estudios cualitativos es que permite estudiar en profundidad el pensamiento de informantes considerados clave. De ahí que la validez de las conclusiones extraídas está ligada a la calidad y unicidad de la información y no tanto a la cantidad de coincidencias entre opiniones, que aún así aparecen.

Los resultados se han agrupado en siete grandes bloques relevantes. Consisten en una síntesis de los discursos, destacando las coincidencias entre sectores, las discrepancias y las ideas originales que nos han parecido importantes poner de manifiesto.

3.1.1.- Valoración global de los planes de formación



La valoración global de los planes de formación es, en general, muy positiva para todos los participantes del estudio cualitativo. Se reconoce que la oferta es amplia y variada, económicamente bien dotada y con suficiente flexibilidad para adaptarse a las necesidades formativas del profesorado. Nadie discute su utilidad, que se encuentra en parte avalada por la cantidad de profesores que acuden año a año a la formación ofrecida por la Comunidad de Madrid.

Ahora bien, cada una de estas cuestiones admite matizaciones. Así, la cantidad y variedad de cursos produce cierta desorientación dentro del sistema formativo. El adjetivo “demasiado” aparece frecuentemente vinculado a amplia y variada. Los planes son ambiciosos por parte de los CAPs y tienden a repetirse a lo largo del tiempo.

En ese sentido, el profesor se encuentra acostumbrado a una oferta que no le sorprende y que en ocasiones adolece de ser demasiado genérica, repetitiva y desdibujada.

En el nivel de concreción de la oferta formativa, se observan ciertas diferencias en las expectativas y necesidades del profesorado de Infantil y Primaria y el de Secundaria y Bachillerato. Los primeros señalan la especificidad de la formación y reclaman con cierta frecuencia líneas dirigidas a la actualización científica. Los segundos destacan el carácter excesivamente teórico de la oferta y, salvo por necesidades de satisfacción personal, no adolecen de deficiencias en el ámbito científico sino en el didáctico. Lógicamente, la formación inicial, el perfil profesional y vocacional del profesorado de estos dos grandes segmentos educativos ayuda a explicar estas diferencias.

La difusión de la oferta formativa merece una mención especial en este apartado, pues la variedad y el nivel de acomodación del profesorado afectan también a este plano. El profesorado está dejando de ser sensible a los mecanismos de difusión de la oferta formativa. La amplitud (tanto de temáticas como de instituciones) y también la similitud anual hace que el interés haya decaído y les es difícil discriminar entre acciones formativas.

Destaca así la demanda de formación en centros, siendo muchos los motivos que se aducen para hacerlo: desde ajuste a las necesidades reales de los claustros, pasando por la implicación real del profesorado en la formación, hasta cuestiones de carácter organizativo. La formación en centros es una formación a medida, específicamente demandada por el claustro. De este modo, no hay dudas sobre el grado de ajuste a las necesidades, ni sobre la participación ni sobre los contenidos e impacto de la formación.

3.1.2.- Áreas temáticas identificadas como prioritarias

Las áreas identificadas como prioritarias por los participantes en el estudio cualitativo serían fundamentalmente tres: Tecnologías de la Información y la Comunicación, las relacionadas con la convivencia escolar y la comunicación interpersonal y cuestiones relacionadas con la salud de los alumnos como de los propios docentes. Si bien es necesario destacar que es en este apartado donde se encuentran más diferencias entre lo señalado por el estudio cualitativo y el cuantitativo, en el que por ejemplo no aparecen reflejadas las necesidades relacionadas con la convivencia escolar o la salud del alumnado.

El área de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se perfila como uno de los puntos débiles del sistema de formación. Son muchas las acciones formativas que se diseñan y se desarrollan sobre esta temática, sin embargo parece que no produce los resultados deseados en el profesorado. En primer lugar, se detectan amplios márgenes de inseguridad con las nuevas tecnologías entre los profesores debido fundamentalmente al nivel avanzado de dominio de los alumnos, que actúa como un inhibidor para la utilización de las nuevas tecnologías en las aulas.



En segundo lugar, las nuevas tecnologías aparecen de forma recurrente debido a su carácter instrumental. Así, además de la clara necesidad de la alfabetización informática de una parte muy importante del profesorado (especialmente en Primaria), se reclama formación más específica vinculada a la labor didáctica.

Si bien la actualización informática se ve casi como un mal endémico, el área de la convivencia escolar centra el discurso de profesores, directores de centros educativos, personal de CAPs y administradores educativos. Es en este ámbito en el que se muestra más preocupación a la vez que impotencia.

En el área de convivencia escolar confluyen muy distintos tipos de problemas, desde la llegada masiva de población inmigrante a las aulas, pasando por los problemas de acoso escolar hasta la comunicación con las familias.

El ámbito de la salud del alumnado también ha sido especialmente destacado. Los docentes sienten especial presión por el tratamiento de grupos en los que se pueden manifestar problemas que precisan de una intervención rápida, de ahí que siempre haya personal para acciones formativas sobre primeros auxilios, o sobre el tratamiento en enfermedades cada vez más frecuentes como asma, diabetes, celiaquía, etc. No obstante, la demanda social sobre las funciones del profesor hace que se sienta responsable de la posible identificación y posterior derivación de otro tipo de problemas como los alimentarios o la drogadicción.

Nos ha resultado especialmente llamativa la demanda sobre la salud del profesorado. Los asesores de CAPs y la inspección destacan el alto nivel de cansancio y de falta de motivación del profesorado por no saber manejar algunas situaciones escolares y por la falta de reconocimiento social de su labor. De ahí que se empiezan a proponer acciones formativas que atiendan a la salud profesional y emocional del profesor.

Llama la atención la muy distinta actitud del docente en Infantil y Primaria y del docente en Secundaria y Bachillerato. Los primeros tienden a mostrarse satisfechos y entusiasmados con la formación, mostrando que sus principales preocupaciones de actualización científica están en las áreas instrumentales básicas. No obstante, si bien son menos exigentes que los de Secundaria, insisten fuertemente en la dimensión práctica de la formación.

Hemos constatado que la Comunidad de Madrid está haciendo un esfuerzo importante en la formación del profesorado en el idioma Inglés. No obstante, si bien la formación en idiomas no ha salido destacada en esta parte del estudio sí lo hace en la parte cuantitativa. La razón más evidente es que no se ha incluido a ningún participante que esté implicado en la experiencia de escuelas bilingües. Sin embargo, esta ausencia muestra que no se está dando suficiente difusión a las acciones formativas vinculadas a este programa entre los no implicados en él.

3.1.3.- Grado de ajuste de la oferta y mejoras organizativas de la formación

Cuatro son las mejoras organizativas que se expresan tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo de forma clara y mayoritaria:

- a. Que el lugar de la formación sea en el propio centro educativo o en un lugar cercano.
- b. Que el horario de la formación sea preferentemente dentro del horario laboral o en su defecto en formato intensivo. La enseñanza concertada destaca sus limitaciones de horario para asistir a los cursos que proponen los CAPs.
- c. Que la modalidad de formación sea seminarios o proyectos de formación en los propios centros, pues se demanda formación a la carta, ajustada a necesidades concretas de los centros y con implicación de los claustros.



- d. Que se fomenten las figuras del representante de formación y del asesor de referencia para difundir adecuadamente la oferta de los CAPs entre los centros y para recoger directamente las necesidades formativas demandadas directamente por los centros.

3.1.4.-Valoración de los CAPs

La valoración de los CAPs sufre una dualidad llamativa. En general, no gozan de buena opinión entre ninguno de los colectivos consultados (salvo ellos mismos), sin embargo, ninguno de los usuarios propone sustanciales modificaciones ni en la estructura ni en la función de los CAPs. El aspecto valorado más positivamente de la estructura organizativa de los CAPs es la cercanía con respecto a los centros y a los profesores. Parece que esta estructura facilita el acceso de los profesores a los asesores para transmitirles sus necesidades formativas, necesidades que normalmente son atendidas. De los CAPs destaca también el nivel de autonomía en la confección y gestión de la oferta formativa. Sin embargo, la dirección de la relación entre asesor y profesor es más variable. Se critican los procedimientos de detección de necesidades formativas que son calificados de genéricos, pues frecuentemente los centros no perciben los cuestionarios de final de curso como suficientemente sensibles a las particularidades de cada centro.

Una de las críticas más constantes tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo es la calidad de los ponentes, reflejada fundamentalmente en el nivel de conocimiento de la realidad del aula y la posibilidad de aplicación de los contenidos que desarrollan. En ese sentido, se percibe insatisfacción con los CAPs en tanto que no son capaces de filtrar estas cuestiones a pesar de ser evidentes o manifiestas.

El personal de los CAPs está preocupado por la rivalidad con otros organismos y agencias de formación. Las normas que fija la administración educativa para -por ejemplo- sacar cursos adelante u otorgar certificaciones son estrictas comparadas con las realmente aplicadas por otros agentes formativos. En ese sentido, acusan el descenso de profesores que acuden a su oferta formativa.

3.1.5.-Incentivos y reconocimiento de la formación

El reconocimiento de la formación a través de sexenios ha sido el sistema definido para incentivar la formación (se exige la realización de cien horas de formación en un periodo de seis años) y como medio para el desarrollo de la carrera docente. Sin embargo, el sistema de sexenios no es satisfactorio para ninguno de los agentes implicados en la formación.

El primer hecho destacable es que un porcentaje muy alto de los docentes realizan más horas de las necesarias para el cumplimiento de un sexenio. Desde este punto de vista, parece que el sexenio no cumple el papel motivador hacia la formación que pretende. La segunda lectura es que la consecución de un sexenio es un mérito muy fácil de conseguir. A los docentes les resulta gravosa la formación en cuanto que tienen que realizarla generalmente fuera de su horario de trabajo y en ocasiones fuera de su centro. Sin embargo, la consecución de un sexenio no parece ser tan complicada, pues la mayoría de los docentes tienen suficientes sexenios, debido a que la consecución de los mismos no suele implicar una evaluación final de los contenidos de la formación. La asistencia suele ser suficiente para conseguir la acreditación.

3. 2. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO



Los resultados del estudio cuantitativo se pueden agrupar en tres grandes conjuntos de análisis: a) la descripción de la muestra y de las variables del cuestionario; b) la caracterización de los docentes con las valoraciones extremas y c) la elaboración de perfiles a través de técnicas de segmentación.

3.2.1.- Características de los profesores y centros de la muestra

En este apartado se presenta el estudio descriptivo univariado de las variables del cuestionario que se refieren a los propios sujetos y los centros de la muestra.

Los 600 docentes que han respondido son mayoritariamente mujeres (70%). La mayoría con una edad comprendida entre los 30 y los 50 años. Con respecto a la antigüedad o la experiencia docente, el 36% de los sujetos llevan 10 años o menos de docentes, aproximadamente el 50% llevan de 11 a 30 años y, quizá destaca la no despreciable cifra del 14% de aquellos que llevan más de 30 años en la profesión. Cuando estudiamos la distribución de la muestra en función de los niveles educativos en los que imparte docencia, comprobamos la correspondencia casi perfecta entre la distribución de la población y la de los datos utilizados en el estudio (infantil-primaria: 56,50% frente al 43,30% de ESO-Bachillerato).

Por último, en cuanto la titulación de los docentes cabe destacar que menos de la mitad son diplomados, en su mayoría en Magisterio, y el resto licenciados, en concreto el 32% en licenciaturas curriculares (por ejemplo matemáticas, biología química, etc.) y el 19% en aquellas más relacionadas con el ámbito psicoeducativo.

Los resultados con respecto a la titularidad del centro revelan también una coincidencia proporcional casi perfecta entre la muestra final (muestra-respuestas), la muestra enviada (muestra-enviado) y los datos censales. La proporción enseñanza pública y concertada se mantiene en el 60%-40% necesario, tal y como ocurre en la población. Si hubiera que destacar algo, es que los profesores de la pública han respondido en una proporción ligeramente superior (4%) a los de la concertada.

En cuanto a la estabilidad del claustro en opinión del profesor, el 78,3% opina que el claustro de su centro es estable. Es un porcentaje muy elevado que hace que al variar en esta proporción esta variable no sea relevante con respecto a las valoraciones. El 69,4% de los profesores desarrollan algún tipo de acción formativa en curso en el centro.

Una de las variables más destacadas es el nivel de implicación del claustro en acciones formativas, que se muestra como una de las mejores predictoras de los tres diferentes niveles de valoración (global de la oferta de la CAM, de las tres últimas acciones a que han asistido y de los CAPs). Es una distribución con asimetría negativa, media de 5,88 y desviación típica de casi 2 puntos.

Con respecto a los años de antigüedad en el centro en el que trabajan en la actualidad, cabe destacar que aproximadamente el 42% de los encuestados llevan cinco años o menos. Por otra parte en torno a un 60% llevan 10 años o menos, lo que indica que si bien las plantillas docentes de la Comunidad de Madrid no son todo lo estables que sería deseable, un 40% llevan más de 11 años ejerciendo en el mismo centro, dato nada despreciable.

Cuando se les pregunta sobre el nivel de ajuste percibido entre la formación inicial y la docencia que actualmente imparten es destacable que la mitad califica el ajuste como óptimo, un 40 % satisfactorio y, únicamente un 10% considera que no existe un buen ajuste. Lo que manifiesta que, en términos generales, los profesores se perciben como competentes y ajustados en la docencia que imparten.



El nivel de estabilidad de la plaza es otra de las variables que apunta hacia una buena situación del profesorado de la Comunidad de Madrid, el 87,5 % de los encuestados indica que disfruta de una plaza estable.

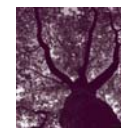
Ante la cuestión de las horas de formación cursadas en el último sexenio, sorprende que más del 50% declara más de 150 horas lo que es, cuanto menos, destacable teniendo en cuenta que la obligación es cumplir con 100 horas.

Por último, y muy relacionado con la variable anterior se muestran los estadísticos descriptivos del número de horas de formación en el curso 2005-2006, variable continua que muestra una media de 46 horas y una desviación típica de 31,22, lo que indica que si bien la media supera la mitad de las horas obligatorias a lo largo de seis años, la distribución es muy heterogénea, con docentes que estén cerca de superar lo exigido en un sexenio en un solo curso y otros que no hayan realizado ninguna acción formativa aún.

3.2.2.- Valoración de la formación

Como ya hemos señalado, las variables relacionadas con la valoración de la formación son las variables dependientes de este trabajo, pues son las variables indicadoras del nivel de impacto que tiene la formación en sus asistentes y van a permitir diferenciar perfiles de formación. Y de ellas, la más importante es la valoración de las tres últimas acciones formativas cursadas por los docentes que ha sido incluida como indicador más reciente de la experiencia de formación. Para cada una de ellas, se pedía que indicaran la temática, el lugar y la valoración global.

En la tabla siguiente se muestra un resumen descriptivo de estos tres aspectos de las últimas acciones formativas. Esta tabla muestra el orden de preferencia (en función del porcentaje de profesores que la eligieron) para la temática. Se observa que las acciones formativas más elegidas son las del área de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's). Los puestos dos y tres se encuentran repartidos entre las cuestiones didácticas y la actualización científica (contenidos). Si además observamos el cuarto lugar, las acciones formativas sobre convivencia copan este puesto. Así, más del 50% del profesorado de la muestra ha elegido una de estas cuatro temáticas en sus tres últimas acciones formativas. En los puestos quinto (salud) y sexto (gestión) también se observa uniformidad en las elecciones.

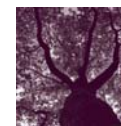


Última actividad cursada			Penúltima			Antepenúltima		
Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%
TICs	187	31,3	TICs	142	23,7	TICs	141	23,6
Didáctica	84	14,0	Didáctica	115	19,2	Contenidos	90	15,1
Contenidos	63	10,5	Contenidos	84	14,0	Didáctica	85	14,2
Convivencia	49	8,2	Convivencia	54	9,0	Convivencia	47	7,9
Salud	36	6,0	Salud	40	6,7	Salud	39	6,5
Gestión	36	6,0	Gestión	38	6,4	Gestión	36	6,0
Interculturalidad	34	5,7	Tutoría	22	3,7	Interculturalidad	31	5,2
NEES	21	3,5	NEES	22	3,7	Tutoría	25	4,2
Tutoría	14	2,3	Comunicación	18	3,0	NEES	16	2,7
Psicología	10	1,7	Interculturalidad	18	3,0	Psicología	12	2,0
Comunicación	7	1,2	Psicología	8	1,3	Comunicación	12	2,0
Válidos	541	90,5	Válidos	561	93,8	Válidos	534	89,3
Perdidos	57	9,5	Perdidos	37	6,2	Perdidos	64	10,7
Total	598	100,0	Total	598	100,0	Total	598	100,0
VALORACIÓN: Media = 7,07			VALORACIÓN: Media = 7,09			VALORACIÓN: Media = 7,01		
Lugar	Frec.	%	Lugar	Frec.	%	Lugar	Frec.	%
Centro	263	44,0	Centro	234	39,1	Centro	199	33,3
CAP	163	27,3	CAP	185	30,9	CAP	177	29,6
Otros	106	17,7	Otros	108	18,1	Otros	119	19,9
Universidad	28	4,7	Universidad	41	6,9	Universidad	44	7,4
Válidos	560	93,6	Válidos	568	95,0	Válidos	539	90,1
Perdidos	38	6,4	Perdidos	30	5,0	Perdidos	59	9,9
Total	598	100,0	Total	598	100,0	Total	598	100,0

Si se observan las valoraciones medias de estas tres últimas acciones formativas se constata que todas ellas se encuentran valoradas por encima de 7 puntos sobre un total de 10 posibles (constatando además que la variabilidad de la valoración media de estas tres últimas actividades es muy baja, 1,49). En cuanto al lugar, el centro educativo es el lugar elegido de realización para cerca del 40% de los profesores, seguido por los CAPs con una diferencia de diez puntos porcentuales.

De igual manera, se pidió a los encuestados que valorasen la formación permanente de un modo global, y sólo el 8% de los que contestaron puntuaron por debajo de 5. De nuevo destaca la gran cantidad de valoraciones del “notable” en adelante, aproximadamente el 43% (gráfica 12). La media de la valoración global de la oferta de la CAM es 6,14 y una desviación típica relativamente pequeña (1,58).

Pero junto a esta valoración de las tres últimas acciones formativas, también se les solicitó que valorasen la acción de los CAPs y la oferta global de la CAM. Por este motivo, resulta interesante realizar una comparación de los valores promedios.



Como se ve en la siguiente tabla, las tres valoraciones oscilan entre 6 y 7. La valoración más alta se la otorgan los profesores a las tres últimas acciones formativas realizadas, seguidas de la valoración de la oferta de la Comunidad y por último la valoración del funcionamiento de los CAPs.

		Valoración CAP	Valoración CAM	Valoración actividades
N	Válidos	564	553	591
	Perdidos	34	45	7
Media		6,04	6,14	7,04

3.2.3.- Caracterización de las áreas consideradas prioritarias

En este apartado se reflejan las propuestas que los profesores consideran prioritarias para ser objeto de formación teniendo en cuenta, a su vez, tres ámbitos de interés de esas propuestas: el propio profesor, el centro escolar y el nivel educativo en el que imparte docencia el profesor. En las siguientes tablas se sintetizan las temáticas que se adjudican a cada una de las opciones.

Para el profesor, las áreas prioritarias son claramente las TICs, la didáctica, la convivencia y la interculturalidad, mientras que los temas de gestión y psicología son los considerados menos importantes.

1ª para el profesor				2ª para el profesor				3ª para el profesor			
Temática	Frec.	%		Temática	Frec.	%		Temática	Frec.	%	
TICs	152	25,4		Convivencia	117	19,6		Interculturalidad	77	12,9	
Didáctica	89	14,9		Didáctica	80	13,4		Convivencia	76	12,7	
Convivencia	77	12,9		TICs	79	13,2		Didáctica	67	11,2	
Contenidos	67	11,2		Interculturalidad	62	10,4		TICs	61	10,2	
Interculturalidad	38	6,4		Contenidos	54	9,0		NEES	61	10,2	
NEES	32	5,4		Comunicación	38	6,4		Salud	46	7,7	
Gestión	24	4,0		NEES	37	6,2		Tutoría	45	7,5	
Salud	20	3,3		Salud	35	5,9		Contenidos	37	6,2	
Tutoría	17	2,8		Tutoría	29	4,8		Comunicación	32	5,4	
Comunicación	13	2,2		Psicología	15	2,5		Gestión	24	4,0	
Psicología	11	1,8		Gestión	6	1,0		Psicología	21	3,5	
Válidos	540	90,3		Válidos	552	92,3		Válidos	547	91,5	
Perdidos	58	9,7		Perdidos	46	7,7		Perdidos	51	8,5	
Total	598	100		Total	598	100		Total	598	100	

Cuando estudiamos las temáticas que perciben los profesores como prioritarias para sus centros, destacamos que asuntos como la convivencia y la interculturalidad que no consideraban importantes para los profesores individualmente, sí lo hacen para el centro, puesto que son temáticas más colectivas y que afectan al centro como organización compleja. Sin embargo, las temáticas consideradas menos importantes siguen siendo las mismas que en el caso de los profesores.



1ª para el centro			2ª para el centro			3ª para el centro		
Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%
TICs	156	26,1	Convivencia	101	16,9	Interculturalidad	93	15,6
Convivencia	130	21,7	Didáctica	79	13,2	Convivencia	73	12,2
Didáctica	65	10,9	Interculturalidad	73	12,2	NEES	66	11,0
Contenidos	43	7,2	TICs	54	9,0	Tutoría	53	8,9
Interculturalidad	39	6,5	Contenidos	48	8,0	Didáctica	50	8,4
Tutoría	20	3,3	Comunicación	45	7,5	TICs	45	7,5
NEES	19	3,2	Tutoría	42	7,0	Comunicación	42	7,0
Comunicación	18	3,0	NEES	29	4,8	Salud	32	5,4
Salud	17	2,8	Salud	28	4,7	Contenidos	27	4,5
Gestión	11	1,8	Psicología	14	2,3	Gestión	21	3,5
Psicología	9	1,5	Gestión	5	,8	Psicología	14	2,3
Válidos	527	88,1	Válidos	518	86,6	Válidos	516	86,3
Perdidos	71	11,9	Perdidos	80	13,4	Perdidos	82	13,7
Total	598	100	Total	598	100	Total	598	100

El nivel educativo en el que imparte docencia el profesor es el ámbito menos relevante ya que de nuevo encontramos como prioridades las temáticas de TICs, convivencia y didáctica y como menos interesantes la gestión y la psicología.

1ª para el nivel			2ª para el nivel			3ª para el nivel		
Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%
TICs	146	24,4	Convivencia	103	17,2	Interculturalidad	92	15,4
Didáctica	94	15,7	Didáctica	75	12,5	Convivencia	68	11,4
Convivencia	80	13,4	TICs	62	10,4	NEES	67	11,2
Contenidos	55	9,2	Contenidos	49	8,2	Didáctica	64	10,7
Interculturalidad	40	6,7	Interculturalidad	49	8,2	Tutoría	59	9,9
NEES	26	4,3	NEES	47	7,9	TICs	38	6,4
Salud	24	4,0	Tutoría	43	7,2	Comunicación	35	5,9
Psicología	22	3,7	Comunicación	40	6,7	Salud	35	5,9
Tutoría	20	3,3	Salud	29	4,8	Contenidos	28	4,7
Comunicación	15	2,5	Psicología	18	3,0	Psicología	14	2,3
Gestión	6	1,0	Gestión	1	,2	Gestión	9	1,5
Válidos	528	88,3	Válidos	516	86,3	Válidos	509	85,1
Perdidos	70	11,7	Perdidos	82	13,7	Perdidos	89	14,9
Total	598	100	Total	598	100	Total	598	100

En consecuencia, se corroboran los datos obtenidos en el estudio cualitativo en relación a las temáticas más importantes para los profesores destacando las Tecnologías de la Información y la



Comunicación por encima del resto. De las modalidades de formación existentes se decantan claramente por los cursos, seguidos por los grupos de trabajo, siendo las actividades institucionales las menos elegidas. Con respecto al lugar por el que optan preferentemente para realizar la formación de nuevo aparece una categoría clara, el centro en el que trabajan (67%), dato que se corresponde perfectamente con las respuestas obtenidas en el estudio cualitativo.

3.2.4.- Caracterización de los profesores que emiten opiniones extremas

De cara a la opinión que a los profesores les merece la oferta de la CAM, hemos considerado importante estudiar los perfiles de los profesores que emiten opiniones extremas en sus valoraciones. En ese sentido se puede decir que hemos identificado dos grupos de profesores: los que podríamos denominar como “benévolos” en tanto que sus valoraciones sobre la calidad de la formación son especialmente positivas (asignan puntuaciones iguales o mayores a 8 y representan el 12% de la muestra) y los que podríamos considerar como “severos” pues sus valoraciones sobre la formación son especialmente bajas (asignando puntuaciones iguales o inferiores a 4, son el 16%). En el fondo estamos estudiando las características de los sujetos que dan “sobresaliente” o “suspense” a la oferta formativa de la CAM.

Los resultados de este epígrafe nos han parecido especialmente significativos, pues sí que se perfilan distintas preferencias y necesidades de formación, lo que puede permitir diferenciar y ajustar la oferta formativa de la Comunidad de Madrid.

No se observan diferencias entre ambos grupos en las variables de antigüedad en el centro, titulación, estabilidad en el centro, cargo que desempeñan, tamaño del centro, zona del CAP, estabilidad claustro, edad y experiencia del claustro, preferencia por temáticas determinadas y modalidad de la formación.

En cambio, sí se observan diferencias en la variable edad: los profesores más severos son los más jóvenes (hay más proporción de las categorías 1 y 2, que son los profesores con edad hasta 40 años), mientras que los más benévolos son los mayores (hay más proporción de las categorías 4 y 5, que son los profesores de 51 años en adelante). La edad intermedia no muestra diferencias en las proporciones de benévolos y severos (profesores entre 41 y 50 años).

En cuanto al género también se observan diferencias. Los hombres tienden a ser más severos en sus valoraciones, pues en este grupo hay una proporción de casi al 50%-50% (hombres-mujeres), mientras que en el conjunto de la muestra es del 70%-30%, y en los benévolos del 80%-20%.

El comportamiento de la variable años de experiencia es similar al de la edad, los más benévolos son los profesores con más años de experiencia profesional.

La percepción del ajuste entre su formación inicial y la docencia que imparten muestra que cuanto mayor es la percepción de ajuste, mejor es la valoración de la oferta de la CAM. Y en cuanto a la titularidad del centro, se observa que los profesores de la enseñanza pública son algo más severos que los de la concertada (hay un 7% más de profesores severos). Si el claustro ha decidido realizar acciones de formación en el centro, la proporción de benévolos aumenta (63%-37% severos frente 78%-22% de benévolos).

Una variable que nos ha parecido especialmente relevante es el número de horas de formación en el último sexenio. Los profesores que declaran más horas de formación cursadas son los que ofrecen una mejor valoración, por el contrario cuantas menos horas de formación, más severos y críticos se muestran. Este resultado puede tener diversas lecturas, el menor número de horas de formación puede indicar poco interés y/o malas experiencias en formación, y en ambos casos repercute en que se apunten poco y en que además hagan malas valoraciones.



Otra variable destacable es la opinión sobre el incentivo del sexenio. Y como ya vimos en el estudio cualitativo, los severos opinan que el sexenio es un mal procedimiento para incentivar, mientras que los benévoloos se muestran a favor de este reconocimiento. Entre los profesores que ofrecen valoraciones intermedias la opinión sobre el sexenio está repartida (50%-50%).

Algo parecido ocurre con la evaluación de los asistentes a los cursos, aunque sin mostrar una tendencia tan clara. A la inmensa mayoría de los benévoloos les parece adecuado evaluar simplemente mediante asistencia (86,7%), mientras que en los severos la opinión está muy repartida (20%-57%-23%).

En cuanto al lugar de la formación, nos parece destacable que los profesores severos opten sólo la mitad por la formación en el centro y apunten otras opciones como universidad o internet. Mientras que en el grupo de los benévoloos y en el gran grupo las diferencias son inapreciables. Este dato nos hace pensar que una posible vía de diferenciación en la oferta, aumentando las opciones de Universidad y formación on-line, podría producir un incremento tanto en la participación como en la satisfacción de una parte importante del profesorado.

Con relación al horario no hay casi nada que reseñar excepto que la proporción de benévoloos a favor de la formación al acabar la jornada es relativamente alta. Es decir, que quien es partidario y está contento con la formación recibida le da igual el horario de realización. Del mismo modo que el nivel educativo no muestra muchas diferencias, salvo la ya apuntada de que en infantil-primaria hay más proporción de profesores benévoloos.

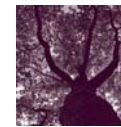
La implicación del claustro en la formación es una variable que se ha revelado como muy importante. En el grupo de profesores que se muestran severos en sus valoraciones no hay muchas diferencias en la importancia que conceden a la implicación del claustro en su formación (58%-42%). Mientras que en el conjunto de profesores benévoloos la implicación del claustro es una pieza fundamental (24% para el claustro poco implicado-76% para el claustro muy implicado). Si la tomamos en los valores originales de 0 a 10, la media para severos en la valoración de la oferta de la CAM es de 4,86 y para benévoloos de 6,78. Se puede entonces interpretar este dato como que los profesores más satisfechos y menos exigentes necesitan que su claustro esté implicado en las actividades de formación.

Las diferencias entre profesores severos y benévoloos son también importantes en otras variables relevantes como el nivel de impacto de la formación en el centro y en la práctica cotidiana. Lo que muestran estos datos es muy interesante, pues las mayores valoraciones se ofrecen cuando los profesores consideran que la formación ha tenido impacto tanto en su centro como en la práctica docente. Esto coincide tanto con el estudio cualitativo como con la elección de las temáticas, pues los profesores ponen sistemáticamente de manifiesto que si la formación no tiene una dimensión práctica y realista no les interesa.

3.2.5.- Perfiles de formación a través de segmentación

Como ya hemos señalado, en este estudio ha primado el enfoque de elaboración de perfiles. Seguimos considerando como variables dependientes o criterio las tres que se centran en la valoración global que los profesores hacen con respecto a la oferta formativa: la media de la valoración de las tres últimas actividades formativas que han cursado, la valoración global de la oferta formativa de la Comunidad de Madrid, y la valoración global que realizan con respecto a la labor desarrollada en este campo por los CAPs.

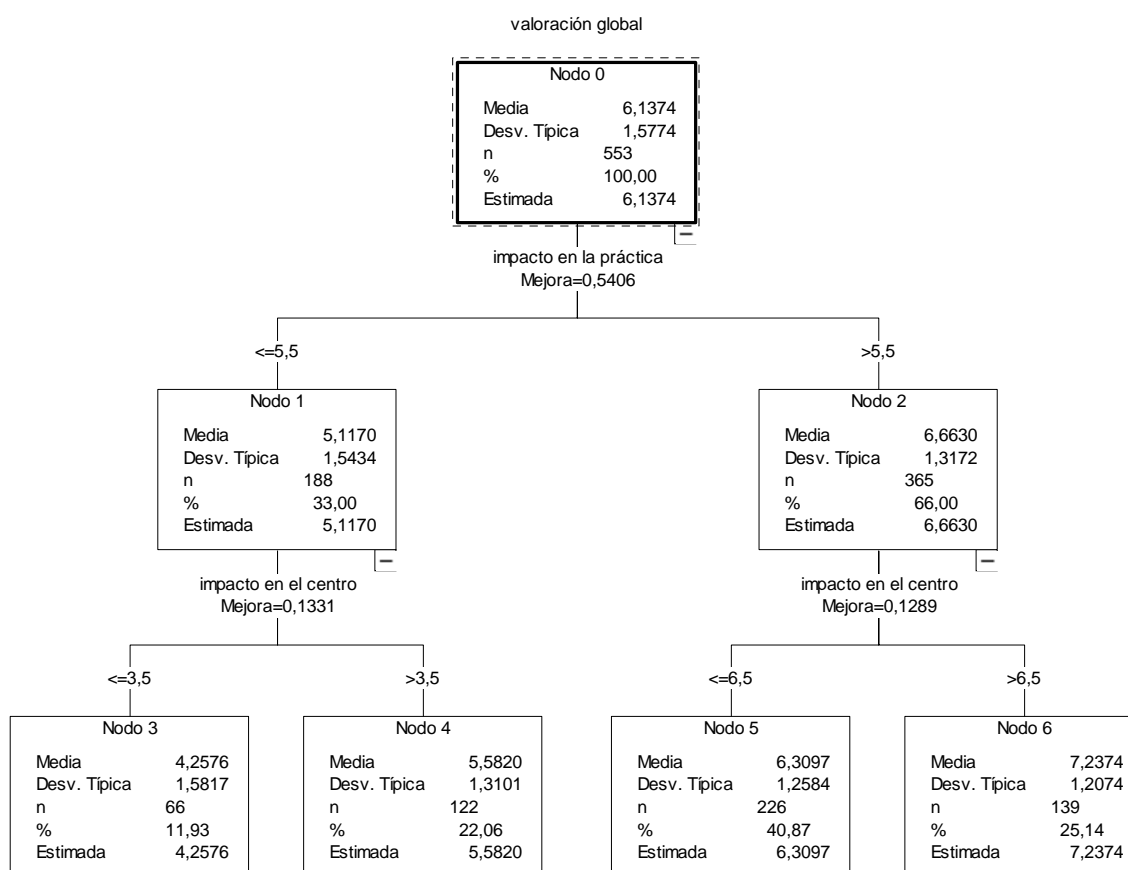
Como variables predictoras hemos incluido todas aquellas relativas a los docentes, a los centros y a la actividad ejercida. En concreto se trata de las siguientes: edad, sexo, años de experiencia, antigüedad en el ejercicio, nivel educativo en el que ejercen, titulación académica, nivel percibido de



ajuste entre su formación inicial y la labor docente que desarrollan, valoración de la estabilidad de su puesto de trabajo, la titularidad del centro, el tamaño del mismo, la zona territorial donde éste se ubica, la percepción que los docentes tienen con respecto a si el claustro de su centro es o no estable, la edad media de dicho claustro, si en el último año de ha desarrollado o no en el centro alguna actividad formativa, el nivel de implicación del claustro, las horas cursadas en el último sexenio, las horas cursadas en el curso 2005-2006, la valoración que realizan sobre el posible impacto en su práctica cotidiana de la formación recibida, lo mismo pero referido al impacto en su centro, su opinión sobre si la formación recibida debe considerar se de cara al sexenio, su opinión con respecto a la evaluación de los asistentes a los cursos, la modalidad de formación preferida, el lugar preferido de formación, el horario preferido y la relación de posibles cargos que ejercen.

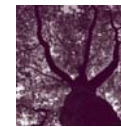
En consecuencia tenemos tres modelos, uno para cada variable dependiente en los que estudiamos cuál o cuáles de las predictoras son las que más segmentan (las que más diferencian a los docentes en función de la valoración que estos realizan).

Para no sobrecargar este trabajo, exponemos a continuación sólo el modelo resultante de aplicar el algoritmo CART considerando como variable dependiente la valoración global de la oferta formativa de la CAM. Y cerramos este apartado con las conclusiones globales resultantes de la aplicación de las técnicas de segmentación a todas las variables.



Árbol de segmentación para la valoración global de la oferta de la CAM (algoritmo CART)

Aquí nos encontramos con que es el impacto en la práctica la primera variable de segmentación, estableciendo la puntuación de corte que diferencia entre el subgrupo inferior y el superior en 5,5. Es decir, aquellos docentes (los 188 del nodo 1) que puntúan bajo en impacto (menos que 5,5) son a su



vez los que puntúan bajo en valoración global (promedio de 5,11). Y los 365 que puntúan alto en impacto conforman el nodo 2 con un promedio de 6,66.

En el segundo nivel de segmentación nos encontramos con que cada nodo ha sido a su vez segmentado en otros dos, resultando el modelo final presentado de 4 nodos.

Aquí vemos como la variable de segmentación a este segundo nivel ha resultado ser para ambos nodos iniciales el impacto en el centro. Hay que reseñar que en cada nodo del nivel 1 la variable de segmentación del nivel 2 puede ser distinta. El hecho de que aquí para ambos sea el impacto en el centro nos indica que se trata de una variable muy relevante con respecto a la dependiente.

Y el análisis de estos cuatro nodos nos muestra que los que peor valoran la oferta de la CAM, son 66 docentes que le asignan una puntuación media de 4,25 y que a su vez son los que piensan que la formación recibida ha tenido un bajo impacto tanto en su práctica cotidiana como en su centro.

En el otro extremo nos encontramos con los 139 docentes que conforman el nodo 6 y que son los que mejor valoran la oferta formativa de la CAM con una puntuación media de 7,23 puntos y que a su vez son los que consideran que la formación recibida ha tenido un alto impacto tanto en su práctica como en su centro.

Como CONCLUSIONES GLOBALES de este apartado centrado en el empleo de las técnicas DE SEGMENTACIÓN, señalemos las siguientes:

- Las variables relativas al impacto de la formación tanto a nivel individual como a nivel de centro resultan ser las más relevantes a la hora de diferenciar a los sujetos con respecto a las valoraciones globales que realizan.
- Esta relevancia se plasma en la existencia de una fuerte asociación directa entre estas variables de forma que valores altos en una tienden a asociarse con valores altos en las otras.
- Junto a éstas, aparecen –aunque con un menor nivel de relevancia- otras variables como el género, la edad o experiencia y el número de horas de formación cursadas recientemente.
- Estas variables no segmentan a nivel general toda la muestra, pero sí operan a determinados niveles caracterizando subgrupos frecuentemente de puntuaciones extremas.
- Junto a todas éstas, hay una variable relevante más que es la relativa a cómo perciben los docentes el nivel de implicación del claustro de su centro en la formación permanente. Esta variable no ha aparecido en ningún árbol, pero es la que –después de los impactos- operaría como tercera variable más relevante.
- En cualquier caso, hay que dejar claro que este tipo de técnicas estadísticas nos informan sobre patrones de asociación entre variables y, por tanto, no es posible plantear un esquema causal. Por poner un ejemplo, los que cursan muchas horas de formación tienden a valorar mejor. Esto apunta a que es posible que los docentes más comprometidos con la formación están más satisfechos, pero también es lógico pensar que cuanto mejor sea la experiencia que se haya tenido, más probable es que se apunte a otra actividad. Pensamos que a lo sumo, puede pensarse en modelos de causalidad recíproca (Jeynes, 2002).

Conclusiones y propuestas de mejora

Aquí se destacan los aspectos fundamentales de esta evaluación de necesidades, con la intención de que puedan servir de base para elaborar planes y acciones de mejora de la oferta formativa futura de la Comunidad de Madrid. La estructura de las conclusiones revisa las principales temáticas abordadas en este trabajo.



Globalmente, la oferta formativa de la Comunidad de Madrid es considerada como especialmente amplia (a veces incluso demasiado) y completa. En ocasiones, esta oferta tan amplia lleva aparejada incluso ciertas dificultades para su difusión y conocimiento. La dotación económica destinada a la formación, así como la disponibilidad de medios y recursos personales y materiales es valorada muy positivamente. En conclusión, aunque la formación permanente es valorada como positiva, sin embargo la flexibilidad de la oferta y el modo de difundirla son aspectos que deben incluirse en los planes de mejora.

De cara a la participación en acciones formativas, se destaca la importancia del ambiente del claustro, de su nivel de implicación, de la cultura del centro y del papel de liderazgo ejercido por la dirección del centro. La inclusión de la formación dentro del horario docente y laboral se apunta como una demanda significativa, en cualquiera de los niveles. El modelo de formación considerado más útil y más demandado es la formación en los propios centros (tanto para Infantil-Primaria como para Secundaria). Se apunta también la posibilidad de que pueda desarrollarse en centros cercanos. En consecuencia, la propuesta de mejora en este aspecto estaría encaminada a aumentar la oferta de acciones formativas en los propios centros incluyendo la formación permanente en el horario laboral de los docentes, reservando una franja horaria a los cursos o actividades de formación.

Con respecto a la temática y al enfoque, se deben seguir ofertando fundamentalmente acciones formativas con un componente eminentemente práctico en las que se insista en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica diaria de la enseñanza, así como otras acciones en las que se aporten estrategias para mantener un clima adecuado tanto en las aulas como en los centros.

La cercanía de los CAPs para la detección de necesidades específicas de docentes y centros es valorada muy positivamente. En este punto bascula la consideración de su carácter dinamizador o no. Y, por tanto, su utilidad. En ese sentido, el representante de formación de los centros, así como el asesor del CAP, son considerados figuras capitales. Con respecto a la acción formativa de los CAPs, los resultados apuntan hacia la mejora de los ponentes tanto en términos de calidad como de variedad. Por otra parte, es necesario reforzar la figura del asesor acercándole más a los centros y a su dinámica diaria. Es importante igualmente profundizar en los motivos que llevan a una parte del profesorado a valorar la formación ofertada por otras entidades mejor que la de la Comunidad de Madrid.

El profesorado de Secundaria se encuentra especialmente desmotivado por el bajo nivel académico de las materias que han de impartir, lo que hace que no valoren favorablemente cursos o actividades de formación vinculadas con las materias que imparten. Sin embargo, se encuentran especialmente necesitados de herramientas didácticas (como realización de adaptaciones curriculares) y de resolución de conflictos interpersonales.

Sería recomendable plantearse la elaboración de un sistema de evaluación del impacto de la formación a través de indicadores, así como diseñar algún plan de concienciación del profesorado en materia de evaluación, con el fin de que dejen considerarla como un procedimiento de control y que atenta a su profesionalidad, sino como algo positivo y necesario para valorar e incentivar de manera justa y objetiva.

En cuanto al reconocimiento de la formación, el sistema de los sexenios es considerado como débil e injusto para aquellos que realizan la formación de forma voluntaria y como un "incentivo" necesario para todos aquellos que no perciben la necesidad de formación. Este es uno de los puntos mas debatidos, que se entremezcla con la definición y desarrollo de la carrera profesional del docente.



Bibliografía

- Dipboye, R.L.; Smith, C.S. y Howell, W.C. (1994). Understanding Industrial and Organizational Psychology. An Integrated
- Dudley, W.; Dilorio, C.; Soet, J. (2000). "Detecting and explicating interactions in categorical data". Nursing-Research. Vol 49. N 1. 53-56.
- Everett, P. and others. (1997). "Presentation of Social and Academic Factors that encourage persistence in Secondary Schools in rural, low socioeconomic areas of two selected southeastern states". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association. AERA. Chicago, Illinois.
- Forthofer, M.; Bryant, C. (2000): "Using audience-segmentation techniques to tailor health behavior change strategies". American Journal of Health Behavior. Vol 24 (1), pp. 36-43.
- Friedman, J.H. (1979): "A tree-structured approach to nonparametric multiple regression". In Smoothing techniques for curve estimation. pp. 5-22. Springer. Berlin.
- Gaviria, J.L., Manzanares, A. y Rodríguez, A. (2001). La formación de los creadores. Un análisis de las necesidades de formación de los autores. Madrid: Fundación autor.
- Goldstein, I.L. (1993). Training in Organizations. Tercera Edición. Brooks/Cole. Pacific Grove.
- Gueguen, A.; Nakache, J. P.; Nicolau-Molina, J. (1996): SPAD-S: Segmentation par Arbre de Décision Binaire. Discrimination et Regression. CISIA, Saint-Mandé.
- Jeynes, W. H. (2002). The Challenge of Controlling for SES in Social Science and Education Research. Educational Psychology Review, 14 (2), pp. 205-221.
- Lebart, L.; Morineau, A.; Piron, M. (1995). Statistique exploratoire multidimensionnelle. Paris: Dunod.
- Lizasoain, L., Joaristi, L. y otros (2003). "El uso de las técnicas de segmentación en la evaluación del rendimiento en lenguas. Un estudio en la Comunidad Autónoma Vasca". Revista de Investigación Educativa. Vol. 21, nº 1, págs. 93-111.
- Repetto, E. y otros (1994): Últimas aportaciones en la evaluación del programa de orientación metacognitiva de la comprensión lectora. Revista de Investigación Educativa, 23, 314-323.
- Rodríguez, J.L. y Medrano, G. (1993) La formación en las Organizaciones. Eudema.
- Taylor, P.C. y Jones, M.C. (1996): "Splitting criteria for regression trees". Journal of Statistical Computation and Simulation. 55. no. 4, 267-285.



PORTAFOLIO DEL PROFESOR EN EJERCICIO: PORTAFOLIO REFLEXIVO DEL PROFESOR (PRP)

Joan-Tomàs Pujolà Font, jtpujola@ub.edu

M^a Vicenta González Argüello, vicentagonzalez@ub.edu

Facultat de Formació del Professorat, Universitat de Barcelona

Palabras clave

Práctica reflexiva, portafolio, formación continua

Resumen

El Portafolio Reflexivo del Profesor nace como fruto de la experiencia altamente positiva de la implantación del Portafolio, como herramienta de evaluación de los profesores en formación, en el Master de español como lengua extranjera (IL3-Universitat de Barcelona) y en la Facultat de Formació del Professorat (Mestre de Llengües Estrangeres).

El modelo de portafolio que ahora se presenta fue diseñado para ser llevado a cabo por los profesores de español que desean continuar su formación a partir de la práctica reflexiva. Este modelo se está desarrollando en la actualidad por varios profesores de español como lengua extranjera que están impartiendo docencia en diferentes centros del estado español. Para facilitar el acceso al material necesario para desarrollar el PRP se creó un blog donde los profesores interesados pueden obtener las diferentes plantillas para su desarrollo (<http://prpele.wordpress.com/>).

En la actualidad, se están obteniendo datos suficientes que evidencian la validez de la herramienta como canalizadora de la práctica reflexiva llevada a cabo por sus usuarios.

Desarrollo

1. Introducción

En estos momentos el portafolio es considerado una de las herramientas formativas que posibilitan una evaluación global de una variedad de procesos formativos. De ahí su uso generalizado en diferentes ámbitos educativos y en especial en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este campo pueden distinguirse dos tipos generales de portafolio: el portafolio del estudiante basado en su formación lingüística y el portafolio del profesor basado en su práctica docente. A su vez cada uno de estos dos portafolios puede subdividirse en diferentes tipos atendiendo a diferentes intereses de evaluación o formación. En el portafolio del estudiante se puede identificar los siguientes tipos de portafolio ya sea el portafolio de asignatura, el de la carrera o el Portfolio Europeo de Lengua (PEL) el cual refleja el progreso lingüístico del usuario.



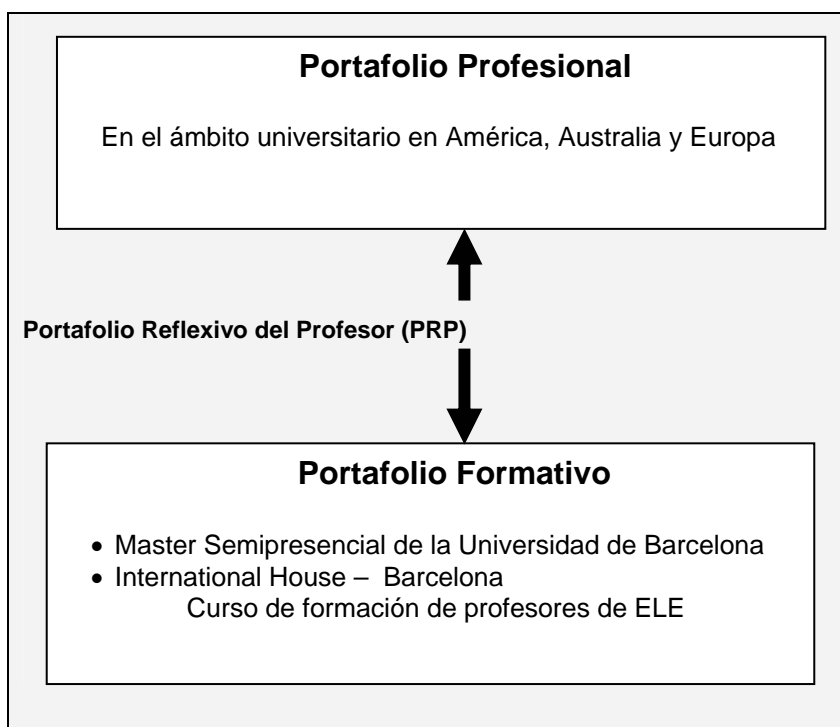
Los Portafolios en la enseñanza de lenguas

- **Portafolio Europeo de Lenguas**
 - El PEL del MEC
- **Portafolio de asignatura**
 - *Llengua estrangera 1: anglès / Llengua catalana*
Facultad de Formación de Profesorado – Universitat de Barcelona
 - *Alemanys – Universitat Pompeu Fabra / Universitat de Vic*
- **Portafolio de la carrera**
 - ECAL (Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas) – Portafolio de Lenguas de la Facultad de Formación del Profesorado – Universitat de Barcelona

El PEL es una herramienta con la cual se certifican y presentan las destrezas de la lengua de su usuario en cualquier idioma a cualquier nivel y de cualquier manera en que haya sido adquirida o aprendida usando un sistema estandarizado europeo de seis niveles de competencia desarrollados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Cassany, 2007).

En el ámbito de varias universidades catalanas se está utilizando el Portafolio de Lenguas como herramienta evaluativa de diversas asignaturas. En la *Facultat de Formació del Professorat* de la *Universitat de Barcelona* llevamos varios años trabajando con el Portafolio basado en el PEL para que nuestros alumnos puedan hacer un seguimiento de su formación lingüística que les ayude a explicitar las estrategias que van desarrollando en la elaboración de producciones escritas y orales. Siguiendo esta tradición los departamentos de lengua (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología Hispánica y Filología Catalana) han unido sus esfuerzos para a partir de la experiencia de cada departamento crear un espacio común en el que el Portafolio se convierte en el eje central de la evaluación de los conocimientos y habilidades lingüísticas de los alumnos de la facultad creando así el Portafolio de Lenguas de la carrera. Para poder llevar a cabo este Portafolio se ha implementado el Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas (ECAL) gracias al cual los departamentos han podido unificar criterios y contenidos para aumentar la coherencia en el enfoque didáctico del proceso aprendizaje-enseñanza de lenguas.

El portafolio además de estar utilizándose con el objetivo de evaluar el progreso de los alumnos también puede ser empleado como herramienta de acreditación de los profesores en ejercicio. Desde los años 80 se ha usado como herramienta evaluativa global en varias universidades de EEUU, Canadá, Australia, y Reino Unido.



En el área de los Portafolios docentes normalmente se distinguen dos tipos: el portafolio profesional cuyo objetivo es poder documentar de una manera reflexiva el currículum vital del profesor y el portafolio formativo cuyo objetivo es documentar el proceso de formación que se está llevando a cabo. A medio camino o tomando como referencia ambos objetivos de estos portafolios nace el Portafolio Reflexivo del Profesor, el PRP.

2. El PRP: una nueva propuesta

La propuesta de portafolio que se presenta a continuación surge de la necesidad de buscar una herramienta de desarrollo profesional que sea coherente con los cambios metodológicos que se están viviendo en el ámbito de la educación en estos momentos. Estos cambios contemplan al docente desde una nueva perspectiva. Además de ser el profesional responsable de llevar a cabo la transmisión de conocimientos generados por otros, tal como se veía en décadas anteriores, ha de ser un profesional que a partir de la reflexión sobre su propia experiencia docente pueda ser capaz de tomar las riendas de su proceso de formación continua.

Las experiencias llevadas a cabo con el portafolio en el ámbito de la formación de profesores de español como lengua extranjera (Máster de español como lengua extranjera, IL3-Universitat de Barcelona) y en la formación de maestros (Facultad de Formació del Professorat, Mestre de Llengües Estrangeres) han aportado evidencias altamente positivas de la validez de esta herramienta como un recurso para potenciar la autonomía del formando y contribuir a que asuma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

El siguiente comentario de una alumna en su portafolio de máster ilustra acerca del grado de conciencia sobre su propia evolución. El dejar constancia por escrito de las percepciones que le van surgiendo al profesor en formación sobre su propio proceso de aprendizaje, le permite realizar las



lecturas que considere necesarias y de ese modo tener información que contrastar con su estado presente.

“A medida que he ido elaborando el portafolio he sido testigo de mi evolución. A principios de curso todavía me sentía insegura en algunos aspectos de la enseñanza de ELE, porque no tenía mucha experiencia. Sin embargo, ahora me siento mucho más segura y capacitada para plantear una clase, planificarla, llevarla a cabo y reflexionar sobre mi actuación. Aunque siga teniendo poca experiencia laboral ahora confío más en mí misma para dar clase y me siento más capacitada, porque tengo más herramientas y también he aprendido dónde buscarlas si no las tengo.”

Y ese contraste entre el estadio inicial y el que se va alcanzado a medida que va transcurriendo el tiempo, y con este la formación del alumno, informan no solo de los conocimientos adquiridos, sino también sobre las creencias que el sujeto posee y de las transformaciones que estas sufren.

“Mirando atrás, veo que antes de comenzar este curso tenía una idea muy limitada de lo que significaba “didáctica de segundas lenguas”. Básicamente creía que ser un experto en didáctica de ELE debía consistir en tener un amplísimo repertorio de diferentes ejercicios que se podían hacer en clase según la parte de la lengua que se quisiera enseñar y según el nivel del alumnado. Obviamente, daba por supuesto que el profesor siempre se movía dentro de un marco conceptual concreto, pero no creía que ese marco conceptual pudiera ser tan complejo y tan influyente en la manera de enseñar.”

Es evidente que el anotar en sus portafolios cómo sienten que se están desarrollando profesionalmente, el modo en que lo están haciendo, a partir de qué nueva información o descubrimiento, o dejar constancia escrita de reflexiones sobre nuevas ideas que ponen en duda sus creencias anteriores ayudará a estos sujetos a revisar ese proceso cuando lo consideren necesario.

No somos ajenos a la implementación del portafolio docente en la carrera del profesor universitario (A. Fernández, 2004), si bien las experiencias que hemos llevado a cabo siempre han sido bajo la cobertura que ofrece un curso o una titulación (con la asistencia de un tutor asignado para guiar en el proceso de reflexión). Además somos sensibles a la necesidad de continuar formándose que expresan los docentes en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (aumento del número de cursos específicos de formación, de seminarios, jornadas, revistas electrónicas, etc.) sin estar vinculado a ninguna institución o curso

Es por todo ello por lo que creemos que es necesario el diseño de un portafolio que posibilite la formación continua del profesor en ejercicio aun sin que esté siguiendo ningún curso específico de formación. Dadas las características de este colectivo docente (aislamiento al trabajar en lugares sin acceso a centros próximos de formación, o por trabajar en pequeños centros en los que no existe un departamento de español que posibilite la formación continua a partir del intercambio de experiencias con otros profesionales) esta herramienta ha de ser de fácil acceso. De ahí nuestra propuesta de un portafolio electrónico/digital; de gestión sencilla, que baste con poseer conocimientos informáticos a nivel de usuario; y que potencie la revisión entre iguales. El hecho de que se encuentre disponible en el espacio virtual posibilita la relación entre sus diferentes usuarios en diversos lugares del mundo.

3. Objetivos del PRP



La creación del PRP, y su implementación con profesores en ejercicio, persigue el objetivo de dotar al profesor de medios que le faciliten el análisis de su propia actuación docente con el fin de que de ella pueda obtener la información suficiente para poder iniciar un proceso de práctica reflexiva. Y de ese proceso de reflexión se ha de derivar su evolución profesional.

Así pues, los objetivos que se pretenden alcanzar se pueden especificar en los siguientes apartados:

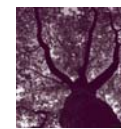
- Analizar los logros obtenidos hasta el momento del inicio de la realización del Portafolio.
- Reflexionar sobre los procesos de actuación que se marca el profesor en su desarrollo profesional.
- Explicitar objetivos realistas y factibles que pueda llevar a cabo en su contexto docente.
- Seleccionar muestras de su labor docente con el objetivo de extraer información sobre dicha labor.
- Analizar e interpretar la información extraída.
- Proponerse un plan de trabajo a partir de sus objetivos y de la información extraída del análisis de las muestras.
- Valorar las acciones derivadas de su plan de acción.

4. Características del PRP

En el ámbito de la educación se ha aceptado ya que el conocimiento no se adquiere única y exclusivamente a través de los contenidos teóricos, sino que a la adquisición de conocimiento se llega a partir de la combinación entre el aprendizaje experiencial y su contraste con la teoría (A. Latorre, 2004). Es de este modo que el docente ha de desarrollar la capacidad de integrar teoría y práctica educativa en un mismo proceso y así poder evolucionar en sus actuaciones profesionales. Al desarrollo de la capacidad para poder establecer el contraste entre el conocimiento aprendido y el aprendizaje experiencial se llega a partir de la práctica reflexiva (O. Esteve, 2004a, 2004b, 2006).

El PRP como todo portafolio se define como un documento reflexivo y comentado sobre el historial y la actividad docente del profesor en el que incluir sus puntos fuertes, sus logros y, también, sus carencias, sus necesidades y sus problemas; todo ello desde una perspectiva crítica activa que le ha de guiar en su proceso de formación continua. Este portafolio, por tanto, se caracteriza por su carácter abierto y dinámico que permite seleccionar y desestimar los documentos demostrativos que lo configuran.

La práctica reflexiva en el PRP implica para el profesor iniciar un proceso de reflexión desde el planteamiento de objetivos en función de sus intereses de formación, como en el diseño de un plan de actuación, en la planificación del trabajo, en la selección de las muestras, en la explicitación del proceso, hasta la evaluación de los resultados. A partir de la reflexión, el profesor se propone la consecución de nuevos objetivos para mejorar su docencia a corto y largo plazo.



Korthagen (2001)

Es la reflexión lo que ayuda al docente a ser consciente del sistema de creencias propio, a explicitar ese conocimiento tácito y compartirlo a observar dicho sistema de creencias a la luz de la acción, a dar sentido a lo que hace, a reajustar dicho sistema de creencias con la experiencia propia pasada y con las reflexiones que hacen otros, a construir una identidad concreta del tipo de profesor que quiere ser e intentar reproducirla en sus actividades diarias.

El profesor en el desarrollo del PRP decide qué va a incluir en relación a los objetivos que se ha propuesto. Los trabajos o muestras se seleccionan en función del grado de relevancia que poseen para el propio docente. Estas muestras pueden reflejar no solo sus logros académicos o profesionales, sino también sus necesidades, sus carencias, sus preocupaciones. Algunos ejemplos entre otros pueden ser: objetivos de la asignatura que imparte; los contenidos; los materiales publicados con los que trabaja, materiales de su propia creación; muestras del tipo de evaluación que lleva a cabo; registro de sesiones de clase; actividades extracurriculares, apuntes de asistencia a cursos, seminarios, talleres; diarios del profesor (extractos) o de los alumnos; resumen de lecturas de libros y monografías sobre temas relacionados en la docencia.

El Portafolio refleja la formación del profesor como un proceso dinámico al permitir reflejar los cambios que evidencian su evolución; a su vez las metas conseguidas se pueden convertir luego en el nuevo punto de partida del proceso del portafolio. Todo ello gracias a su carácter abierto, en cualquier momento su autor puede incluir nuevas muestras, cambiar las ya incluidas por otras que sean más relevantes para mostrar su proceso formativo.

Este proceso dinámico permite a los profesores reunir los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos mismos con exhaustiva reflexión. La disponibilidad del PRP en soporte digital además permite la posibilidad de compartir la experiencia de su desarrollo con otros profesionales ayudando a romper el aislamiento que normalmente sufren los docentes en este tipo de procesos. Al mismo tiempo sentirse acompañado favorece la motivación para la continuidad del proceso de reflexión.



La posibilidad de compartir el PRP se contempla en un principio de dos formas: a) hacerlo público desde sus inicios dando la posibilidad de revisión y obtención de retroalimentación entre iguales, y b) hacerlo público en momentos puntuales que cierran ciclos de los procesos marcados por el autor.

5. Estructura del PRP

El PRP consta de diferentes apartados, se presentan en primer lugar los que aparecen resaltados en color gris: Punto de partida, Objetivos y Repertorio de muestras; más adelante se presenta el resto de componentes que conforma el portafolio en su totalidad.

Introducción	Mi PRP – Presentación del portafolio y sus partes	
Punto de Partida	¿Quién soy? Formación Experiencia Creencias Rol del profesor Rol del alumno Procesos aprendizaje/adquisición Práctica docente	¿Dónde Estoy? Logros Necesidades Inquietudes Preocupaciones Curiosidades
Objetivos	¿A dónde voy? Expectativas Objetivos Plan de acción	
Repertorio de Muestras	Muestras de logros	Reflexión: ¿Cómo he llegado hasta aquí?
	Muestras de procesos de los objetivos marcados	Reflexión: ¡Ya estoy en camino!
Visión global	Mi evolución Evaluación general de mi desarrollo profesional	

Los apartados marcados en gris son los que constituyen el grueso del portafolio o el portafolio en proceso, los otros dos apartados (Introducción y Visión global) son los que cierran procesos en momentos puntuales que el profesor decide para facilitar su lectura pública.

5. 1 Punto de partida

El primer apartado consta de dos secciones a) *¿Quién soy?*, b) *¿Dónde estoy?*, en las que se invita al docente a que se defina profesionalmente en el momento en el que inicia el PRP. Esta definición no



ha de entenderse cómo un currículum comentado, sino que además de aportar información sobre su formación y experiencias previas, ha de indagar en su sistema de creencias para explicitar las que están estrechamente ligadas con su profesión. En la segunda sección, el profesor ha de revisar cuál es su estado actual en relación a su profesión, para ello se le pide que reflexione sobre los aspectos de los que se siente satisfecho (sus logros profesionales o de formación); a la vez que ha de presentar las cuestiones que todavía no ha resuelto (ya sea por las características del contexto profesional o sus necesidades de formación) o exponer sus inquietudes profesionales actuales que le llevarán a establecer objetivos formativos. Estas dos secciones le aportan al profesor una fotografía de su momento actual. No ha de ser la foto hecha por un profesional en un estudio, sino que lo que le interesa al docente en estos momentos es la imagen que le devuelve el espejo en el que se observa diariamente.

Una vez se dispone de esa instantánea ya se puede iniciar el siguiente apartado.

5.2 Objetivos

Si el profesor ha hecho el esfuerzo de indagar acerca de las cuestiones que le preocupan en relación a su práctica docente es porque, sin duda, puede afirmarse que es un profesor inquieto con ganas de evolucionar. Aun así, este ha de ser realista y plantearse objetivos alcanzables que deriven de sus necesidades, inquietudes o carencias. El tener una visión de cómo es uno y el lugar que ocupa, le permitirá definir unos objetivos específicos y a su alcance que expondrá en el apartado ¿A dónde voy?

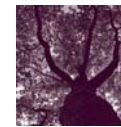
Una vez definidos los objetivos, el profesor ha de desarrollar un plan de acción que incluya la previsión del tiempo que le va a dedicar al objetivo de formación marcado, la secuenciación para la recogida de muestras y su posterior análisis. Todos estos pasos forman el plan de acción que llevará a cabo para poder continuar el proceso reflexivo de desarrollo profesional.

5.3 Repertorio de muestras

Puede considerarse 'muestra' del portafolio a todo documento que el profesor contemple como objeto de análisis, reflexión y que le lleve a evidenciar los aspectos que quiere tratar en estos procesos. Por lo tanto las muestras presentan un amplio abanico de posibilidades. Pueden apuntarse a modo de ejemplo las que están relacionadas con sus necesidades de formación (lecturas específicas, notas de congresos, seminarios, talleres, etc.); las que están relacionadas con su práctica profesional (diarios de clase, cuestionarios, entrevistas, grabaciones de clase, planes de clase, actividades preparadas por él y resueltas por sus alumnos, pruebas de evaluación, etc.); o las que están relacionadas con la preparación y la gestión de la materia que imparte (diseño curricular del centro, programaciones, actas de reuniones, etc.).

La importancia de las muestras que se incluyan en el portafolio radica en su relación con los objetivos propuestos y en el proceso de selección que implican para el docente. Es necesario destacar la importancia de la selección de muestras pues en este momento ya se inicia el proceso de reflexión sobre la labor docente, al establecer qué elementos de su labor son ilustradores de los objetivos que persigue.

Además, cada una de estas muestras ha de ir acompañada de una reflexión que justifique por qué han sido seleccionadas de entre todas las posibilidades existentes. Sin embargo, la reflexión no



termina en este punto. El profesor ha de ser capaz, a través del análisis de la muestra, de extraer datos que le informen acerca de su actuación para poder contrastarla con las percepciones que él mismo posee sobre su práctica docente; ya que como afirman Richards y Lockart (1998) la experiencia por sí sola no es suficiente para lograr el desarrollo profesional. Del análisis de los datos y de la reflexión que extraiga ha de poder, si lo cree pertinente, diseñar un nuevo plan de intervención sobre su propia labor que incorpore las conclusiones a las que haya llegado. De este modo, se vuelve a iniciar este proceso cíclico, recogiendo nuevas muestras que le aporten información sobre el proceso que se quiere ahora iniciar.

La percepción que uno posee sobre su actuación docente no siempre se corresponde con la realidad, podría afirmarse que hay tantas percepciones de un hecho como personas que intenten describirlo. Por tanto, si se parte de esta consideración se entiende mejor la necesidad de compartir con otros nuestra percepción y las reflexiones que de esta se derivan.

Llegados a este punto es recomendable, si no lo ha hecho antes, que el profesor comparta sus experiencias, percepciones y reflexiones con otros profesionales, que inicie un proceso de revisión. Para facilitar el trabajo de lectura a alguien externo al portafolio, es aconsejable incluir los otros dos apartados que en el esquema del PRP aparecen en color blanco: Introducción y Visión global y que se presentan a continuación.

5.4 Visión global

En este apartado se incluye el informe elaborado por el autor en el que recoge la visión global del proceso que ha llevado a cabo. Esta visión incluye una valoración en la que hace público las reflexiones realizadas, los objetivos alcanzados y los que todavía quedan por cubrir. Esta valoración al ser pública permite compartir el ciclo reflexivo con posibles lectores de modo que la retroalimentación de otros pueda servir para corroborar la validez del proceso y de las conclusiones a las que se haya llegado.

5.5 Apartado de Introducción

El autor del portafolio ha de tener en cuenta que seguir el proceso de reflexión que él ha llevado a cabo puede ser difícil para alguien que no ha estado inmerso en este. Así, cuando el docente decida que es el momento de hacer una pausa en su proceso debido a que considera que ha cubierto sus objetivos, se le aconseja redactar la introducción explicitando los objetivos, las partes que se incluye, etc.

6. Implementación del PRP

El PRP fue presentado en las jornadas *XV Encuentro práctico de profesores de español ELE* (2006, Internacional House-Difusión, Barcelona;) como una propuesta de formación continua a partir de la práctica reflexiva. Su buena acogida por parte de los participantes ha derivado en invitaciones a sus autores a diferentes foros de enseñanza de ELE para que sea presentado a otros docentes de ELE (Suecia, mayo de 2007; Alemania, noviembre de 2007). La editorial Difusión ha solicitado una versión para publicarlo en *La biblioteca de Gente* (2007). Esta 'biblioteca', en formato CD, incluye materiales de apoyo para Gente, manual de E/LE basado en el enfoque por tareas.



En estos momentos existe una versión electrónica del PRP (<http://prpele.wordpress.com/>) que ya está siendo utilizada como plantilla modelo por diferentes profesores en varios países y que aprovechan el blog como plataforma para hacer público su portafolio y recibir comentarios de otros profesionales.



Acceso en: <http://prpele.wordpress.com>

Por la información que disponemos algunos profesionales lo están llevando a cabo y se han puesto en contacto entre ellos para gestionar y compartir sus PRP. El carácter libre por no estar asociado a ninguna institución formativa hace que no tengamos información de los profesionales que han empezado a usarlo pero que aun no lo han hecho público.

Los que sí que lo están llevando a cabo de forma pública valoran de su utilización la ayuda que ofrece al docente a optimizar su práctica reflexiva, al guiarle en la recogida sistemática de muestras según sus objetivos, a clasificarlas por áreas temáticas o de interés, a reflexionar sobre cada una de las muestras aportadas, a revisar su proceso y a compartir todo ello con otros docentes con necesidades de desarrollo profesional similares. Además su disponibilidad en formato electrónico permite su personalización.

A modo de ilustración de lo dicho anteriormente, presentamos dos procedimientos de recogida de información de un mismo docente. En primer lugar, el blog de una profesora M^a Isabel González en el que casi diariamente incorpora entradas sobre sus clases, su formación, sus visitas a otros blogs, información sobre congresos, encuentros, etc.



El blog de mr1b3l - Mozilla Firefox

Filter Edit Visualiza Historial Adreces d'interès Eines Ajuda

http://elblogdemr1b3l.blogspot.com/ el blog de maribel

Hotmail gratuito Personalizar vínculos Windows Media Windows [Blink this site]

BUSCAR BLOG MARCAR BLOG Siguiente blog- Crear un blog Acceder

El blog de mr1b3l

Este será a partir de ahora el espacio que van a ocupar mis reflexiones como profesora de E/LE. Al igual que antes se trata de ir recogiendo datos, inquietudes y todo tipo de cosas que vayan surgiendo en las clases. Así que, todos los comentarios, sugerencias y cosas que queráis dejar serán bienvenidas :) He aprendido mucho de mis maestros; con mis colegas más; con mis alumnos todavía más. Profégoras

MARTES 10 DE JULIO DE 2007

Otro blog que añadir a la lista.

Sí, otro blog voy a añadir a la lista. Se trata de **la Navaja de Ockham**, escrito por **David Vidal**, un blog sobre reflexiones docentes y sus aledaños. Ha empezado estupendamente y hay que seguirle la pista porque promete mucho. Por lo pronto, podéis leer la crónica del encuentro que hubo ayer en **Proele virtual**, iniciativa de Francisco González, que también es muy recomendable -Mira, parece que ésta última propuesta también se va a convertir en toda una realidad virtual :), así que habrá que estar muy atento/a a la evolución y predicar con el ejemplo-. Confieso que yo no pasé por allí -¡ayayay!-, por tanto, tendré que hacer penitencia.

Publicado por Mª Isabel González en 10:45 0 comentarios Etiquetas: blog, blogosfera

SÁBADO 7 DE JULIO DE 2007

De cómo nos ven desde el extranjero.

No lo puedo evitar, he estado pensando sobre si escribir esto o no, y, al final, no me puedo resistir a trasladaros algunas teorías que explican porqué los españoles hablamos tan alto. El otro día llevé a un grupo de alumnos una unidad didáctica que



Datos personales

Mª Isabel González
Lda en Filología Árabe por la Universidad de Alicante y profesora de E/LE desde hace dos años y medio, además de traductora voluntaria español-árabe para una ONG.

Fet

Acceso en: <http://elblogdemr1b3l.blogspot.com/>

Como puede apreciarse en el blog de Maribel se incluyen, a modo de diario, las impresiones tras su jornada laboral, las informaciones relevantes sobre formación, las tareas pendientes, sus relaciones con otros colegas.

Esta misma profesora también está llevando a cabo su portafolio reflexivo, el PRP, en este la información aparece ya organizada en diferentes secciones siguiendo las pautas marcadas por la plantilla original y adaptándose a su estilo y necesidades.



Acceso en: <http://maribelele.wordpress.com/>

7. A la espera de resultados y propuestas de futuro

Desde su presentación en las jornadas XV *Encuentro práctico de profesores de español ELE* (2006, Internacional House-Difusión, Barcelona) ha surgido un grupo de profesores de ELE que están trabajando con el PRP como experiencia reflexiva a partir de la información que puede encontrarse en (<http://prpele.wordpress.com/> y en <http://encuentro-practico.com/blog06/index.html>); por otro lado, está siendo objeto de análisis por parte de un estudiante que lo ha seleccionado como tema de su memoria de master (Master de Formación de Profesores de ELE, Universitat de Barcelona). Por tanto, estamos a la espera de datos que nos permitan empezar a analizar y sacar conclusiones de su diseño y puesta en marcha. De todas maneras sí que se pueden adelantar ya algunos aspectos que han de redefinirse para facilitar su uso.

La formación continua sin ninguna institución que permita el intercambio de información y de experiencias puede dificultar el desarrollo profesional compartido del docente. Es por ello por lo que hemos diseñado un plan de acción, iniciado ya en junio de este año, con el que se pretende ayudar a los profesores que han iniciado su PRP. Este plan incluye la activación del metablog del PRP en el que se describen las plantillas modelo. Además, se pretende presentar información teórica de forma regular acerca del Portafolio en general que ayude al profesor a familiarizarse/profundizar en/con la práctica reflexiva y otras experiencias previas de usos de portafolios.

Otro de los objetivos que se persiguen con el metablog es favorecer el intercambio de experiencias y evitar las consecuencias del aislamiento que sienten los profesores.



Esperamos que las propuestas introducidas en el metablog del PRP puedan aportarnos datos suficientes para valorar la validez de la herramienta para el desarrollo profesional del docente.

Bibliografía

- Barberà, Elena; Bautista, Guillermo; Espasa, Anna; Guasch, Teresa (2006). «Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red». En: Antoni Badia (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. UOC. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf [Acceso el 24/04/2007].
- Cassany, D (2007) Del portfolio al e-PEL, *Carabela*, núm 60: *El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas*. Madrid: SGEL.
- Esteve, O. (2004a). "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". En: D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (Eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.
- Esteve, O. (2004b). "Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica". Documento disponible en <http://bremen.cervantes.es/Ensenanza/ActasBremen/Nuevas%20perspectivas%20pdf.pdf> [Consulta: 30 abril 2007]
- Esteve, O., Lucrecia, K. y Carandell, Z. (2006). "El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al Servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent". En *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39. Monogràfic "El Portafolis". Barcelona: Graó.
- Fernández, A.. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional", en *Educación* 33, pág. 127-142
- Feixas, M. y Valero, M. (2003) "El Portafolios y el SEEQ como Herramientas para el Desarrollo Profesional". En Gairín, J. y Armengol, C. (eds.) *Estrategias formativas para el cambio organizacional*. CISSPRAXIS. Barcelona. Formato web en: <http://www.udg.es/ice/FUniversit/Portafolios.pdf> [Acceso el 24/04/2007]
- Korthagen, F. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher*. Education. Londres: LEA.
- Lasagabaster, D. y J. M. Sierra (2004). (Eds.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE: Horsori.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Little, D. y Perclová, R. (2003). *El Portafolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Pujolà, J.T. (2005) "El portafolio: la reflexión explícita del proceso de aprendizaje en la formación de profesores de E/LE", *Aula de Innovación educativa*, 146, 65-67. Barcelona: Graó.



- Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP, 1994
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Madrid. (MEC)
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- Van Lier, L. (2001) "La investigación- acción". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 27, 81-88
- VVAA. (2006) "Monografía El Portafolis", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, Num. 39, Barcelona
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M y R. L. Burden. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: CUP

Webs

- Council of Europe, Language Policy División,** European Language Portfolio:
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/> [Acceso el 24/04/2007]
- Instituto Cervantes.** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación:* <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Acceso el 24/04/2007]
- Ministerio de educación y ciencia – El Portfolio Europeo de las Lenguas:**
<http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343> [Acceso el 24/04/2007]



LA RED DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO INNOVACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. REVISIÓN DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS ENCONTRADOS.

José Antonio Julián Clemente, jajulian@unizar.es

Universidad de Zaragoza.

Marta Capllonch Bujosa, mcapllonch@ub.edu

Universitat de Barcelona

Lourdes Martínez Mínguez, lurdes.martinez@uab.es

Maria Padrós Cuxart, mariapadros@ub.edu

Francesc Buscà Donet, fbusca@ub.edu

Tomàs Peire Fernández, tomas.peire@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona

Palabras Clave

Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Docencia Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior.

Resumen

La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, inicia su andadura en septiembre de 2005. Su principal finalidad es planificar y desarrollar sistemas de evaluación formativa adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La red de carácter nacional, está constituida mediante grupos de trabajo locales organizados a modo de seminarios permanentes, que utilizan sucesivos ciclos de investigación-acción colaborativa, que además de permitir profundizar en el objeto de estudio, representan una potente vía de desarrollo para la formación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

Actualmente la Red está constituida por 65 profesoras y profesores de 20 universidades diferentes y está desarrollando diferentes proyectos de innovación e investigación educativa sobre dicha temática. En esta comunicación se presentan los principales objetivos del proyecto de Investigación Docente, así como la metodología de trabajo llevada a cabo, y los resultados encontrados hasta este momento.

Desarrollo

Un grupo de profesoras y profesores de distintas universidades se ha planteado la necesidad de crear una Red Interuniversitaria Nacional para trabajar sobre la Evaluación formativa con el alumnado universitario. Actualmente la Red está constituida por 65 profesoras y profesores de 20 universidades diferentes y está desarrollando diferentes proyectos de innovación e investigación educativa sobre dicha temática. El desarrollo del proyecto tiene un efecto directo sobre la práctica docente universitaria, dado que está basado en la puesta en práctica y contrastación de sistemas de evaluación formativos en asignaturas concretas, de carácter teórico y práctico, mediante ciclos de investigación-acción. A lo largo del curso 2005-2006 y 2006-2007, el Proyecto se lleva a cabo en ochenta asignaturas, de diez áreas de conocimiento diferentes.

La participación en la Red se ha organizado a través de subgrupos, formados por el profesorado de una zona geográfica, a veces de la misma universidad, y otras de universidades diferentes. A su vez,



estos subgrupos se coordinan entre sí para la celebración de las jornadas de trabajo generales, previstas en el Proyecto.

La intención es hacer un estudio previo que cubra diferentes asignaturas y planes de estudio, a nivel nacional, de modo que permita análisis de transferibilidad y aplicación en otros centros universitarios. La mayor parte de los componentes de la red trabajan en la formación inicial y permanente del profesorado, pero no todos. En todo caso, vamos a poder comprobar si los resultados pueden ser claramente susceptibles de aplicación a otros estudios universitarios, especialmente en todo lo referente a las implicaciones metodológica que posee la progresiva aplicación del “crédito europeo”.

A continuación presentamos una tabla donde se recogen los centros, áreas, universidades y número de profesores implicados en el desarrollo de este proyecto.

CENTRO	ÁREA	UNIVERSIDAD	PROFS
E.U. Magisterio Segovia Facultad de Ciencias Sociales y la Comunicación	Didáctica Expresión Corporal Didáctica Expresión Musical Didáctica Ciencias Experimentales Didáctica y Organización Escolar Historia del Arte Filología Francesa Filología Alemana Sociología	Valladolid	16
Facultad de Formación del Profesorado INEFC.	Didáctica Expresión Musical y Corporal Didáctica y Organización Educativa Educación Física y Deportes	Barcelona	4
INEFC.	Educación Física y Deportes	Ramon Llull	1
Facultad de Ciencias de la Educación	Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	Autónoma de Barcelona	2
Facultad de Educación	Didáctica de la Educación Física y el Deporte	Vic	1
Facultad Educación	Didáctica Expresión Corporal	Valladolid	1
Facultad CC. Humanas y Educación	Didáctica Expresión Corporal	Zaragoza	5
Facultad CCAF. y D. Facultad Educación	Educación Física y Deporte Didáctica Expresión Corporal	Granada	3
Facultad de Educación	Didáctica Expresión Corporal	La Laguna	2
Facultad de Educación y Humanidades	Didáctica Expresión Corporal Didáctica y Organización Escolar Sociología	Almería	7
Fac. CCAF.y D.	Educación Física y Deporte	Católica de Murcia	2
Fac. CCAF.y D.	Educación Física y Deporte	Europea de Madrid	1
Facultad de Educación	Didáctica de la Expresión Corporal	Complutense de Madrid	2
INEF Facultad de Educación	Didáctica Expresión Corporal Educación Física y Deporte	León	3
EU. Magisterio Zamora	Didáctica Expresión Corporal	Salamanca	1
Facultad Humanidades	Psicología Evolutiva y de la Educación	Burgos	2
E. Magisterio Guadalajara	Didáctica Expresión Corporal	Alcalá de Henares	1
E.U. Magisterio Valencia Fac. CCAF y D.	Didáctica Expresión Corporal Educación Física y Deporte	Valencia	2

Tabla 1. Listado de centros, áreas, universidades y componentes de la Red de Evaluación Formativa y EEES.



Objetivos:

Podemos enumerar los siguientes:

- 1- Crear una red interuniversitaria nacional que dé soporte a subgrupos locales que trabajen de forma coordinada en el desarrollo de proyectos de innovación educativa sobre la evaluación formativa y compartida en Docencia Universitaria.
- 2- Planificar y desarrollar sistemas de evaluación formativa con la incorporación del “Crédito Europeo” en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- 3- Recopilar, diseñar y contrastar una metodología adecuada para llevar a cabo procesos de evaluación formativa y compartida en la enseñanza superior, dentro del proceso de incorporación al EEES.
- 4- Contrastar sistemas de evaluación formativa en diferentes especialidades, asignaturas y áreas de docencia universitaria, aunque de forma predominante en la formación inicial del profesorado, y estudiar su posible transferencia a otros centros y titulaciones universitarias.
- 5- Analizar y comprobar las posibilidades, ventajas, dificultades e inconvenientes de una evaluación compartida en el EEES, especialmente en lo referente a la formación inicial del profesorado.

Descripción del trabajo

La metodología básica de trabajo en este proyecto está basada en sucesivos ciclos de investigación-acción sobre prácticas concretas de evaluación formativa y compartida en, al menos, una de las asignaturas del profesorado participante en el estudio. Una fase previa de este proyecto se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del curso 2004-2005. Actualmente la Red, organizada en diferentes subgrupos locales y regionales que funcionan a modo de seminario permanente ha realizado cuatro ciclos de investigación-acción (I-A) durante el curso 2005-2006 (uno en cada cuatrimestre) y durante el curso 2006-2007 (uno en cada cuatrimestre). Cada uno de los subgrupos pone en práctica sistemas de evaluación formativa y participativa, analiza los procesos y los resultados de los diferentes diseños de intervención programados, y toma las decisiones oportunas para la mejora de los mismos en función de los datos obtenidos.

La red se reúne tres veces a lo largo del curso (al principio del curso, al final del primer cuatrimestre y al final del curso). La coordinación inter grupos se realiza fundamentalmente por vía electrónica y telefónica, dadas las distancias existentes, viéndose complementada de forma importante por las tres jornadas de trabajo presencial conjunto de toda la red, anteriormente explicadas.

Para ello, la secuencia de trabajo de cada uno de los ciclos, es la siguiente:

- Planificar el sistema e instrumentos de evaluación a utilizar en cada una de las asignaturas seleccionadas.
- Desarrollo del sistema planificado y recogida sistemática de datos sobre el proceso de desarrollo y sus resultados.
- Análisis individual y colectivo (en subgrupos) de cada uno de los procesos y los resultados obtenidos.
- Toma de decisiones de modificación y mejoras de cara al siguiente ciclo de I-A a poner en marcha.



De esta forma, la sucesión de ciclos de I-A va generando una espiral de mejora de la práctica docente (en este caso, de los sistemas de evaluación que se utilizan), así como información colectiva y genérica sobre las características, posibilidades y dificultades que generan estas modalidades de evaluación en la enseñanza universitaria.

A nivel colectivo, las fases de trabajo que tenemos previsto realizar a lo largo del curso son las siguientes:

- Sesión de trabajo para debatir la propuesta genérica de intervención a desarrollar (fundamento y metodología); así como la planificación de cada modelo específico a desarrollar.
- Presentación y análisis grupal, por subgrupos, de cada una de las propuestas planificadas.
- Recogida sistemática de datos sobre el proceso de desarrollo y sus resultados.
- Análisis del proceso y toma de decisiones sobre las necesarias reelaboraciones y correcciones.
- Recogida complementaria de información y evaluación de la experiencia desarrollada con los principales implicados.
- Elaboración de los correspondientes informes parciales y general.

La dinámica creada en la RED de evaluación formativa, a partir de sumergirnos en la dinámica de Investigación-acción colaborativa, fomenta una formación en situación que ayuda a profundizar en una serie de aspectos determinantes, bajo nuestro punto de vista, en nuestro desarrollo profesional como docentes universitarios, y que vamos a intentar resaltar.

Resultados i/o conclusiones:

Los resultados obtenidos en la puesta en práctica de los sistemas de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria, nos permite hacer una gran clasificación entre ventajas e inconvenientes. Posteriormente esgrimiremos las consecuencias que ha tenido este proceso para la formación del profesorado universitario.

a) Ventajas y posibilidades.

Las principales ventajas de la Evaluación Formativa y Compartida encontradas en la primera fase son las siguientes:

- Facilita la implicación del alumnado universitario en dinámicas de trabajo colaborativo, así como en metodologías activas de aprendizaje. El alumnado se implica más en el desarrollo de la asignatura y en las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo. La mayor implicación procede de la motivación que genera este tipo de dinámicas de aprendizaje y evaluación, así como de la responsabilidad y capacidad de decidir que se otorga al alumnado en el desarrollo del proceso.
- Facilita la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo (tomar decisiones, resolver problemas, adaptarse a nuevas situaciones, tener iniciativa, etc.), tan necesario en todos los niveles educativos, pero sobre todo en la Universidad, por su estrecha relación con los procesos de formación permanente y con el aprendizaje a lo largo de la vida.



- El hecho de dialogar y compartir con el alumnado el proceso de evaluación y calificación, cuestiona los mecanismos de control y poder, explícitos e implícitos, que encierra la calificación, fomenta considerablemente los procesos metacognitivos sobre el aprendizaje, pero, sobre todo, ayuda a ir cambiando la perspectiva y el rol adoptado por el alumnado. Comienza a entender los procesos de aprendizaje, así como la responsabilidad e interés propio de cara a su futura profesión, en vez de prepararse para adquirir unos determinados conocimientos que ha de memorizar de cara a un examen. Nos solemos referir a este proceso como la evolución del rol del estudiante al rol de profesional en formación inicial.
- Genera situaciones en clase que influyen positivamente en otros elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje más allá del propio sistema de evaluación como por ejemplo: las clases son más amenas, el aprendizaje es más activo, la superación paulatina de la inhibición a la hora de hablar en público, la motivación aumenta, la aplicabilidad en la práctica docente tanto de los contenidos trabajos como de la metodología llevada a cabo, la relación con la práctica educativa real, la adaptación temporal de los contenidos al ritmo de aprendizaje, etc.
- El alumnado valora positivamente su participación en los procesos de evaluación de los aprendizajes, tanto por la generación de procesos reflexivos, como por el nivel de confianza que supone.
- El alumnado valora el hecho de que se desarrolle un sistema de trabajo y evaluación más continuo, que hace que el esfuerzo cotidiano se vea recompensado en mayor medida que con los sistemas de evaluación tradicional.
- Por su parte, el alumnado de las titulaciones propias de la formación del profesorado hace énfasis en que con este tipo de sistemas aprende, por propia experiencia, como pueden llevar a cabo modelos de evaluación formativos, alternativos a las formas de evaluación tradicionales.
- Este tipo de evaluación facilita la metaevaluación, es decir, la retroalimentación de todo el proceso evaluación para un aprendizaje de mayor calidad.
- La puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida permite renovar la práctica docente, siendo el paso más importante del cambio proyectar la enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva pedagógica y crítica.
- Por último, aunque la evaluación formativa supone aumentar el volumen de trabajo del profesor y del estudiante, estos últimos valoran de manera muy positiva esa mayor dedicación.

b) Dificultades, problemas emergentes e inconvenientes y posibles soluciones.

Hemos querido aunar estos dos puntos porque creemos que están relacionados. Durante la puesta en práctica de los sistemas de evaluación formativa y compartida también surgen dificultades e inconvenientes. Las más importantes son las siguientes:

- Las resistencias iniciales del alumnado, debidas a las dificultades que surgen ante esta nueva forma de trabajar. Sucede sobre todo en las primeras fases del proceso. Una parte del alumnado se opone frontalmente, porque prefiere sistemas de trabajo que no requieran ningún tipo de implicación personal. La costumbre adquirida en años de escolarización, asumida como una rendición de cuentas, está tan arraigada, en muchos casos, que supone una barrera difícil de solventar.



- Ni el alumnado ni el profesorado tienen el hábito de trabajar según esta modalidad, lo que genera situaciones de duda e inseguridad. La incertidumbre es una característica que nos cuesta asumir, y más en el caso del alumnado cuando hace preguntas sobre aspectos que ocurrirán a medio y largo plazo, pero que en el momento presente no se pueden concretar.
- Una mayor carga de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado, en comparación con el modelo de “*instrucción bancaria*” (Freire, 1997). Es cierto que en algunas especialidades, el elevado número de alumnos (como veremos después), no facilita nuestras intenciones. Si los trabajos encomendados al alumnado no se ajustan bien, pueden producirse sobrecargas, atascos y discordancias durante el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, el profesorado debe estar dispuesto a corregir documentos y producciones, así como a realizar observaciones, a lo largo de todo el proceso y no sólo al final, por lo que este tipo de evaluación requiere la implicación del equipo docente, trabajando de manera coordinada.
- Si el proyecto docente no está bien organizado o no posee la suficiente coherencia entre todos los elementos curriculares, se pueden presentar dificultades importantes durante el proceso de trabajo. Debe existir una línea de coherencia entre objetivos, metodología y evaluación para que vehicule las propuestas que se van desarrollando durante todo el proceso.
- Este tipo de evaluación es más compleja de realizar con grupos numerosos. A partir de 40-50 alumnos hay que calcular muy bien la carga de trabajo que supone cada actividad, así como qué estrategias se pueden desarrollar para que el modelo sea viable.
- La dificultad que, en ocasiones, supone para el profesorado y el alumnado traducir a una calificación numérica la evaluación realizada durante el proceso.

Entre las soluciones más apropiadas a estos puntos, para el alumnado, está la elaboración de guías de apoyo al estudiante, o la participación de alumnos de cursos superiores que comentan a sus compañeros y compañeras a través de su experiencia, qué es lo que han encontrado y aplicado. En cuanto al profesorado, es muy importante establecer una relación adecuada entre objetivos, metodologías y sistema de evaluación, de manera que las previsiones puedan ayudarnos al desarrollo de la docencia.

c) Consecuencias para la formación del profesorado universitario.

Pero sin lugar a dudas, donde mayor efecto está provocando esta dinámica colaborativa, es en la formación de los docentes universitarios que estamos sumergidos en ella. Queremos aquí, en este foro, donde estamos discutiendo sobre nuevas tendencias en la formación del profesorado, reforzar este proceso y las consecuencias que está teniendo para nuestra formación como docentes universitarios. (Ver Figura 1).

Figura 1. Consecuencias para la formación del profesorado universitario de la dinámica de colaborativa de la RED de evaluación.



En primer lugar **se ha convertido en una oportunidad para revisar nuestras convicciones personales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido en la universidad.** La tipificación de estas convicciones puede resultar complicada por la diversidad de puntos de partida de los diferentes miembros de la Red, y tal vez sería una osadía por parte de los autores, el intentar extrapolarlas a todos ellos, es por ello, que vamos a disponer aquí, las que para los autores de la comunicación han resultado más significativas. A saber:

- a) La reflexión sobre la práctica docente.
- b) Dar nombre y fundamentar las acciones docentes que ya veníamos haciendo de forma intuitiva e individual.
- c) Valorar el trabajo colaborativo entre iguales.
- d) “Dar el salto” para usar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Valorar el papel activo que tiene el alumnado en el proceso formativo.

En segundo lugar, movilizar estas convicciones, nos han estimulado para asumir ciertas **estrategias dentro de nuestras aulas universitarias.**

- a) Incorporar la *evaluación formativa* al proceso de enseñanza-aprendizaje y algunos de los procedimientos que conlleva.

- Autoevaluación.



- Coevaluación.
 - Evaluación compartida.
 - Evaluación del docente.
 - Calificación dialogada.
- b) *Diversificar el procedimiento de evaluación* utilizando varias fuentes de información durante el proceso de aprendizaje.
- c) *Unificar criterios de evaluación* en las asignaturas que abordan contenidos similares, fomentando el equipo docente dentro de las titulaciones.
- d) *Fomentar la participación del alumnado* en la concreción de los criterios de evaluación de las asignaturas.
- e) Recopilar información durante el proceso para ajustar la *dedicación del alumnado a la asignatura* y por lo tanto a los créditos ECTS que tiene asignados.
- f) *Desarrollar la guía docente* de la asignatura con una serie de requerimientos:
- Instrumento de seguimiento del proceso de aprendizaje,
 - Sistematizar del proceso evaluador, y
 - Referencia en el modelo metodológico seguido.
- g) Fomentar los *espacios comunes de docencia* para abordar conceptos desde asignaturas diferentes.
- h) Apoyar nuestra evolución como docentes en el *trabajo de equipo*. Este apoyo se establece en tres niveles:
- A nivel de RED local. (RED de Barcelona o Huesca)
 - A nivel de RED nacional. (Reuniones anuales de todos los miembros)
 - A nivel de relación entre redes locales. (Reuniones entre miembros de dos o tres redes locales diferentes)

En tercer lugar, el estudio de las anteriores estrategias, conlleva la aplicación de una serie de **instrumentos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje**. Estos instrumentos están muy vinculados al proceso de evaluación, y lo que conlleva la recogida de información durante el desarrollo de las asignaturas.

De entre los diferentes instrumentos utilizados podemos destacar los siguientes:

- Tutorías ECTS.
- Portfolio.



- Examen.
- Ficha de prácticas.
- Informes de prácticas.
- Fichas de seguimiento del trabajo del alumnado.
- Entrevistas.

Propuestas de mejora:

Los principales aspectos-clave sobre los que se deberá atender para el desarrollo de estos sistemas de evaluación son los siguientes: número de alumnos; coste de horas y trabajo para alumnado y profesorado; la posible dilución del contenido de la materia; requisitos previos a cumplir para un proceso de evaluación continua o criterios de calificación, así como alternativas para quién no entre en él; curso y materia; aclaraciones terminológicas y criterios comunes de evaluación formativa; cómo trabajar y evaluar competencias; posible coherencia de los exámenes con los procesos de evaluación formativa y continua; justicia y calificación en la evaluación formativa; la autoevaluación del profesorado y del proceso; y cómo responde el alumnado ante estos procesos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J.M. (2000) *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Morata. Madrid.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001) *Didáctica, currículum y evaluación*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. Madrid.
- Bretones Román, A. (2002) "La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes". *Revista Kikiriki –Cooperación Educativa*, nº 65 (6-15).
- Brown, S. y Glasner, A. (2003) *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea. Madrid.
- Fernández Sierra, J. (1996) "¿Evaluación? No, gracias, calificación". *Cuadernos Pedagogía*, 243 (92-97).
- Klenowski, V. (2005) *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea. Madrid.
- López Pastor, V.M. (1999) *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- López Pastor, V.M. (2004) "La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física". En Fraile Aranda, A. *"Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal"*. Biblioteca Nueva. Madrid. (265-291).



- López Pastor, V.M. y otros (2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miñó y Dávila. Buenos Aires.
- López Pastor, V.M. y otros (2007 – en prensa-). “*La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados*”. *Revista de Docencia Universitaria*. Red-U. Red Estatal de Docencia Universitaria.
- Rovira, M. (comp.) (2000) *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Graó. Barcelona.
- Salinas, D. (2002) *¡Mañana examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad*. Graó. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Málaga.



LAS DEMANDAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA.

Dra. María Luisa Reyes López, mlreyes@ugr.es
Universidad de Granada

Palabras clave

Grupo de discusión, educación musical, formación del profesorado.

Resumen

Presentamos en este espacio un estudio fenomenológico que pretende conocer y comprender las teorías implícitas del profesorado de Educación Musical y el modo en que éstas repercuten en la práctica diaria. Queremos saber qué opinan sobre la formación recibida y cuáles son las demandas de formación permanente que surgen de su tarea cotidiana.

Se han realizado dos grupos de discusión con maestros y maestras de Educación Musical atendiendo a los años de experiencia y a la formación inicial recibida además de cinco entrevistas semiestructuradas. El análisis de datos comenzó desde el inicio de la investigación en proceso en espiral para lograr la saturación de la información.

El estudio concluye señalando las demandas de formación permanente del profesorado de música apreciándose los enfoques diferentes entre profesores formados a partir de la implantación de la Especialidad de Educación Musical y los maestros que acceden a la función docente a través de los cursos de especialización. Es de destacar la coincidencia entre ambos grupos a la hora de solicitar más atención por parte de los Centros de Profesores y la necesidad de actualizar su formación para dar respuesta a las necesidades de la educación Musical en la escuela.

Objetivos

Para describir el objeto de investigación y concretar las preguntas que éste nos genera necesitamos comenzar por fundamentar el papel de la Educación Artística en general y de la Educación Musical en particular dentro de la enseñanza obligatoria, y el papel que ésta juega en la formación integral del individuo.

Partiendo de la idea de que la dimensión cultural de la enseñanza es uno de los aspectos más importantes de la educación para el futuro podemos constatar cómo las teorías progresistas y renovadoras comparten una concepción muy concreta de ciudadanía, cultura y sociedad, y una consideración del ser humano como una realidad no sólo biológica, sino también cultural (Gardner, 2000). Sin embargo, el desarrollo de la Educación Artística, parece no haber encontrado todavía su lugar, quedándose rezagada en relación con las disciplinas de las ciencias y las nuevas tecnologías. *“El objetivo del arte es capacitarnos para vivir en el mundo, en tanto que el de la ciencia es capacitarnos para dominarlo”* (Small, 1989: 13)

Dentro del mundo del arte, la música, se presenta no sólo como un medio de expresión artístico sino que a lo largo de la historia, se ha definido como un potente medio de comunicación con un acusado



valor intercultural. Para Maneveau (1993), la música ofrece sobre las artes visuales el carácter intangible de su material, el sonido, más concretamente del objeto sonoro con su dimensión temporal. El objeto sonoro se convierte en objeto musical, trascendiendo al lenguaje, siendo una construcción integrada, y voluntariamente elegida por el hombre aunque sólo sea en el acto voluntario de la escucha.

El arte, además, puede incidir en la sociedad de un modo más profundo que la mera producción de objetos bellos si se le permite expresar su dimensión procesual de vivencia, percepción y ordenamiento del sentimiento. Sin embargo en la sociedad occidental se ha producido un “divorcio” entre el proceso artístico y el resultado del arte, consumiéndose éste como un producto *“asépticamente envasado”* (Small, 1989:67). Por otra parte podemos decir que en la sociedad de la información han cambiado las relaciones de las principales instituciones de socialización, donde: *“la cultura como información se convierte a su vez en una mercancía”* (Pérez Gómez, 2000: 260).

Los productos musicales se consumen vorazmente en paquetes en los que la música, la ideología, la imagen y la manipulación de las emociones se ponen al servicio de un mercado implacable que busca solamente un enriquecimiento rápido e impersonal y que controla los medios de comunicación y por tanto a los sujetos. En este contexto el profesorado de música, finalmente, tras décadas de ausencia de Educación Musical en la escuela, ha sido el responsable último de desarrollar los objetivos de la LOGSE, asumiendo la responsabilidad de dotar al alumnado de las herramientas necesarias para ser un auditor crítico capaz de: *“conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en los que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.”* (Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 anexo II)

Las responsabilidades de los maestros de música, además de requerir una preparación técnica y pedagógica, conllevan un conocimiento actualizado de las tendencias musicales de nuestro tiempo, para, a partir de la comprensión del paisaje sonoro de la vida de sus alumnos y alumnas, poder establecer procedimientos de valoración crítica en sus clases. *“Los profesores son los responsables últimos de emprender las acciones estratégicas destinadas a vencer los obstáculos socio-culturales, institucionales y burocráticos”* (Martínez Bonafé, 1988: 19)

Consideramos también que la jerarquización del conocimiento escolar explica que ciertas áreas de conocimiento, como la Educación Musical, hayan tenido que mantener constantemente una pugna para demostrar su importancia y justificar la necesidad de su inclusión en el currículo. La valoración de la Educación Musical como área de conocimiento se ha encontrado históricamente en desventaja frente a otros saberes que nunca han sido cuestionados porque se consideran imprescindibles para el desenvolvimiento cotidiano e inmediato. Las matemáticas, el estudio de la lengua, las disciplinas que promueven el conocimiento del entorno social y natural han sido tradicionalmente valoradas como imprescindibles. Por otra parte, en los últimos años hemos observado cómo, a raíz de las transformaciones sociales de las últimas décadas, otras materias como la lengua extranjera y las nuevas tecnologías avanzan en su consideración social dentro del currículo escolar.

Ha transcurrido más de una década desde la entrada en vigor de la LOGSE que ha permitido, por primera vez, el desarrollo de un currículo para la Educación Artística en general y Musical en particular de manera sistemática y organizada. De igual modo la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Musical se ha unificado con la puesta en marcha de las diferentes titulaciones de maestro. Sin embargo la formación de los maestros en ejercicio responde a modelos diversos que, como consecuencia de la necesidad de cubrir las plazas de especialistas en los centros de primaria, han producido los diferentes tipos acceso a la docencia. La situación actual de la formación inicial del profesorado se encuentra de nuevo en un proceso de cambio provocado por la incorporación de las Universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior. Es imprescindible, por tanto, llevar a cabo una reflexión profunda sobre las necesidades formativas del profesorado entendidas *como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.* (LOE: 102, 1) Es necesario profundizar en el pensamiento del profesorado para conocer su experiencia y tender



puentes de actuación entre las demandas de la realidad educativa y la formación inicial y permanente que se les ofrece desde la administración.

Atendiendo a estas reflexiones, y para descubrir¹ el pensamiento de los agentes protagonistas, el objeto de estudio de este trabajo se centraba en conocer y comprender las teorías implícitas del profesorado de Educación Musical y el modo en que éstas repercuten en la práctica diaria. Pretendíamos también saber qué opinan los maestros y maestras de música sobre la formación recibida y cuáles son las demandas de formación permanente que surgen de su tarea cotidiana. Además queríamos conocer las necesidades que tienen y dónde encuentran las principales dificultades y carencias, desde su formación inicial hasta el desarrollo de su práctica profesional, con la finalidad de ofrecer opciones formativas que estén de acuerdo con sus propias necesidades.

Siguiendo las indicaciones de Flick (2004), hemos pretendido desarrollar una idea clara de nuestras preguntas de investigación pero manteniéndonos abiertos a resultados nuevos y por qué no, sorprendentes. Partiendo del propósito general nos planteamos las siguientes preguntas o temas principales a investigar que de forma esquemática se resumen en:

- ¿Qué percepciones tienen los maestros y maestras de música de la situación de la Educación Musical?
- ¿Cuáles son las teorías implícitas que motivan su trabajo?
- ¿Qué valores, capacidades y destrezas sustenta la formación inicial recibida?
- Este punto de partida formativo ¿es de utilidad para afrontar los retos que ofrece la sociedad de nuestro tiempo?
- ¿Qué evolución han seguido desde sus principios de formación al estar en contacto con la realidad escolar actual?
- ¿Qué necesidades de formación permanente demandan y por qué?

La elección del contexto de investigación viene determinada, en primer lugar, por la necesidad de trabajar en “...contextos relevantes al problema de investigación...” (Vallés 1997: 91) para después, dentro de estos contextos relevantes, seleccionar los participantes adecuados para el estudio. En segundo lugar nos hemos guiado por criterios que tienen que ver con “consideraciones pragmáticas” (Hammersley y Atkinson, 1995: 38 en Vallés 1997: 91) y la “consideración de la accesibilidad” (Marshall y Rossman 1989: 56 en Vallés 1997: 91).

En nuestro caso el contexto general viene definido por la sociedad actual. Teniendo en cuenta que las vivencias musicales del profesorado están determinadas por la sociedad mediática de la información que llega a todos los rincones de nuestra geografía con la misma intensidad, para nosotros no resulta relevante la distinción entre centros urbanos, rurales o mixtos. En un nivel mayor de concreción la escuela primaria será el contexto que enmarque las experiencias de los maestros y maestras que participarán en este estudio.

La titularidad del centro sí puede marcar algunas diferencias, no tanto por el entorno social al que pertenezca sino por los diferentes procedimientos de acceso del profesorado a las plazas de maestro especialista en Educación Musical. Nos consta, que en la mayoría de los centros de titularidad pública, las plazas están cubiertas por especialistas que, o bien han cursado la especialidad en las titulaciones de maestro, o poseen en todos los casos una acreditación oficial que certifique su habilitación para desempeñar dicha función docente. No sucede igual en los centros privados o concertados donde la carencia de especialista es bastante frecuente, y la docencia del área de música corre a cargo de profesores generalistas, en muchos casos los

¹ “Descubrir es, pues, construir conceptualmente la realidad, pero no de manera arbitraria y caprichosa, sino de manera racional y de acuerdo con la cultura del discurso crítico, y construirla conforme la propia realidad, explicando y destruyendo las apariencias engañosas. Construir conceptualmente la realidad es tanto elaborar un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible” (Beltran en Alonso, 1997).



misimos tutores, en otros en manos de algún profesor con conocimientos musicales de índole variada que de forma voluntaria organiza la actividad musical del centro.

El proceso de recogida de información partió de la puesta en funcionamiento de dos grupos de discusión, que nos posibilitaron un primer contacto formal con el tema de estudio y que indicó tras su análisis cuáles son los temas émicos² que conectan con nuestro interés para a partir de esta información definir los espacios concretos en los que profundizar con objeto de saturar la información y poder así elaborar la teoría.

Desarrollo

Descripción del trabajo

Nos hemos acercado al objeto de investigación a través de un estudio fenomenológico de corte interpretativo entendido como la necesidad de comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores (Sandín, 2003). Este tipo de estudios se basan en el principio del “*Interaccionismo simbólico*” que consiste en suponer que las personas actúan de acuerdo a lo que piensan y sienten. Es decir: Lo que la gente dice y hace es producto del modo en que definen su mundo. El punto de partida central de esta investigación se encuentra, por tanto, en las diferentes maneras en que los individuos revisten de significado los objetos, las experiencias, los acontecimientos, etc. El instrumento para analizar los mundos sociales ha sido la reconstrucción de los puntos de vista subjetivos (Flick, 2004).

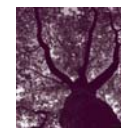
El diseño metodológico definitivo estuvo condicionado por las exigencias del análisis comparativo de la información que se inicia desde el comienzo de la recogida de datos. Basado en el Método Comparativo Constante (MCC)³ que se centra básicamente en la generación de teoría, orientando el análisis a la saturación de la información para generar teoría y no al logro de certezas y pruebas universales. El MCC propone un diseño de investigación en espiral, donde la recogida de datos no precede al análisis de la información, sino que por el contrario, son procesos estrechamente relacionados y “*deben ocurrir alternativamente porque el análisis dirige el muestreo de los datos*.” (Strauss y Corbin, 1990:62)

Para la recogida de datos, y atendiendo al tipo de enfoque que pretendíamos imprimir a nuestro estudio, hemos considerado oportuno el uso de dos técnicas de recogida de información: el grupo de discusión y la entrevista. Consideramos en línea con Alonso (1998) que las fuentes orales permiten un acercamiento a la realidad social, posibilitando recoger y escuchar los testimonios desde la voz viva y natural que emerge directamente de los protagonistas y actores sociales. En este sentido pretendíamos lograr con esta investigación, una comprensión del tema tratado basada en la discusión. En una segunda fase, y teniendo presentes los aspectos más destacados señalados por el grupo de discusión hemos profundizado en la comprensión de la realidad por medio de entrevistas semiestructuradas enfocadas hacia los aspectos más significativos que se hayan planteado durante los grupos de discusión.

Una de las ventajas principales del grupo de discusión, destacada por Krueger (1991), es que en él se logra un clima de naturalidad en el que los participantes se influyen mutuamente, al igual que sucede en la realidad: este ambiente permisivo otorga una iniciativa y una confianza a sus miembros para que viertan sus opiniones y refieran sus comportamientos que no procuran otras

² Para Stake (1998) las preguntas de investigación evolucionan a lo largo del estudio. Partiendo de las preguntas éticas, entendidas como las que el investigador lleva al campo de investigación que pueden representar sus propios intereses o los del un colectivo, para llegar a la preguntas émicas, entendidas como los temas de los actores y las personas que pertenecen al caso y que surgen desde el interior del mismo.

³ Definido por Glaser y Strauss, (1967) en López-Aranguren “El análisis de contenido tradicional” en Ferrando, Ibáñez y Alvira (1986)



técnicas de investigación. El grupo de discusión es una técnica de investigación social poco utilizada en el contexto educativo, que como nos indica Alonso (1998), tiene una especial utilidad como práctica cualitativa de estudio de la realidad social, porque se inscribe en los procesos metacognitivos de lo social, y constituye un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y de las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social, siendo de gran utilidad a nuestros intereses.

Para la formación de los grupos hemos tenido que responder a dos preguntas señaladas por Vallés (1997) por una parte ¿cuántos grupos se forman? Y por otra ¿cómo se componen? Las respuestas a esta preguntas se encuentran en el carácter del diseño de la investigación teniendo en cuenta que no se persigue la representación estadística, sino una representación “*tipológica y sociestructural*” que responda a los propósitos de la investigación y se adapte a las contingencias temporales y de recursos.

Se han llevado a cabo dos grupos de discusión atendiendo a las diferencias referidas a los años de experiencia docente:

- 1) Grupo de discusión formado por maestros con más de cinco años de experiencia.
- 2) Grupo de discusión formado por maestros con menos de cinco años de experiencia.

La decisión de realizar dos grupos atendiendo a la experiencia docente responde al interés por proporcionar un espacio de expresión propio donde los maestros con menos años de experiencia no se sientan cohibidos por aquellos otros más experimentados y de mayor edad. Además hemos contemplado la posibilidad de encontrar entre el grupo más experimentado los representantes correspondientes a los diferentes modos de acceso a la función docente (habilitación desde la docencia, participación en cursos de habilitación y habilitación por tener estudios musicales de conservatorio). En el grupo correspondiente a los maestros con menos de cinco años de experiencia, además de la juventud hemos procurado respetar la diferencia entre los maestros con formación musical recibida sólo en las Escuelas de Magisterio y maestros que han complementado su formación musical en Conservatorios o en Escuelas de Música.

En cuanto al tamaño de los grupos hemos optado por el punto máximo: diez miembros, para posibilitar la apertura de un número suficiente de canales de comunicación y que la riqueza del grupo no se viera mermada en caso de que algún participante fallara a última hora.

Entrando en un mayor detalle de la composición de los grupos, nos propusimos seleccionar a los participantes de la siguiente forma:

GRUPO 1: MÁS DE 5 AÑOS				GRUPO 2: MENOS DE 5 AÑOS*			
TIPO DE CENTRO	ACCESO FUNCIÓN DOCENTE	GÉNERO		TIPO DE CENTRO	ACCESO FUNCIÓN DOCENTE	GÉNERO	
		H	M			H	M
E. PÚBLICA	OPOSICIÓN	2	2	E. PÚBLICA	OPOSICIÓN	4	4
	CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN	1	1				
	HABILITACIÓN DE MAESTROS EN EJERCICIO	1	1				
E. CONCERTADA		1		E. CONCERTADA			1
E. PRIVADA			1	E. PRIVADA		1	



La composición final de los grupos fue la siguiente:

Grupo 1: A la cita acudieron siete profesores de los diez inicialmente citados, cinco mujeres y dos hombres, puntualmente y con muy buena disposición. Los participantes convocados que no asistieron no presentaron ningún tipo de excusas expresas.

Grupo 2: La captación de este grupo fue más laboriosa debido a que hay menos maestros con estas características en los centros y a que sus destinos están más alejados de la capital. A la cita acudieron finalmente nueve de los doce profesores citados, cuatro hombres y cinco mujeres.

Cada uno de los grupos de discusión realizados ha producido información desde una doble vertiente: por una parte la transcripción fiel de los discursos producidos y por otra, una reflexión en forma de diario de la reunión, producida por el preceptor, en la que se reflejan las principales incidencias ocurridas y aquellos aspectos considerados significativos para enriquecer la transcripción de la reunión.

Una vez realizado el análisis y el correspondiente informe sobre los grupos de discusión procedimos a la validación del mismo por parte de los participantes. Pretendíamos con esta estrategia, conocer el grado de acuerdo que los maestros y maestras tenían con nuestra visión tanto de lo sucedido en los grupos como de la interpretación que habíamos hecho de sus discursos. Posteriormente se han realizado cinco entrevistas con un doble objetivo: en un primer momento validar la información con los entrevistados escuchando sus sugerencias y todo lo que les pareciera oportuno añadir y en un segundo momento procedimos a realizar las cuestiones que en cada caso teníamos preparadas.

A la hora de enfocar el análisis de datos tomamos como referente teórico el método propuesto por Glasser y Strauss (1967), de Comparación Constante orientando el análisis a la saturación de información y no al logro de certezas universales ni a la prueba de causas y que es aplicable a todo tipo de información cualitativa. El foco de análisis no está meramente en la recogida u ordenamiento de masas de datos, sino en la organización de las ideas que emergen del análisis de éstos.

A partir del análisis del primer grupo de discusión obtuvimos información que nos resultó de utilidad para considerar algunas cuestiones en la realización del segundo. A su vez, el análisis de los grupos nos ha indicado los temas a tratar en las posteriores entrevistas. Igualmente haber analizado la información resultante de los grupos de discusión nos ha permitido conocer cuáles eran los participantes más apropiados para proporcionarnos la información que desde el análisis habíamos considerado relevante.

Se ha hecho un análisis en dos niveles: por una parte narrar la producción de los discursos en un primer nivel, para en un segundo nivel teorizar y dar sentido a lo sucedido en el mismo. Está claro que el análisis de segundo nivel se apoya en el primero pero no podemos delinear cuándo comienzan y terminan cada uno de ellos. Se produce una evolución progresiva de los dos niveles de análisis hasta que la necesidad de ir concretando el segundo nivel va cerrando el primero. Es decir, la interpretación está presente en todo momento, pues surge de la descripción, sin embargo progresivamente la interpretación va tomando vida propia apoyada en los datos descriptivos hasta llegar a definirse claramente al margen de los mismos.

El procedimiento seguido para el análisis, ha sido el siguiente: después de una lectura en profundidad de los discursos generados por los grupos de discusión comenzamos a realizar la comparación de la información obtenida tratando de dar un denominador común al conjunto de fragmentos que comparten una misma idea, abriendo un espacio de indagación inicial (codificación abierta) y comenzando a buscar la manera de desarrollar las categorías iniciales buscando sus propiedades y anotando sistemáticamente las ideas que iban surgiendo en el proceso de codificación. En un segundo momento hemos procedido a la búsqueda consciente de ideas centrales, que por su relevancia conceptual nos ayudaban a focalizar la teoría emergente, aglutinando dentro de las mismas, los conceptos que se relacionan entre sí, creando un árbol de indización que focaliza la



teoría y cumple el requisito de parsimonia. El informe final se iba realizando a medida que avanza el análisis.

Un aspecto fundamental en este trabajo ha sido la ayuda inestimable que el ordenador, a través del programa *Nudist Vivo (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 2001. versión 2.0 para P.C.)*, nos ha proporcionado para realizar las tareas mecánicas (almacenamiento, organización, recuperación, etc.) de todos los documentos incorporados en el corpus de la investigación.

La ética y el rigor de la investigación han estado avalados por un compromiso ético que consiste básicamente en ser íntegros y respetuosos con los participantes y con el proceso de la investigación negociando cada uno de los informes resultantes de cada fase del trabajo.

Resultados

La formación del profesorado es un derecho y un deber para todos los docentes además de una responsabilidad de las administraciones educativas que debe abordarse como una permanente adaptación a la renovación que necesita la educación del futuro. Para lograr su objetivo la formación permanente del profesorado debe tener en cuenta tanto las necesidades sociales más relevantes como los obstáculos que se deben ir solventando teniendo siempre presente la consideración de no impulsar cambios bruscos que provoquen inseguridad en el profesorado.

En este sentido desde este trabajo se han puesto en evidencia las inquietudes más significativas de los maestros y maestras. Los participantes en el primer grupo de discusión, profesorado con más de cinco años de experiencia han hecho notar la reciente incorporación de la Educación Musical a la enseñanza reglada, la mayoría de ellos contaban con una larga trayectoria profesional y se han habilitado como maestros de música a través de los diferentes procedimientos promovidos por las administraciones educativas; en su conversación se detallan las diferencias formativas de partida que evidencian la necesidad de profundizar en el conocimiento de las necesidades reales del profesorado para desarrollar su profesionalización. La posición del especialista de música en los centros es complicada y no gozan de reconocimiento social tanto por parte de sus compañeros como por parte de los padres y de la administración educativa. Ellos evidencian que han luchado en solitario con esfuerzo para desarrollar su labor educativa sintiéndose solos y aislados del resto de sus compañeros.

“M4: ...es una realidad diferente pero que la realidad mía me la he trabajado y me la he currado, yo mi realidad me la he trabajado y he tenido que defenderme en los claustros a veces y me he tenido que pelear...”

(Grupo 1, párrafo 85)

El profesorado de música es un colectivo muy diversificado con unas necesidades de formación diferentes en cada una de sus facetas. Es necesario proporcionar formación a profesores generalistas de infantil y primaria que deben impartir la música en sus aulas, a profesores de secundaria y de los conservatorios, a profesores especialistas en música de primaria que a su vez han recibido una muy heterogénea formación inicial. Esto significa que los criterios de planificación de formación permanente no pueden ser los mismos para todos, lo cual dificulta el trabajo de organización más que en otras áreas.



Sin embargo con el paso del tiempo en la docencia de la música hemos podido constatar que para los maestros en ejercicio con larga experiencia docente anterior a su habilitación como especialista, las diferencias formativas han dejado de tener importancia, y dan por supuesta la adecuación de la propia formación. Para el profesorado que participa en el primer grupo de discusión (maestros y maestras con más de cinco años de docencia), la formación recibida no parece ser cuestionable. Desde todas las posturas se refrenda la idea de la adecuación de la formación con la que cuentan en este momento para realizar las tareas que exige la Educación Musical en la escuela primaria. Sin embargo, desde las entrevistas se ha matizado que esta formación, aunque no se cuestiona, ha sido realmente escasa.

Una de las maestras entrevistadas reconoce abiertamente que una formación más completa sería de utilidad para el desarrollo de su labor docente. Para ella la amplitud de la formación en la música es más importante que en otras áreas que, a su entender, se pueden parcelar. Su posición como tutora además de especialista le permite realizar una comparación entre la formación que considera necesaria para la música y para las otras áreas. Me explica que cuando imparte clases de matemáticas no necesita una serie de conocimientos adquiridos en la formación inicial, como por ejemplo las raíces cuadradas. Piensa que al cabo del tiempo es suficiente con saber enseñar a restar con llevadas o cosas parecidas y puede que los conocimientos básicos que al principio de su formación tenía se vayan olvidando progresivamente sin afectar al desarrollo de su trabajo. Sin embargo, considera que en la enseñanza de la música, le sería de gran utilidad tener más conocimientos pues se trata de una materia difícil de parcelar.

“...es una cosa que se parcela más (las matemáticas), pero yo me pongo a preparar un baile o a escuchar o preparar un concierto o a simplemente... y necesito saber más para poder enterarme y explicarlo, no es una cosa que se parcele tan fácilmente y como eso todo, si yo supiera tocar...”

(Entrevista T. párrafo 18)

Los maestros experimentados manifiestan su descontento con la formación permanente que se les ofrece, por una parte consideran que es muy escasa, que por pertenecer a un reducido colectivo son pocos los cursos específicos que se ofertan desde la administración y se quejan de este abandono. Entre sus carencias formativas indican un desconocimiento en cuanto a metodología y necesitan encontrar propuestas didácticas alternativas a la enseñanza del lenguaje musical y los rudimentos de la flauta dulce. En sus expresiones se trasluce una gran ligazón a los planteamientos de la enseñanza musical tradicional con una cierta actualización metodológica y sienten la necesidad de descubrir nuevos enfoques de la Educación Musical. Para este colectivo la formación continua debería ser un espacio de encuentro e intercambio de experiencias entre los especialistas que compense el aislamiento profesional que sufren dentro de los centros al ser en la mayor parte de los casos únicos en el departamento de música. Los participantes en este grupo de discusión manifestaron cierta nostalgia con una experiencia de encuentro que llevaban a cabo en los comienzos de su especialización de forma voluntaria y que con el paso del tiempo se ha ido espaciando hasta casi desaparecer.

“H1: Lo que yo veo necesario para el profesorado de música es el encuentro entre nosotros, intercambio de experiencias y material.”

(Grupo 1, párrafo 158)



Desde un enfoque técnico del desarrollo del currículo demandan materiales que resulten eminentemente prácticos, entendiendo la formación permanente como un espacio para acceder a nuevos materiales. Manifiestan la necesidad de que los cursos que se organicen estén destinados a proporcionarles recursos organizados que se puedan aplicar de forma inmediata en el aula. Estos maestros y maestras tienen una edad entre los 40 y los 55 años y unas vidas llenas de obligaciones familiares de distinta índole y piden una formación continua que les proporcione los recursos necesarios para actualizar su docencia de una disciplina que cambia de forma vertiginosa y que está presente en todas las facetas de la sociedad y de los medios de comunicación. Aunque aseguran tener muchos materiales necesitan cierta actualización pero sin emplear en ella demasiado tiempo. En el discurso de evidencia la demanda de que los cursos sean prácticos, eficaces, organizados y encaminados a proporcionarles las herramientas necesarias para actualizar sus conocimientos a los nuevos contextos sin tener que emplear demasiado tiempo ni energía en este proceso.

"M1: ... los cursos a veces como que se me quedan en el aire pues me gustaría cuando haga un curso que sea para cosas concretas, " vamos a aprender canciones", pues yo voy a aprender canciones "vamos a aprender bailes", pues yo voy a aprender bailes, pero allí 18 horas para hacer el tonto un poquillo pues no, no me apetece mucho, y a veces los cursos que se ofrecen pues no te sirven, luego no te dan las canciones, no te acuerdas de los bailes y entonces se cansa uno y acaba siendo un poco autodidacta y repitiéndote. Uno sí que necesita aprender estrategias nuevas para guiar, para hacer cosas diferentes, pero siempre que sean concretas que luego te vayan a servir sino es que ya estamos muy cansados yo por lo menos estoy muy cansada."

(Grupo 1, párrafo 156)

Las palabras de los participantes ratifican la idea formulada por Santos Guerra (1999) al afirmar que la formación permanente del profesorado debe atender a la demanda social sin perder de vista las características concretas de los docentes en la actualidad. Debe considerarse como un peldaño más en la escalera emprendida con la formación inicial teniendo presentes no sólo al profesorado más innovador sino también a aquellos profesores que se encuentren más desmotivados, desorientados o con menos ilusión por ejercer su profesión.

Nuevamente desde las entrevistas se explica el escaso interés por la formación permanente de los maestros con largas carreras docentes. La rutina de la escuela, la frustración sobre los escasos resultados que se obtienen parecen ser los motivos que llevan a los maestros y maestras más mayores a no mostrar excesivo interés por la formación permanente.

"Hombre, los maestros estamos quemados a lo mejor, y cada vez tienes menos ganas, cansados. Yo estoy cansada, a mí me gusta hacer otras cosas diferentes cuando termino, tampoco me gusta ocupar todo mi tiempo en lo mismo porque el trabajo en la escuela también es cansado y rutinario, te ofrece pocas posibilidades."

(Entrevista T. párrafo 16)



El interés que han manifestado los profesores por acceder a cursos de formación continua que proporcionen materiales ordenados y aptos para ser llevados a cabo en la clase; de manera inmediata se contradice con opiniones como la de Barniol (1999), que piensan que el profesorado de música en la actualidad es cada vez más consciente de su labor dentro de la sociedad a la que pertenece, y que está haciendo surgir una nueva visión de sus necesidades a la hora de plantear su formación. Según esta autora el profesorado de música ya no es un profesorado interesado en conocer “recetas”, sino que necesita saber más para comprender los resultados de su trabajo y poder reflexionar e investigar sobre los problemas que le plantea su docencia. Los hallazgos surgidos desde el grupo de discusión de los maestros experimentados no corroboran esta concepción, sin embargo, está más en línea con expresado por los maestros noveles.

Efectivamente, el grupo de profesores con menos experiencia docente tiene una visión más positiva de la formación permanente, consideran que es necesario actualizar la formación, indican que la mayoría de los cursos a los que asisten tienen un carácter práctico les proporciona nuevos recursos y espacios de reflexión necesarios para el propio desarrollo profesional. Para los maestros más jóvenes, además es importante sentir que están evolucionando y que son capaces de asumir nuevos retos formativos.

“M1: Yo creo que como especialistas de música deberíamos de hacer todos los cursos posibles

M4: Hombre necesidad siempre hay

M1: no solo por necesidad es que aportan, yo por lo menos los que he hecho aportan muchísimo

H2: Siempre, para reciclarnos también

M4: Siempre va a haber algo más siempre tienen un carácter práctico

M1: Es que te da muchos recursos

H2: Y te da un enfoque también

M2: El que hagas una cosa que suponga un reto para ti,...”

(Grupo 2, párrafo 403-410 410)

Desde el grupo de profesores con menos de cinco años de experiencia, la valoración de la propia formación inicial se presenta como un tema de gran interés. Consideran que la duración de los estudios debería elevarse al menos a cuatro años, y señalan las dificultades que encuentran a lo largo de los estudios por compartir las aulas con compañeros con nula formación musical. Los maestros noveles indican que la finalidad de la formación inicial debe estar referida a formar educadores musicales, no músicos profesionales, parece ser que en ocasiones este particular se olvida; y están en absoluto acuerdo cuando señalan que la formación que han recibido está muy lejos de adecuarse a la realidad educativa que se encuentran al enfrentarse con la práctica docente.



“M3: Yo aprendí muchísimo, yo creo que donde más aprendí es aquí pero no tiene nada que ver con ser profesor de música, no estamos preparados... (los demás confirman lo que dice)”

(Grupo 2, párrafo 71)

Desde el profesorado más joven y formado a través de los mecanismos creados específicamente para formar maestros de música, la formación inicial es cuestionada profundamente. La valoración que de ella hacen es muy irregular, pareciendo señalar un progresivo deterioro de la misma a lo largo de los años, las promociones más recientes se muestran más críticas señalando la escasa atención que desde los estudios se dedica a la didáctica específica, el estudio de las metodologías musicales y a la evaluación.

“M2: Es que la evaluación es lo único que yo me he quejado de la carrera, que estamos muy escasos,”

(Grupo 2, párrafo 360)

Los maestros y maestras formados a través de los estudios de la Diplomatura de Magisterio han señalado la falta de una formación que relacione la teoría con la práctica educativa, una formación que les hubiera hecho sentirse más seguros en el momento de la acción. En general hemos percibido que lo que estaban realmente demandando se refería a completar los conocimientos de didáctica específica que se habían quedado a medio camino, la mayoría de las veces para favorecer una formación musical enfocada desde un punto de vista demasiado técnico.

“H3:... yo he escuchado quejas de un núcleo teórico, yo lo considero fundamental pues si somos especialistas de Educación Musical que menos que tener un conocimiento mínimo teórico del melódico, rítmico, armónico de agrupaciones es fundamental para tener una base de la materia y también lo que veo es que quizás una falta de más didáctica porque por lo menos en nuestro caso y creo que es el de todos coincidimos que tuvimos una asignatura que es didáctica de la expresión musical que estuvo al final de la carrera y yo creo que debía haber estado en todos los cursos un cuatrimestre todos los cursos, en tres niveles didáctica 1, didáctica de la expresión musical 2, didáctica de la expresión musical 3...”

(Grupo 2, párrafo 127)

Este estudio ratifica la necesidad de atender a las demandas de formación permanente del profesorado de música teniendo en cuenta la diversidad del mismo y los condicionantes de una sociedad que se encuentra en un continuo proceso de cambio mediatizada por los medios de comunicación de masas, donde la labor del profesor va más allá de la mera transmisión del saber y que se tiene que enfocar hacia el desarrollo de las capacidades críticas que permitan generar actitudes y hábitos individuales y colectivos que favorezcan la adaptación del alumnado a las nuevas situaciones sociales. La escuela de nuestro tiempo se presenta como un espacio donde se produce



un cruce de culturas donde el profesorado (especialmente el de música) debe ser consciente de todos los factores sociales que marcarán la pauta del desarrollo de su profesión.

La formación continua, para promover el desarrollo profesional, debe considerar las características particulares de este colectivo, conectando con las necesidades de los profesores que a su vez están motivadas por la evolución de la sociedad. El punto de partida de una óptima formación permanente que aspire a provocar un cambio significativo en la educación, debe implicar a los profesores en un proceso de reflexión sobre sus problemas, dificultades o sus carencias formativas, para, en primer lugar, identificarlas e identificarse con ellas viendo cómo están conectadas entre sí y, a partir de ahí, establecer una priorización que les haga sentir autónomos en la resolución de sus propios problemas. Por tanto una de los elementos básicos a tener en cuenta a la hora de planificar actividades de formación continua es contar con la participación del profesorado.

Las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito (López, 1999; Pliego, 2000 y Padilla 2004) coinciden en la necesidad proporcionar una formación permanente que conecte con las necesidades del profesorado de música para que la oferta formativa les resulte motivadora y atractiva y se vincule con las diferentes etapas de desarrollo profesional por las que pasan los docentes. Es necesario relacionar la formación inicial y la formación permanente del profesorado a través del periodo de prácticas, buscando la colaboración de los CEP y del personal de la Universidad. Las prácticas pueden proporcionar la oportunidad de vincular de manera estable a equipos de profesores y profesoras universitarios con colectivos de profesorado innovador y con redes de experimentación e investigación escolar. Esta conexión permitiría además facilitar la socialización de los profesores noveles en ambientes innovadores, rompiendo con una socialización que pudiera estar cargada de rutinas y creencias conservadoras.

Desde este estudio se evidencian dos visiones divergentes de la formación continua que se relacionan directamente con la formación inicial recibida, la edad y los itinerarios de desarrollo profesional de los maestros y maestras participantes. De un lado, desde el profesorado más joven se solicita una formación que provoque la reflexión y ayude a dar respuesta desde la práctica docente a las demandas de la sociedad. Estos maestros y maestras noveles, al reflexionar sobre su práctica desde un momento cercano a la formación inicial, reclaman espacios formativos que relacionen sus conocimientos previos con la práctica diaria, también muestran interés por ampliar la formación inicial recibida y sentir que sus capacidades musicales siguen evolucionando. Sienten inquietud por dar respuesta los intereses del alumnado para lograr la motivación interna y demandan oportunidades de crecimiento profesional. Son maestros y maestras que están buscando su espacio profesional y se implican con interés en el trabajo de los centros estableciendo relaciones con los profesores de otras áreas. Su formación musical de partida es amplia y piden profundizar en aspectos concretos como la evaluación, la integración y la interculturalidad. La creatividad y las nuevas tecnologías forman parte de sus intereses y consideran que aunque se han tratado en su formación inicial sería importante profundizar en estas temáticas a través de la formación permanente. Ellos tienen interiorizado el concepto de formación permanente como un deber y una necesidad que debe abarcar toda su carrera profesional y son exigentes a la hora de formular sus demandas. También hemos podido comprobar que están familiarizados con los procesos de investigación-acción y se conciben a sí mismos como docentes investigadores. El trabajo colaborativo forma parte de su cultura y desean que la formación permanente fomente las relaciones profesionales entre el profesorado para llevar a cabo proyectos conjunto y globalizadores, interdisciplinarios e internivelares.

En el otro extremo, nos encontramos con un grupo de profesores con largas carreras docentes y muy complacientes en sus percepciones sobre su formación inicial. El grupo de maestros y maestras con más de cinco años de experiencia han sido formados en itinerarios diferentes y en alguno de los casos considerablemente escasos, sin embargo se consideran con suficiente preparación para abordar las tareas que tienen que desarrollar como especialistas dentro de la escuela primaria. Hemos podido igualmente constatar el escaso interés que manifiestan hacia la formación permanente. Consideran que en ocasiones los cursos que se ofertan son una pérdida de tiempo,



están poco organizados y no les aportan los recursos materiales que ellos demandan. En efecto, este sector del profesorado solicita materiales organizados para usar directamente en el aula que estén sistematizados, actualizados y listos para aplicar con el fin de renovar los que ellos ya poseen y evitar la rutina en la que confiesan haber caído con el paso de los años.

Dos han sido las razones del escaso interés de este grupo de profesores hacia la formación permanente que se han esbozado desde este estudio. Por una parte, la rutina del trabajo dentro de la escuela, el cansancio y la soledad del especialista de música. Por otra nos han confesado que, en demasiadas ocasiones, las habilitaciones como especialistas de Educación Musical han sido utilizadas para lograr mejoras en los concursos de traslados, dando lugar a que la ocupación de las plazas de especialistas esté en manos de un profesorado poco motivado para la mejora de la Educación Musical en la escuela primaria. El profesorado con larga experiencia docente, que ha accedido a los puestos de especialista no suele cuestionarse su formación que, aunque escasa, cubre las reducidas expectativas que ellos tienen para la Educación Musical en la escuela. Por este motivo, creemos que sus demandas de formación continua se limitan a pedir materiales.

Concluyendo podemos decir que es necesario profundizar en las percepciones de los profesores para conocer sus vivencias y sus necesidades. Tenemos que indagar en su realidad y en los planteamientos sobre su formación inicial para poder conectar con sus necesidades y de este modo encontrar fórmulas motivadoras que despierten el interés profesional en el caso de los maestros más experimentados y que cubran las altas expectativas de los más jóvenes.

La realización de este estudio ha permitido una aproximación directa a las vivencias, percepciones y sentimientos de un grupo de maestros y maestras de Educación Musical que “representan” las distintas situaciones que se producen dentro de la escuela primaria y al ser un estudio de las percepciones desde un enfoque global hemos podido además percibir que la escasa valoración social de la figura del maestro de música incide negativamente en el interés y la motivación del profesorado hacia la formación continua. También hemos podido comprobar que la relación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado es fundamental y se debe llevar a cabo a través del periodo de prácticas, buscando la colaboración de los CEP y del profesorado de la Universidad.

En esta línea quiero poner de manifiesto que en el área de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada acabamos de culminar un proyecto de Innovación Docente que ha proporcionado una experiencia previa de contacto con la realidad, incluso antes del periodo de prácticas (ubicado en el tercer año de los estudios) a un grupo de estudiantes. Han participado en colaboración con maestros y maestras en ejercicio y con docentes de la Universidad, pues hemos considerado que esta experiencia podía ser una buena herramienta para mejorar la calidad del proceso de los sectores participantes. En este proyecto, desde un proceso cíclico ascendente “práctica-teoría-investigación-acción-reflexión-práctica” se ha logrado relacionar los diferentes momentos y agentes en la trayectoria profesional y formativa del profesorado de música provocándose un enriquecimiento mutuo de los participantes.

El conocimiento del pensamiento del profesorado y su posición dentro de la escuela de y de la sociedad debe ser uno de los puntos de partida a tener en cuenta en el diseño de una formación permanente que aspire provocar la mejora real práctica educativa.



Bibliografía

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Barniol, E. (1999). El rol del maestro especialista en Educación Musical, (Infantil y Primaria). En *Eufonía*, nº 15: 33-39.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. G. Y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Krueger, R. A. (1991), *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- López, C. (1999). La formación permanente del profesorado de música. En *Eufonía*, nº 15: 51-59.
- Maneveau, G. (1993). *Música y Educación*. Madrid. Rialp.
- Matínez-Bonafé, J. (1989). El estudio de casos en la investigación educativa. En *Investigación en la escuela*, nº 6: 41-49.
- Padilla, D. (2004). El prácticum como puente entre la formación inicial y la formación continua del profesorado de magisterio. En *Eufonía*, nº 31: 57-71.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). La educación infantil en la aldea global contemporánea. Retos y sugerencias. En *La Educación Infantil: una apuesta de futuro*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Infantil. Granada: GEU.
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. En *Educación y futuro*, nº 7, <http://www.cedenbosco.com/revista/contactar/.asp>
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill: Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado. En *Investigación en la escuela*, nº 10: 57-65.
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad y Educación*. Madrid: Alianza.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Londres: Sage.



Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodología y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.



PROCESOS CREATIVOS PRESENTES EN LOS ESTUDIANTES FORMADORES DE JÓVENES DE LA UPEL.IPB DURANTE TUTORÍAS DE PASANTÍAS

Hilda Josefina Rojas, rojashj@cantv.net

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Palabras clave

Formadores de jóvenes, procesos creativos, pasantías docentes.

Resumen

Diagnósticos aplicados por futuros docentes formadores de jóvenes, indican que en las instituciones educativas donde realizan sus prácticas, se obvia la creatividad, y más aún los procesos creativos, lo cual motiva su interés por los procesos de internalización creativa, desarrollándose en ellos el anhelo de formar un alumno participativo, cooperativo y productivo. Esta iniciativa creativa constituye el comienzo del encuentro con sus procesos creativos y el de sus estudiantes. El presente estudio tiene como propósito analizar dichos procesos en los estudiantes de Pregrado de la UPEL.IPB durante su práctica académica. Se seleccionaron las categorías de creatividad, pensamiento divergente, flexibilidad, ambiente de libertad, autocreación; y, subcategorías como imaginación, curiosidad, necesidad creadora. La metodología empleada es de tipo cualitativo bajo el método descriptivo y analítico. Los participantes clave fueron 11 estudiantes del departamento de Castellano y Literatura de la UPEL.IPB durante sus prácticas en dos instituciones educativas del Estado Lara. Los hallazgos indican que los docentes en formación descubrieron sus procesos creativos, los de sus estudiantes, y experimentaron procesos creativos en su expresividad oral, gestualidad y comportamiento socio-emocional.

Desarrollo

Objetivo

Analizar los procesos creativos de los estudiantes de Práctica Profesional de la UPEL.IPB durante su ejecución docente.

Descripción del trabajo

Los estudiantes de Pregrado al ejecutar sus prácticas docentes elaboran un instrumento diagnóstico partiendo de una observación previa. Los resultados de este diagnóstico indican que en las instituciones donde ejercitan sus labores docentes no se atiende la creatividad y menos aún los procesos creativos.

Los instrumentos de diagnósticos varían para cada institución de acuerdo a la fase de observación previa realizada por el estudiante Pasante.

En las instituciones seleccionadas se realizó el diagnóstico enfocado en la conducción del proceso enseñanza y aprendizaje del área Lengua y Literatura; en el comportamiento general del grupo



asignado al Pasante, y en las características ambientales físicas y de clima organizacional tanto en el salón de clases como en la institución.

El resultado del diagnóstico indicó que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la organización de las clases, es decir, horarios, uniformes y disciplina en general, las normas y procedimientos se cumplen a cabalidad, pero los alumnos indican que se aburren y que no les gusta tanta disciplina.

Con relación al desarrollo de la clase del grupo analizado pudo determinarse que el profesor mantiene la atención solo con preguntas y respuestas en un encuentro bidireccional alumno-profesor, no multidireccional porque los alumnos entre ellos pueden hablar poco en las clases, y se observa distancia evidente en las relaciones interpersonales entre el profesor y el alumno, destacándose la imposición del profesor y no el común acuerdo. (Cuello, P. 2004).

Con respecto al ambiente físico de la clase, pese a que los estudiantes cuentan con salones adecuados y cómodos, se mantiene la disposición del salón de clases en líneas verticales, es decir, se disponen los alumnos por filas. No se observa utilización de recursos didácticos creativos, el profesor de la cátedra solo hace uso de un pizarrón y libros de textos. La atmósfera o clima durante las clases es monótona y rutinaria, los estudiantes manifiestan aburrimiento, distracción durante las clases, y poco interés por el aprendizaje.

La situación indicada, por una parte, causa preocupación a los Pasantes, y por otro lado, los motiva a entender, explorar y atender la creatividad en la búsqueda de alumnos que respondan a sus expectativas positivas de aprendizaje.

Los procesos creativos estudiados en esta investigación se observaron y analizaron durante el desarrollo de las clases académicas de los estudiantes Pasantes. Se seleccionaron 11 Pasantes del Departamento de Castellano y Literatura que realizaban sus prácticas en la Unidad Educativa "Antonio Carrillo". 7mo grado. Sección "C", 7mo Grado. Sección "B" y en el Liceo Bolivariano "Rafael Villavicencio", ambos del Edo Lara. Venezuela.

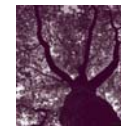
Los procesos creativos se analizaron cuando los estudiantes formadores de jóvenes desarrollaron los objetivos referidos a: -la valoración de la escritura como medio de comunicación de experiencias, opiniones e imaginación; -el desarrollo de hábitos, habilidades y destrezas del dominio psico-afectivo para la lectura de obras literarias, y, -la utilización de textos escritos con contenidos de intención artística como medio de expresión de ideas, opiniones y creatividad.

El Proceso Creativo desarrollado por los estudiantes Pasantes se manifiesta en el denominado:

Proceso de internalización creativa:

El proceso de internalización creativa surge en algunos estudiantes en un encuentro con la Creatividad Paradójica que se define como la creatividad manifiesta ante situaciones de contradicciones y oposiciones del ambiente, y de las circunstancias, en la búsqueda del equilibrio emocional, físico, y en el alcance del éxito indispensable para ser reconocido como persona emprendedora, triunfadora y capaz de lograr sus propias metas. (Rojas, H., Urbano Y., 2005).

En otros estudiantes la internalización creativa se origina durante la motivación necesaria impulsada por el tutor, mediante la proporción de textos interesantes y atractivos para el Pasante de acuerdo con las características creativas de los estudiantes Pasantes, manifiestas durante las entrevistas, que fueron clasificadas como sensoriales, kinésthicas, auditivas y visuales.



Diferentes estudiantes Pasantes presentaron un alto grado de sensibilidad creativa que permitió al tutor observar su nivel de internalización creativa. La sensibilidad creativa es definida para este caso, como la apertura hacia el comportamiento diverso de otros y de sí mismo.

En otro orden de ideas, cabe indicar que el considerar los factores de flexibilidad, el espíritu crítico y la expresividad creativa, permitió al tutor seleccionar las temáticas con las cuales se identificarían los Pasantes. (Veliz, R., 2003). Para atender estos factores el tutor elaboró un instrumento tipo Cuestionario que aplicó a sus Pasantes durante las entrevistas. Dicho instrumento fue validado mediante el procedimiento juicio de expertos analizados por dos expertos en el área.

En otro sentido, para el análisis de los procesos creativos se procedió a la selección de categorías y subcategorías, las cuales permitieron observar, analizar y atender los procesos creativos de los Pasantes y sus estudiantes. Las mismas fueron:

Creatividad:

Entendida en términos de concepciones generales de Creatividad que significa un proceso heurístico generador de relaciones novedosas de hechos de la vida real donde el individuo se dirige a una apertura psicológica y física, observando su entorno y reconstruyéndolo de manera original. (Marín, S y De la Torre, S., 1991).

Pensamiento Divergente:

En contraposición con el pensamiento convergente el proceso de actividad creadora comienza en la capacidad creativa que conlleva al desarrollo del pensamiento divergente, donde la persona creativa resuelve las situaciones, considerando todas las direcciones y posibilidades. (De La Torre, 1982).

Flexibilidad:

Concebida mediante la operacionalización de los diferentes factores o capacidades básicas que van a permitir al ser creativo manifestar su conducta creativa, Guilford (1956). Por su parte, Escalante (1983) y Guilford (1965), entienden la conducta creativa con habilidades de fuerza y frecuencias variables de pensamiento; y consideran como capacidades básicas, entre otros factores, a la flexibilidad, que se define como la capacidad de la persona para adaptarse a nuevas situaciones, proponer cambios de tipo semántico, visual, simbólico y de conducta, donde además se incluye la denominada flexibilidad espontánea u original, mediante la cual el individuo se muestra flexible si se le presenta gran variabilidad de conductas.

Ambiente de Libertad:

La necesidad de conseguir placer,, sorpresa, descubrir lo desconocido, jugar con la imaginación, y donde se pueda elegir libremente la autoexpresión, para que el alumno pueda reflejar su persona como una totalidad, exponiendo así sus pensamientos, sentimientos e intereses, en un encuentro con sus procesos creativos y su arte, que es ante todo una forma de vivir, de ser en el mundo. Una manera vibrante e ideal de manifestar libremente los poderes de creación, las emociones, las posiciones ante los hechos, las situaciones, los conocimientos adquiridos y por adquirir, un modo de tomar conciencia sobre sí mismo, sobre el ambiente y sobre los propios procesos creativos experimentados. (González, C. (2000).

Autocreación:

Según Moles y Caude (1977), el proceso creador se manifiesta en dos fases: investigación que significa, arte, ciencia o mezcla de ambos; y acción, que indica el comportamiento típico de una persona que presenta la búsqueda intensa de algo novedoso, exitoso e inesperado. Dichas fases



dirigen el individuo a un estado de autorrealización y autoencuentro, de modo que cumplir estas fases significa ser creativo.

Subcategorías:

Imaginación:

La imaginación se refleja en el producto creativo manifiesto por la persona creativa, lo cual permite la creación de nuevos productos estimulando más creación y más imaginación. En el desarrollo de los procesos creativos para lograr los procesos creativos intervienen los componentes de habilidad, novedad y valor, de modo que la capacidad de producir de forma novedosa algo novedoso y valioso, significa una habilidad o potencialidad creativa.

Curiosidad:

El proceso creador se inicia en una persona, avanza hacia un problema y una situación, y termina en un producto, por lo que se necesita saber cuál es la persona, cuál es el tipo de problema, en qué situación está y cuál es el producto. (Escalante, Ob, Cit). La persona creativa indaga, investiga, es curiosa, explora y se identifica con la novedad en un continuo constante.

Necesidad Creadora:

La Necesidad Creadora no puede concebirse sin una función inherente propia de la persona creativa, lo cual implica un proceso creador, mezcla de fuerza irracional del inconsciente, lógica irracional, cognición del pensamiento consciente, y síntesis mágica o momento decisivo.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, los procesos creativos durante el hecho educativo, el tutor, el Pasante y sus estudiantes coinciden en una perspectiva creativa. Dichos procesos implican la Preparación donde la motivación personal juega un papel importante, y donde se describe el problema y se organizan los datos; la Incubación, fase de descripción y análisis de las primeras soluciones, la Iluminación donde se encuentran las soluciones definitivas, y la Verificación o Elaboración donde se corrobora si se trata de una solución original, verdadera y útil (Ulman, 1972).

Resultados

Se observa que los estudiantes Pasantes cuando imparten sus clases expresan sus procesos creativos evidenciando características de personas creativas y expresándose creativamente a través de su: -gestualidad total en manifestaciones de rostros sonrientes, movimientos corporales abiertos, - en la expresión oral con frases como: -Me siento feliz, -Me gusta este trabajo, -Qué bellos son los alumnos, -Gracias Dios, Gracias, tutora y, a través de mímicas de expresiones gestuales y totales positivas de complacencia y satisfacción. En este sentido, cuando los estudiantes Pasantes explican sus clases, se dan cuenta que están experimentando procesos creativos, de la misma manera, cuando descubren que progresan a la hora de expresar su oralidad ante los estudiantes, cuando observan que se expresan de manera clara y precisa porque sus explicaciones son entendidas por sus estudiantes y cuando el feed back que reciben es positivo. La expresividad oral manifiesta, también se caracteriza por ser amena, cargada de humor, transmite energía y emotividad.

Las expresiones orales están acompañadas de gestualidad facial y corporal total que se corrobora con el dominio del grupo. En la carga emocional de la oralidad, transmitida a los estudiantes, está presente la empatía, el compañerismo, la identificación, la solidaridad, el apoyo mutuo, la confianza y la cercanía entre pares; lo que indica un comportamiento socio emocional ajustado al descubrimiento de procesos creativos originales y sensibles que le permite al Pasante, a la vez, descubrir emociones y sentimientos de sus alumnos, brindándoles oportunidades de descubrirse a sí mismos, y de



apoyarlos en su crecimiento personal y estudiantil; además de constituirse en modelos de personas creativas que experimentan procesos creativos, y que son capaces de generar productos creativos.

Pudo observarse que los Pasantes pasan por las fases de instrumentación, fomento y evaluación de su potencial creativo, por el proceso cognoscitivo, socio-emocional y de lenguaje, por la fase de liberación del ingenio, curiosidad e inventiva; expresan su connotación artística interna o el "sentimiento más profundo" del momento presente, ayudan a sus alumnos a expresarlo, y, descubren su propia creatividad en los procesos.

En su búsqueda insistente de imaginación e inventiva crean recursos didácticos atrayentes como maquetas, juegos de computación, inventan actividades de mímica, expresiones corporales faciales y totales, e imaginación al azar, fuera de la programación, se ríen y se sienten a gusto con su producto creativo, inventan movimientos y bailes, juegan, aprenden y se divierten. Es decir, alcanzan con más fuerza y sensibilidad su exquisito producto creativo tratando de lograr la plenitud en lo que hacen, en este caso se observa en su expresión creativa, la tormenta afectiva, el sistema límbico, la holística la osadía creativa y acausal.

Por otro lado, la última planificación que presentan al tutor luce impecable, y son capaces de manejarla, transformándola en el momento en el cual la desarrollan. Se observa en este caso la presencia del factor fluidez creativa en cuanto a la capacidad de pensar con rapidez y libertad presentándose en el Pasante y en sus estudiantes la fluencia de verbalidad, palabras, ideas y asociaciones es decir, la capacidad de relacionar con la diversidad y multiplicidad de realizaciones a través de la fluidez creativa. ideativa, verbal y asociativa.

Por otra parte, llama la atención la capacidad que presentan los Pasantes de observar, sentir y escuchar, o capacidad de evaluar las implicaciones semánticas de sus estudiantes y del tutor al asignarle tareas y evaluarlo, observando sus imperfecciones o diferencias con facilidad y apertura. Además se manifiesta empático, feliz y exitoso. En este sentido estimula en el tutor mayor sensibilidad creativa.

De acuerdo a las ideas expuestas se presenta un Programa Creativo de un Proceso Creativo desarrollado por los docentes Pasantes, a saber:

Auto-evaluación-----Auto-descubrimiento de procesos creativos

Confianza en sí mismo-----Vivencia del proceso creativo

Conocimientos transferibles-----Transferencia de procesos creativos

Libertad-----Interés por la creatividad

Meta-creatividad-----Descubrimiento de la persona creativa

(expresiva, productiva, inventiva, innovadora, emergente).

El proceso de internalizar los procesos creativos y los talentos creativos tan necesario en los docentes, implica un impulso hacia la creatividad, ser llevado a un estado natural, al sueño de ver realizada la tarea con éxito, a la minimización de niveles de ansiedad, al logro de la empatía, afabilidad, al goce individual y colectivo.

Los estudiantes de Pasantía indican respuestas positivas de sus procesos creativos que se obtuvieron por el número de respuestas únicas, singulares, nuevas y por porcentajes de respuestas únicas en el Cuestionario aplicado por el Tutor en relación a los factores de la Creatividad tales como la Flexibilidad, Fluidez, Sensibilidad y Originalidad.



Se observó una conducta creativa de sus procesos vividos en la práctica de elaborar instrucciones para que sus alumnos fueran creativos. Al desarrollar estas instrucciones los Pasantes rompieron las normas tradicionales, propusieron nuevas planificaciones donde se incluía la utilización de la biblioteca de manera interactiva, se atendían los horarios de almuerzo en un compartir de grupo, y meriendas también compartidas; además, emplearon el eje transversal atendiendo otras asignaturas al momento de considerar la escritura como medio de comunicación de experiencias, tales como la Historia, la Geografía, la Física, la Biología, y las Artes Plásticas..

Posteriormente los alumnos de los Pasantes se extendieron en la presentación de sus experiencias con la escritura analizando textos de contenido estético, disfrutando del goce estético al leerlos y plasmando dibujos y pinturas llamativas y artísticas.

En cuanto al contenido referido del dominio psicoafectivo para la lectura de obras literarias, tanto los estudiantes Pasantes como sus alumnos presentaron empatía, afabiñlidad y excelente disposición ante la selección de obras literarias de su agrado, analizaron los personajes y sus emociones, crearon poemas que los referían, y disfrutaron de los diferentes estados de ánimos presentes que demostraron en su complacencia y en su deseo de continuar leyendo obras literarias.

Los textos de intención artística fueron analizados y recreados con imaginación y nuevas creaciones, tales como ensayos y cortes de obras teatrales cortas que representaron en un acto especial, compartido con un grupo de otra sección.

Pudo observarse que los Pasantes presentan en sus procesos creativos, rasgos de factores creativos como: sensibilidad, originalidad, elaboración, redefinición y libertad al considerar las estrategias a desarrollar en sus clases, así como la selección de métodos propios para el aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera propusieron la utilización de expresiones corporales, música, métodos para elaborar trabajos manuales y de utilidad para sus alumnos, solución de situaciones competitivas de conflictos entre sus estudiantes, y realización de una feria donde participarían todos los miembros de la institución que denominaron “vacúnate por la amistad”

De acuerdo a los análisis presentados se puede indicar que:

1. Los procesos creativos de los estudiantes de Pregrado durante sus Fases de Pasantías son experimentados a la par de su crecimiento como ser creativo
2. Al terminar la Fase de Pasantía los futuros docentes manifiestan la necesidad de atender procesos creativos de sus estudiantes y de fomentar el desarrollo de estrategias creativas
3. Los formadores de jóvenes son capaces de encontrarse con la creatividad y los procesos creativos de los miembros de la comunidad educativa, además de sus estudiantes.

Conclusiones

1. Los estudiantes de las Fases de Pasantías de la UPEL.IPB manifiestan procesos creativos que deberán ser atendidos mediante la práctica de temáticas creativas que mejoren la ejecución del proceso enseñanza y aprendizaje, en las instituciones educativas donde realizan sus prácticas.
2. Los procesos creativos de los tutores de Pasantías de la UPEL.IPB, deben ser atendidos en una fase previa al desarrollo del proceso de Tutoría, de manera que experimenten un proceso creativo inductivo que les facilite el apoyo de sus tutoriados en cuanto a las vivencias de los procesos creativos que experimentarán éstos durante sus prácticas.



3. Se propone la creación de talleres y charlas relacionadas con los procesos creativos y la creatividad, dirigidos a los docentes de las instituciones educativas donde participan los Pasantes.

4. Se sugiere la elaboración, previa a las fases de pasantías, de instrumentos, en el área de creatividad, contentivos de características de personas creativas, que permitan observar los procesos creativos a nivel individual para cada docente de la institución, para el alumno Pasante, el alumno de la institución respectiva, para los grupos como equipos y para el tutor.

5. En este sentido, sería conveniente la aplicación de estos instrumentos en cada caso específico, además de la sistematización de los mismos.

6. En cuanto a la educación en Venezuela se sugiere la creación de asignaturas dirigidas a temáticas propias de la creatividad de acuerdo a cada nivel y modalidad.

7. Es conveniente la formación de recursos en el área de creatividad que puedan atender la Escuela Básica, Diversificada y Profesional venezolana

“Cómo podemos conocer la grandeza de nuestro potencial creativo sino lo interiorizamos, no lo intentamos y no lo damos a conocer”.

Educar versus Creatividad;

Internalidad versus Felicidad

Libertad versus Transformación.

Referencias

Bata, M (2005). *El rol del docente ante la intervención a la comunidad a través del teatro los espacios convencionales*. Ensayo.(N/P).

Cuello, P. (2004 ,marzo 29). *El sector educativo es poco creativo*. El Impulso, p.B10.

Díaz Barriga, F.. y Hernández G. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*..2da Edición. México: Mac Gran Hill.. (2002). Leadership.org/2aConferencia.html [Consulta, 2007, Abril 16].

De La Torre, S. (1982). *Educación en la Creatividad*. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar. Madrid.: Editorial Narcea, S.A.

Escalante, G. (Comp.. (1983). *Creatividad*. Mérida: Autor.

González, C. (2000) .*Ambientes Creativos en los procesos de formación*. Quitión. Colombia. Universidad Nacional de Colombia. [Documento web en Línea].Disponible en <http://www.redcreativa.path>.

Guilford, J. (1956). The structure of intellect. Psych. Bulletin, 53:267-293.



- Guilford, J. (1965). *Creative Behavior in the arts*. Conferencia en Gowan, P.G. España: Editorial Amaya, S.A.
- Ley Orgánica de Educación (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*.
- Marín, S y De La Torre, S. (1991). *Manual de Creatividad*. España: Vines-Vives.
- Sarmiento M. (1999). *¿Cómo aprender a enseñar y como enseñar a aprender?*. Universidad Santo Tomás Colombia.
- Martín, A. Blog de Ana Martín. El formador de formadores ocupacionales.[Documento web en Línea] Disponible en <http://www.opeatl.com/blog/ana//index.php?catid=1> [Consulta.2007, Abril. 16]
- Moles, A., Caude, R. (1977). *Creatividad y Métodos de Innovación*. Madrid.: Ibérico Europea de Ediciones, S.A.
- Pinto Iglesias, T y García G. (2006). *Formación de Formadores en Venezuela. La formación de maestros en el nuevo milenio*. LAURUS. Año 12. No 21.
- Rodríguez, A. (1999) *Proyecto Pedagógico de plantel*. Editorial Monfort. Caracas, Venezuela.
- Rojas, H. Urbano Y. (2005). *Internalización Creativa en el paradigma psicosociológico de las organizaciones*. EDUCARE. Vol.9 No. 2. Junio.. Spranger, E.(1965).
- Rojas, H. Urbano Y. (2005). *Generación creativa actual. La Creatividad Paradógica. Investigación, Educación y Acción en Saturnino De La Torre* .EDUCARE. Vol.9 No.1. Marzo.
- Veliz, R (2003). *El docente y la facilitación de la convivencia con amor en el aula*. Tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto.



FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DEL IPN DESDE LA DIMENSIÓN DE DESARROLLO HUMANO

M. en C. María de Lourdes Beltrán Lara, l_beltranl@yahoo.com, mbeltranl@ipn.mx

Dra. Beatriz Trujillo De Sánchez

Instituto Politécnico Nacional

Palabras clave

Valores, Derechos Humanos y Ética de Mínimos.

Resumen

Una de las partes medulares del proceso educativo es la que corresponde al papel del profesor para la generación de una cultura democrática ya que en tanto formador transmite no solo conocimientos sino habilidades, actitudes y valores.

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN), actualmente se impulsa la formación de los profesores desde el enfoque de ética de mínimos a través de la dimensión de desarrollo humano, con ello se busca propiciar una toma de conciencia que coadyuve tanto a la transformación de las culturas internas de las comunidades escolares, como al desarrollo de las estructuras lógico morales de los alumnos, creando una conciencia de reciprocidad social.

Para ello se han creado dos seminarios de formación permanente para profesores: “Valores y ética profesional” y “Derechos Emergentes e innovación Tecnológica”, lo cual implica dar un giro estructural y mental hacia un sistema abierto, flexible y pertinente, capaz de interactuar en el contexto nacional e internacional con la calidad requerida y enfatizando la capacidad de adaptación que ha tenido históricamente el IPN, en tanto organización “inteligente” para cumplir con el objetivo de formar recursos humanos que actúen protagónicamente en el desarrollo de México.

Desarrollo

Contexto

El IPN es una institución de educación superior pública, su filosofía está constituida por el conjunto de principios ideas y valores que definen su naturaleza social y cultural, la cual ha estado influida directamente por el contexto socio histórico, lo que ha determinado su construcción y deconstrucción en un proceso dialéctico, de tal forma que las transformaciones que el instituto ha vivido hay que observarlas a través del proceso histórico de México y del mundo, para lo cual es importante mencionar algunos datos con respecto a su desarrollo ya que esto ha conformado en parte nuestra cultura académica.

El IPN; surge en 1936 como una respuesta social ante un problema histórico concreto, como era el de la organización de México ante los cambios propiciados por la revolución. Fue el más importante proyecto educativo Cardenista, su esencia es el espíritu nacionalista que distinguió a la etapa posrevolucionaria, se buscaba impulsar el desarrollo del país dando la oportunidad de estudiar a los jóvenes pertenecientes a los estratos menos favorecidos económicamente, esta propuesta de educación tecnológica ha tenido el objetivo de interrelacionar el trabajo manual y el intelectual, siguiendo el modelo de escuela industria. Lo que se contraponía a la formación “liberal clásica” que reinaba en el país, y que se caracterizó por encontrarse desligada de la realidad y fundamentada en el positivismo.



El surgimiento de esta institución no estuvo determinado jurídicamente sino que se debió al esfuerzo conjunto de una comunidad que tuvo la visión de formar técnicos y profesionistas para impulsar el desarrollo del país, y fue hasta 1949 que se expide su primera ley orgánica, en ella encontramos que se propone un equilibrio entre CIENCIA, TÉCNICA Y SOCIEDAD, interrelación que se conservó en las diversas leyes y cambios jurídicos que se han efectuado, de tal forma que si hiciéramos un análisis de estos documentos se podría observar como esta institución se ha ido adecuando de acuerdo a los cambios del contexto histórico social.

La clave en la continuidad institucional lograda está en la respuesta a las necesidades sociales ya que se ha educado a los cuadros técnicos que el país ha requerido durante este tiempo, actualmente se vive una transformación, la cual consiste en cambiar el eje del proceso educativo hacia los alumnos, en donde el profesor deja de ser catedrático volviéndose mediador entre el conocimiento y el desarrollo de los alumnos. El papel del docente ha cambiado debemos aprender a enseñar educando para la ciudadanía, lo que implica una formación en este aspecto.

El IPN ha mantenido vivo su proyecto, a lo largo de los años ha logrado captar en qué momento se tiene que adecuar al contexto socio- histórico, pero sin perder su Identidad, ha cumplido con su tarea social sin ser obsoleto y ante los actuales cambios como son: la globalización y el aseguramiento de la calidad mediante las acreditaciones y certificaciones, la cultura organizacional está en una revolución, con el objeto de consolidarse en el liderazgo de la educación tecnológica en México.

Actualmente el IPN cuenta con 77 unidades académicas en el país, la oferta educativa para el ciclo escolar 2006 – 2007, en los tres niveles con que se cuenta es de 232 programas, que son atendidos por 15, 369 académicos aproximadamente, se enfrenta un modelo académico centrado en el aprender aprender, y aprender a enseñar para formar profesionistas éticamente preparados para desempeñarse en el contexto de la globalización.

En fin examinar la trayectoria que ha seguido el Politécnico a través del conocimiento de sus antecedentes y su evolución es importante, pero lo más relevante en el momento actual, es cuál será su proyección a futuro, ya que esta depende de la comunidad, de la toma de conciencia que se desarrolle para trabajar en equipo, con el objetivo de impulsar al país a través de la Educación Media Superior y Superior, con un sistema flexible adecuado a los procesos actuales de cambio constante debido al vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología.

Es por ello que la formación y actualización docente ha tomado un fuerte impulso buscando generar una congruencia entre el aprender a aprender y lo que ocurre realmente en el aula, sin embargo este proceso se ha inclinado hacia el manejo de las nuevas Tecnologías de la Información (TIC'S), descuidándose el entorno cultural o clima institucional, por lo que se requiere la toma de conciencia de los docentes para que transmitan no solo teóricamente los valores y los derechos humanos sino que mediante la acción cotidiana coadyuven en la transformación de la cultura organizacional, y formen a los futuros profesionistas ciudadanos, es por ello que se ha impulsado este proyecto que busca mediante el aprendizaje cooperativo generar un cambio, de la estructura piramidal en la que nos hemos desarrollado hacia una horizontal en la que nos integremos buscando un objetivo común, la importancia que reviste este proyecto es que vuelve a ser de la comunidad para impulsar los valores institucionales y de esta forma "PONER LA TÉCNICA AL SERVICIO DE LA PATRIA".

Sin embargo en todo esto la base teórica que hay que comprender es la de la Ética Aplicada que nace como respuesta a las diferentes realidades que coexisten en el mundo globalizado, lo que plantea moralidades pluralistas que se ven obligadas a convivir, con problemas que requieren respuestas multidisciplinarias, que lleven a la integración pero en base al respeto de los valores, por lo que hay que establecer los mínimos comunes para el desarrollo de una moralidad globalizada.

Esto se observa, por ejemplo, cuando los gobiernos integran comisiones de ética para resolver cuestiones de diversos tipos como: biomédicas, genéticas, problemas planteados por el desarrollo de las tecnologías, el buen gobierno de las empresas e instituciones, las actuaciones de los medios de



comunicación o el comportamiento de los políticos, el comportamiento de los profesores en la formación de los futuros profesionistas y el desarrollo de las administraciones públicas, entre otros. Su tarea consiste en elaborar documentos que contengan recomendaciones y orientaciones éticas. Esto ha representado una alternativa efectiva frente a las comisiones jurídicas, ya que la realidad heterogénea, cambiante y en constante movimiento no puede esperar los largos procesos jurídicos por los que se aprueba un código, cabe señalar que tampoco son adecuadas las leyes para abordar los problemas morales. Si el ejercicio de cualquier actividad profesional exige excelencia, entonces el derecho es insuficiente: es preciso forjar el «*êthos*», el carácter de la actividad, que se forma con valores, principios y virtudes, no con el mero seguimiento de leyes.

Es por ello que la formación de las comisiones o grupos especiales es un factor central en el desarrollo de la ética aplicada; la composición de las mismas es un problema ético de primera magnitud, porque de su trabajo depende lo que cristalice como cultura organizacional, o bien como una **ética cívica**, en ellas se analiza el dinamismo de los valores compartidos que la constituyen, así como el desarrollo de la construcción y proyección actual hacia una ética cívica transnacional.

En los seminarios nos constituimos como una comisión que analiza los problemas de los valores de la educación superior, el desarrollo de la cultura de las comunidades educativas, así como los principios en contraste con la realidad de las diferentes instituciones educativas en el contexto mundial actual, para tomar conciencia de los mínimos comunes universalizables.

Si la tarea que desarrollamos es la de formar profesionistas certificados en instituciones acreditadas, habremos de involucrarnos en el desarrollo de la moralidad en las comunidades educativas, para impulsar desde ahí el respeto al entorno del planeta, a las otras personas y que se reconozca el yo, mediante el respeto y aplicación de los derechos humanos.

Esta toma de conciencia conlleva el asumir responsabilidades y participar activamente en el proceso de transformación de las comunidades educativas, dejando a un lado la educación tradicional positivista y generando alternativas para la educación tecnológica que en el Instituto habían quedado rezagadas, como el aspecto humanístico de los profesionistas.

En el IPN, la planta docente esta conformada por profesionistas que no fueron formados para enseñar y lo que reproducen en el aula es la forma en que ellos aprendieron que esta centrada en el positivismo, transformar ese ámbito a partir de la experiencia de los docentes y el conocimiento y análisis de estos aspectos, resulta indispensable para la formación de profesores profesionistas en el mundo actual. Es por ello que en los seminarios se ha convocado a todos los profesores que quieran participar, siguiendo la Teoría del Discurso de Habermas, se trata de poner en funcionamiento la fórmula kantiana del contrato social, quienes tienen que sugerir qué es «lo que todos podrían querer» en la esfera pública no son los sabios ilustrados, tampoco los ciudadanos, sino aquellos sujetos, que se enfrentan a la problemática cotidiana y que defienden intereses universalizables y colaboran en la tarea de formar una voluntad discursiva común que se transformará en una cultura organizacional adecuada a las circunstancias del contexto posmoderno. O sea, que los seminarios están abiertos a la participación de todos, ya que estamos de acuerdo en que en un modelo de deliberación pública deben participar no sólo los sabios ilustrados (Kant), los ciudadanos (Rawls) o aquellas personas que se orientan por intereses universalizables (Habermas), sino todos los involucrados en la problemática de formar a los profesionistas que en un futuro cercano tomarán las decisiones; que podrán o no afectar a los otros seres humanos o al entorno natural.

Objetivos

- Establecer un espacio de formación permanente para el personal docente en los temas de: valores, ética y derechos humanos en educación superior.
- Coadyuvar a la transformación de la cotidianidad de las comunidades del IPN, hacia la democratización y el respeto de los derechos humanos, impulsando estas temáticas en los procesos de formación docente.



Descripción del trabajo

La educación, de acuerdo a su misión humanista propicia el que cada persona logre desarrollar plenamente sus conocimientos y habilidades, para ello incentiva la práctica de los valores, actitudes y comportamientos que fortalecen la calidad intrínseca del ser humano, al mismo tiempo que debe propiciar la formación de agentes sociales que, al asumir la plenitud de sus compromisos y responsabilidades como ciudadanos, promuevan el respeto al medio ambiente natural y cultural, además de que contribuyan a sustentar el desarrollo armonioso y continuo de la sociedad.

Ante ello, la Ética aplicada es la respuesta a la necesidad que tienen las sociedades democráticas del siglo XXI de integrar procesos de participación y deliberación públicos para establecer mediante investigación, descubrimiento y dialogo, los valores y principios de una ética común, una ética cívica, en la que se reconozcan **mínimos comunes** a los diferentes grupos que las integran, como son los derechos humanos.

La propuesta de este tipo de éticas **aplicadas** nace como un imperativo de la realidad social actual, que se distingue por ser moralmente pluralista y que requiere de respuestas adecuadas a los múltiples problemas educativos que en ellas se desarrollan, por lo cual tienden a la globalización.

El objetivo del IPN consiste en formar profesionistas altamente eficaces, el desafío es hacerlos capaces de tomar el lugar que les corresponde en la familia, en la comunidad y en el desarrollo del país, para que contribuyan a la satisfacción de las necesidades de la sociedad y, de manera particular, de los grupos más desfavorecidos, con lo cual serán dignos representantes de nuestra institución.

De esta forma, el desarrollo de una ética de mínimos, adquiere una particular relevancia en los esquemas de formación permanente de profesores, pues permite apoyar la reestructuración de los conocimientos y actitudes de las personas, ya que en la actual sociedad del conocimiento, es cada vez más extendida la demanda de profesionistas que cuenten con ética personal y profesional, con visión humanista, con responsabilidad, honestidad y calidad, para que vivan una relación de trabajo productiva y que contribuyan al desarrollo de nuestra sociedad y al mejoramiento del país.

Ante este reto, en los últimos años, varias universidades públicas del país han emprendido procesos de reforma académica, tal es el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que desde el año 2002, puso en marcha un Nuevo Modelo Educativo. En él se establecía la necesidad de revisar y rediseñar los planes y programas de las carreras que se ofertan en la institución, con base a los siguientes propósitos: fomentar en los estudiantes el descubrimiento y construcción del conocimiento; centrar el proceso educativo en los estudiantes, enfatizando el aprendizaje como eje del proceso educativo; fomentar la colaboración interdisciplinaria; introducir el trabajo en equipo, y promover la flexibilidad, movilidad y vinculación en el desarrollo del currículo.

El modelo curricular integral, está fundamentado en una visión holística, la cual consiste en ver el proceso educativo como un todo interactuante, con mecanismos de información y autorregulación. Esta visión integra modelos, atributos y funciones en su contexto específico incorporando la Ética de mínimos y los valores a través de la acción.

Es por ello que en las comunidades del IPN en su conjunto se ha impulsado el modelo educativo, buscando un equilibrio entre los conocimientos científico tecnológicos que tienen aplicación en los ámbitos de la vida profesional y el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan comprender y aprender un sistema de valores para poder convivir en todos los ámbitos de la vida.

Para el logro de todo ello, el papel que juega la actividad escolar cotidiana es crucial, ya que no basta con el conocimiento teórico de las ciencias, la tecnología y la ética profesional, hay que provocar en las comunidades el que todo ello se vivencie, actividad en la cual los docentes tienen el papel principal en tanto mediadores y constructores de los escenarios apropiados para que a través de la



actividad diaria las personas que integran las comunidades institucionales conozcan la vida democrática y el respeto a los derechos humanos, pero cabe el hacer los siguientes cuestionamientos: ¿los profesores educados bajo una tradición positivista egresados de diferentes licenciaturas científico tecnológicas, que fungen como docentes manejan este cúmulo de conocimientos de ciencias de la educación, de ética de mínimos y de derechos humanos?, ¿desde que enfoque epistemológico se ha planteado el cambio?, ¿el profesor esta preparado para desempeñarse en este nuevo esquema?

El modelo académico se inspira en el paradigma constructivista, en él se proponen condiciones de aprendizaje a través de la resolución de problemas mediante relaciones pertinentes entre la enseñanza y la aplicación de conocimientos en situaciones prácticas. Asimismo se subraya la formación en valores desde la perspectiva del humanismo y la formación integral, para lo cual es imprescindible que el alumno desarrolle la construcción de sus estructuras desde el aprender a aprender y el profesor **aprenda a enseñar en estos nuevos escenarios**, cuyo fondo debe ser aprender a convivir.

Es importante la toma de conciencia que efectúen los docentes en torno a los fines y valores que se busca impulsar institucionalmente así como de la forma en que ello deberá hacerse ya que, como nos señalan Sánchez S, MD., Pallán F,C., Marúm E, y Ambríz, 2002:69 “ Si no hay claridad en el modelo educativo, especialmente en una institución de gran tamaño como el IPN, en cada una de las Escuelas, Centros y Unidades, es más, en cada uno de los programas de técnico superior, licenciatura o posgrado, pueden estarse enfatizando aspectos formativos distintos, especialmente en lo que se refiere a los valores fundamentales de la institución”.

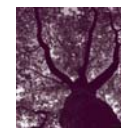
Para la adecuación del modelo educativo se aprobó un Programa Permanente de Formación y Actualización de Docentes en el IPN el cual se fundamentó en el Modelo de Formación del Profesorado, mismo que está conformado por tres dimensiones que unen las Áreas: Pedagógica, Desarrollo Profesional y Desarrollo Humano; Niveles (Básico, Intermedio y Avanzado) con los Campos y Dominios correspondientes.

El área de Desarrollo Humano está integrada por cinco dominios a saber: Pensamiento crítico, Lenguaje y comunicación, Socio- afectivo, Ética profesional y Desarrollo cultural. Como otra respuesta impulsada desde el núcleo de profesores y como producto del compromiso de cambio que asumen los docentes del Instituto, se han desarrollado diversas propuestas de Innovación Educativa, como la creación de los seminarios de: “Valores y ética profesional” y “Derechos Emergentes e innovación Tecnológica”, que surgen en el año de 2005, dirigidos a los profesores de la institución, impulsados por profesores de la misma.

Los hemos denominado seminarios porque está es una técnica de trabajo en equipo y de expresión oral y escrita, es utilizada para tratar a fondo un tema predeterminado. También se puede decir que sus características tienen como eje esencial el ser una reunión didáctica en donde los asistentes participan, activa y críticamente después de analizar las propuestas de un especialista en el tema, las cuales se harán de manera presencial o a través de documentos, buscando llegar a conclusiones puntuales.

En nuestro caso específico es una reunión que se lleva a cabo entre uno o varios especialista y los integrantes de los seminarios sobre “Valores y ética profesional” y “Derechos Emergentes e innovación Tecnológica”, con el objeto de realizar estudios sistemáticos y específicos sobre dichos tópicos.

Está dirigido a profesores del IPN interesados en la temática de los valores y la Ética profesional en educación superior y los Derechos Humanos con impacto curricular y como actividad transversal, en particular de la institución.



Las reuniones de seminario implican una estructura organizativa cooperativa, en tanto propuesta surgida de los docentes, por lo que nos hemos organizado para nombrar a un coordinador y a un secretario para cada uno de los seminarios.

Se invita a especialistas en los temas de valores en la educación, de educación ciudadana o de derechos humanos, etc, para que se den conferencias, cursos o puntos de vista en torno a estas temáticas. También en las reuniones se analizan documentos a fin de contrastar con la filosofía, misión, visión y valores institucionales.

Para el seguimiento de los trabajos del seminario se requiere que los asistentes hagan uso de instrumentos intelectuales como el pensamiento crítico, con el fin de que preparen los temas, así como para el desarrollo de investigaciones educativas.

La preparación de un seminario debe hacerse con bastante anticipación, ya que desarrollamos dos clases de sesiones: las de las comisiones encargadas del estudio de subtemas, de concretar detalles y de elaborar las recomendaciones; y las sesiones plenarias que tienen por objeto determinar puntos de vista generales y sacar conclusiones.

El proceso es: elección del tema por parte del colectivo del seminario; elaboración del plan y distribución de subtemas entre los equipos de profesores; presentación de los análisis y puntos de vista por cada equipo en la plenaria para abrir la discusión e intercambio de ideas. Esta reunión final debe ser coordinada por un moderador de las intervenciones de las comisiones y el secretario se encargará de integrar y corregir el documento final en base a ellas.

En los seminarios estamos de acuerdo en que en las sociedades moralmente pluralistas, como en el caso de las comunidades institucionales, no existe una única voz autorizada para determinar qué es lo moralmente adecuado; de ahí que los ciudadanos involucrados, en este caso los profesores, directivos y personal de apoyo a la educación, se vean obligados a forjarse un juicio moral mediante la reflexión y teniendo en cuenta a la opinión pública.

Las éticas aplicadas cuentan, con una doble estructura que en los seminarios hemos analizado y queremos impulsar:

En primer lugar, lo específico de cada ética aplicada, lo que a cada comunidad le da su peculiar idiosincrasia, su moralidad, o sea, los principios de nivel medio que orientan moralmente la acción, frente a los valores que es necesario alcanzar y las virtudes que importa cultivar para poder alcanzar los bienes internos.

En segundo lugar, el desarrollo de una conciencia moral que reconoce los valores institucionales de educación superior pública, en el marco de convivencia cotidiana transformando el entorno mediante la acción de una ética dialógica y tolerante.

Podríamos decir, por tanto, que la ética aplicada que desarrollamos a partir de las discusiones y análisis de los seminarios tiene como fin el integrar los mínimos comunes desde los cuales coadyuvaremos a constituir la ética cívica en las distintas comunidades que integran al IPN.

Resultados

En busca de la construcción de estos mínimos comunes universalizables, y teniendo en cuenta las diferentes posiciones disciplinares de los profesores de la institución se crearon dos seminarios, como ya se mencionó, a continuación transcribimos el documento fundacional de ambos.

1. EL SEMINARIO PERMANENTE DE DERECHOS EMERGENTES E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA de la ESCUELA SUPERIOR DE INGENIERÍA MECÁNICA Y ELECTRICA UNIDAD



CULHUACAN del INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, adscrito a la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, surge como respuesta a la necesidad de un espacio de reflexión teórica y práctica sobre formación docente en derechos humanos emergentes e innovación tecnológica, con objeto de brindar la formación teórica y práctica de excelencia a docentes e investigadores y crear un espacio permanente de reflexión, de estudio y de articulación inter-universitaria sobre el saber de los derechos humanos desde la perspectiva interdisciplinaria en relación al desarrollo e impacto de las innovaciones tecnológicas y los derechos emergentes.

En este seminario participan docentes y destacados especialistas e investigadores del IPN pertenecientes a diferentes escuelas unidades e institutos de investigación, así como invitados de otras instituciones de educación superior comprometidos con el análisis, defensa y promoción de una cultura de los derechos humanos, a través del estudio, análisis e intercambio de propuestas teórico-metodológicas y experiencias relativas a la enseñanza e investigación de los derechos humanos desde el enfoque de derechos emergentes e innovación tecnológica a nivel de educación superior.

Antecedentes

El principal es el relativo al trabajo realizado por la Cátedra UNESCO de derechos humanos de la UNAM, que ha favorecido la formación de redes de trabajo interinstitucional, así como la creación y/o la articulación con otros espacios de reflexión y debate como el Seminario Permanente Sobre Derechos Humanos, organizado con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Seminario sobre Desarrollo y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Guerrero, el Seminario de Formación Docente en Derechos Humanos de la Universidad de Occidente, UNIDAD MOCHIS, entre otros espacios al interior del país.

Por otro lado podemos mencionar el trabajo común entre la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica unidad Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional y la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, como: la creación de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México en 1999, en la ESIME UNIDAD CULHUACAN, el Coloquio Regional sobre Educación en Derechos Humanos del SXXI. Cultura de paz y agenda para la educación en derechos humanos en América Latina”, los días 28, 29 y 30 de marzo del 2000, que se llevó a cabo en la Unidad Allende de Educación Continua del IPN; el 2º. encuentro nacional de la red de profesores e investigadores de derechos humanos de México, el cual se llevó a cabo el 28 y 29 de agosto de 2000 en la ciudad de Puebla; el seminario-taller internacional “Derechos Humanos y Desarrollo Regional”, Acapulco Guerrero, julio 2003; así como la participación en diferentes cursos, seminarios y eventos. Todo ello ha culminado en la adscripción de este Seminario a la Cátedra UNESCO, lo cual permite ampliar los compromisos y esfuerzos de la participación de profesores e investigadores, así como de docentes en los espacios de análisis, reflexión y debate, incluyendo también a estudiantes, profesionales, miembros de los distintos sectores sociales y/o de otras instituciones.

Justificación

- La presencia de los derechos humanos y la importancia de éstos como aspecto relevante de la ética política de las sociedades, requiere de espacios académicos donde se reflexione, se investigue y se difunda la concepción de la dignidad humana, y sobre las exigencias sociales, jurídicas, políticas, culturales y económicas para su reconocimiento y protección.
- Los distintos aspectos que componen el campo de los derechos humanos demandan hoy la convergencia interdisciplinaria en la docencia, la investigación y difusión.
- El reto que se le presenta a la sociedad del siglo XXI, en lo concerniente a la formación de profesionistas ciudadanos a través de la construcción de una cultura de derechos humanos y la paz con carácter universal desde la indivisibilidad e interdependencia de todos los



derechos así como en la articulación insoslayable entre democracia, paz, desarrollo y derechos humanos desde el enfoque de derechos emergentes e innovación tecnológica.

Con todo ello la investigación sobre los contenidos de los derechos humanos su enseñanza y divulgación, cobra una innegable importancia en la educación superior y en el papel de ella en la sociedad.

Objetivos del seminario

- Construir un espacio académico de formación de docentes en el saber de los derechos humanos y un espacio de reflexión, análisis y definición de líneas y técnicas de investigación en el campo de derechos emergentes e innovación tecnológica, desde un enfoque interdisciplinario, que vincule los aportes de investigadores, académicos e integrantes de organismos públicos, así como de los diferentes sectores de la sociedad.
- Construir redes de investigación, docencia y promoción en los distintos campos de conocimiento de los derechos emergentes e innovación tecnológica.
- Favorecer la construcción de programas que articulen los contenidos de diversos campos de estudio e investigación, a través de los elementos teórico-metodológicos de orden epistémico, científico, tecnológico, axiológico, jurídico, histórico y cultural; es decir desde un enfoque interdisciplinario que permita la formación de un perfil de docente investigador y especialista en dichos temas.

Actividades

El Seminario permanente de derechos emergentes e innovación tecnológica de la ESIME UNIDAD CULHUACAN del INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL consiste en un programa anual de sesiones mensuales de reflexión y debate, con la participación de los miembros del mismo, o bien, de ponentes nacionales e internacionales, así como la realización de mesas redondas y/o discusión de antologías o documentos de trabajo.

Programa

Grupos de trabajo sobre los siguientes temas:

- a. "Curriculum y derechos emergentes e innovación tecnológica.
- b. "Educación, valores y derechos humanos".

2. EL SEMINARIO DE "VALORES Y ÉTICA PROFESIONAL"

Participantes

En este seminario participan docentes y destacados especialistas e investigadores del IPN pertenecientes a diferentes escuelas unidades e institutos de investigación, así como invitados de otras instituciones de educación superior comprometidos con el análisis y promoción de los valores y la ética profesional, a través del estudio, análisis e intercambio de propuestas teórico-metodológicas y experiencias relativas a la enseñanza e investigación de los mismos a nivel de educación superior.

Actividades

El Seminario **sobre valores Institucionales y ética profesional**, consiste en un programa anual de sesiones mensuales de reflexión y debate, con la participación de los miembros del mismo, o bien, de



ponentes nacionales e internacionales, así como la realización de mesas redondas y/o discusión de antologías o documentos de trabajo.

Objetivos

- Formar al personal docente en el tema de valores y la ética profesional en el ámbito de educación superior.
- **Impulsar** la cultura institucional hacia la democratización y el reconocimiento de los valores institucionales mediante la acción, la investigación y difusión.

Antecedentes

El presente SEMINARIO tiene como fundamento la investigación denominada DETECCIÓN DE LOS VALORES QUE IMPERAN EN LA COMUNIDAD DE ICE¹ DE LA ESIME CULHUACAN, con el número de registro en el IPN: CGPI IPN 20040785.

Fundamentos

La educación, de acuerdo a su misión humanista propicia el que cada quien logre realizar plenamente sus talentos y aptitudes, e incentiva la práctica de los valores, actitudes y comportamientos que fortalecen la calidad intrínseca del ser humano, al mismo tiempo que debe propiciar la formación de agentes sociales que, al asumir la plenitud de sus compromisos y responsabilidades como ciudadanos, promuevan además el respeto al medio ambiente natural y cultural y contribuyan a sustentar el desarrollo armonioso y continuo de la sociedad.

De esta forma, el desarrollo de los valores, adquiere una particular relevancia, pues permite apoyar la reestructuración permanente de la persona, de sus conocimientos y actitudes, de su juicio y **de su acción**.

En el sistema educativo en su conjunto se debe impulsar un modelo de educación que equilibre los conocimientos básicos e indispensables que tienen aplicación en distintos ámbitos de la vida y el desarrollo de habilidades que permitan comprender y aprender un sistema de valores.

El reto de la educación superior consiste en formar profesionistas altamente eficaces, el desafío es hacerlos capaces de tomar el lugar que les corresponde en la familia, en la comunidad y en el país, para que contribuyan a la satisfacción de las necesidades de la sociedad y, de manera particular, de los grupos más desfavorecidos. Asimismo, es cada vez más extendida la demanda de profesionistas que cuenten con ética personal y profesional, con visión humanista, con responsabilidad, honestidad y calidad, para que vivan una relación de trabajo productiva, con la mira de contribuir al desarrollo de nuestra sociedad y al mejoramiento de nuestro país.

Para todo ello el papel que juega la actividad cotidiana es crucial, ya que no basta con el conocimiento teórico sobre valores y ética profesional, hay que vivenciarlos en lo cual los docentes tienen el papel principal en tanto mediadores y constructores de los escenarios apropiados para a través de la cotidianidad se reconozca la vida democrática y el respeto a los derechos humanos.

Actualmente existen muchas corrientes cuyo objeto de estudio es el desarrollo de los VALORES en el curriculum y por ende tratan de las estrategias y criterios que se deben seguir para enseñarlos y transmitirlos en las diferentes comunidades educativas ya que al considerarlos de manera conciente y estratégica los docentes se enfrentan a diversos intereses, motivaciones, tensiones y conflictos en relación a ellos y su transmisión.

¹ Ingeniería En Comunicaciones Y Electrónica



Ante este reto, en los últimos años, varias universidades públicas del país han emprendido procesos de reforma académica, tal es el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que desde el año 2002, puso en marcha un Nuevo Modelo Educativo y Académico. En éste se establece la necesidad de revisar y rediseñar los planes y programas de las carreras que se ofertan en la institución, con base a los siguientes propósitos: fomentar en los estudiantes el descubrimiento y construcción del conocimiento; centrar el proceso educativo en los estudiantes, enfatizando el aprendizaje como eje del proceso educativo; fomentar la colaboración interdisciplinaria; introducir el trabajo en equipo, y promover la flexibilidad, movilidad y vinculación en el desarrollo del currículo.

El nuevo modelo académico se inspira en el paradigma constructivista, en él se proponen condiciones de aprendizaje a través de la resolución de problemas y mediante relaciones pertinentes entre la enseñanza y la aplicación de conocimientos en situaciones prácticas. Asimismo se subraya la formación en **valores desde la perspectiva del humanismo y la formación integral**.

Con lo cual además del tratamiento teórico de los valores, se busca propiciar el desarrollo consciente de las estructuras lógico valorativas, para crear una conciencia ciudadana, de tal modo que la persona al ser actor se vuelve sujeto de su interacción con respecto a la sociedad y lo hará voluntaria y comprometidamente, aceptando las normas recíprocas que subordinan su libertad al **respeto mutuo** en beneficio de la convivencia cotidiana, la reciprocidad de la personalidad ciudadana consistirá pues, en la toma de conciencia tanto intelectual como moral, respetando la autonomía del prójimo pero trabajando en equipo interdisciplinariamente para construir una sociedad democrática.

Los valores rigen la vida personal y la vida colectiva, se les sitúa como determinantes de las actitudes, y es en este doble plano en el que hay que ubicar cuál es su desarrollo mediante el proceso educativo, por lo que se deberá partir de un diagnóstico individual que a su vez sirva como base para un diagnóstico grupal que genere conciencia y lleve a la propuesta de acciones que extingan lo no deseable y refuercen lo deseable.

La propuesta de formar y capacitar en valores y ética profesional, busca generar escenarios que provoquen una convivencia democrática y de respeto; lo cual implica un cambio radical en la cultura institucional, cambios de las estructuras y las políticas cotidianas, reevaluando el papel que juega la educación en su vinculación con la sociedad y en la toma de conciencia del ser humano democrático que requiere la sociedad actual.

El seminario, busca construir, en las unidades educativas, una visión colectiva sobre los valores compartidos, para traducirlos a conductas; lo que finalmente transforme el clima institucional mejorando la calidad en la formación de profesionistas.

Al adecuar herramientas y metodologías contribuiremos en la renovación de la cultura del IPN a partir de una educación centrada en valores y con capacitación en derechos humanos, volviéndose esto un **eje transversal que coadyuve al logro de la misión Politécnica**.

Propuestas de mejora

En los seminarios, además del tratamiento teórico de los valores, Ética de mínimos y Derechos Humanos, se ha buscado propiciar el conocimiento del desarrollo de las estructuras lógico valorativas, fundamento para crear una conciencia ciudadana, para que los docentes lo impulsen en la actividad escolar cotidiana, de tal modo que el docente, al ser actor se vuelva sujeto de su interacción con respecto a la sociedad y lo hará voluntaria y comprometidamente, aceptando las normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo en beneficio de la convivencia cotidiana y ya no por el ejercicio de la autoridad.

La reciprocidad de la personalidad ciudadana que se coadyuvaría a formar, consistirá pues, en la toma de conciencia tanto intelectual como moral, respetando la autonomía del prójimo pero trabajando en equipo interdisciplinariamente para construir una sociedad democrática.



La propuesta de formar y capacitar en Valores, Ética Profesional y Derechos Emergentes a los profesores, desde los seminarios antes mencionados, busca generar escenarios que provoquen una convivencia democrática y de respeto; lo cual implica un cambio radical en la cultura institucional, cambios de las estructuras y las políticas cotidianas, reevaluando el papel que juegan los profesores en la formación de los educandos, así como el de la educación en su vinculación con la sociedad y en la toma de conciencia del ser humano democrático que requiere la sociedad actual.

Los seminarios, buscan construir, en las unidades educativas, una visión colectiva sobre una ética de mínimos, para traducirlos a conductas; lo que finalmente transforme el clima institucional mejorando la calidad en la formación de profesionistas, sin embargo requerimos integrar a más profesores, ya que actualmente somos solo 65.

Construir entre todos un espacio académico de formación de docentes en el saber de los derechos humanos y un espacio de reflexión, análisis y definición de líneas y técnicas de investigación en el campo de valores, ética de mínimos ética profesional y derechos humanos, desde un enfoque interdisciplinario, que vincule los aportes de investigadores, académicos e integrantes de organismos públicos, así como de los diferentes sectores de la sociedad.

Impulsar y/o adherirnos a redes de formación docente, investigación y promoción en los distintos campos de conocimiento de los derechos emergentes e innovación tecnológica.

Favorecer la construcción de programas que articulen los contenidos de diversos campos de estudio e investigación, a través de los elementos teórico-metodológicos de orden epistémico, científico, tecnológico, axiológico, jurídico, histórico y cultural; es decir desde un enfoque interdisciplinario que permita la formación de un perfil de docente investigador y especialista en dichos temas.

Adecuar herramientas y metodologías dentro de este nuevo perfil ya que con ello contribuiremos a la renovación de la cultura del IPN a partir de una educación centrada en valores ética profesional y con capacitación en derechos humanos desde un enfoque integral, volviéndose esto un eje transversal que coadyuve al logro de la misión Institucional.

Actualmente desarrollamos un diagnóstico sobre los valores del profesorado a partir del modelo Hall-Tonna, para reforzar las actitudes acordes con los valores institucionales y tratar de extinguir lo negativo.

Bibliografía

- Bobbio, N. (1999). *El futuro de la democracia*. ed. FCE. Col Política y Derecho 2ª. Ed. México.
- Chomsky, N. y Dieterich H. (1995) *La sociedad global*. Ed. Joaquín Mortíz, col. Contrapuntos. México. pp.198.
- Delors, J.1997 *la educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO col. Correo de la UNESCO. México. Pp.301.
- Delval, J. (2000) *Los fines de la educación*. Siglo XXI editores. España..pp.109. Lyotard, J.F. (1991) *La condición posmoderna*. Buenos Aires. ed. Planeta – Agostini, colec. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo No.18.
- Kuhn, T.(1971) *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México. ed. FCE.



- Martínez Arrona, J.A. y Morales Razo, A. (1995) *Teoría de Sistemas de Organización*. México. ed. SEP Apoyos FOMES 95. Colec. Nuevo Siglo. Serie Humanidades.
- Mungaray, L. A. (1999). *Reingeniería para una educación superior orientada por el desarrollo social y la excelencia*. Ed. ANUIES, col. Documentos. México.
- O'Connor, J y I. McDermott. (1998). *Introducción al pensamiento sistémico*. Barcelona. ed. Urano.
- Piaget, J. (1984) *A donde va la educación*. México. ed. Teide colec Hay que saber # 8.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona. ed. Granica, colec. Management.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. ed. Morata. 4ª. ed. pp.208.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. ed- Morara, 3ª.ed.
- México. Poder Ejecutivo Federal. (2001) *Plan Nacional de Desarrollo 2000 - 2006*. México. ed. SHCP
- México. Instituto Politécnico Nacional, Secretaría Académica. (2001) *Programa de Desarrollo Institucional 2001 - 2006*. México. ed. IPN.
- México. Secretaría Educación Pública. SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001 - 2006*. Capítulo Educación Media Superior y Superior. México. Sitio web: <http://www.udg.mx.81/sep/pse.htmlNo.2223>.
- IPN. Un nuevo Modelo Educativo Para el IPN, propuesta. Versión preliminar México 2002.
- Sánchez S, MD., Pallán F,C., Marúm E, E, y Ambríz CH, MR. *Diseñemos el futuro: construir el futuro en el presente. Elementos conceptuales y metodológicos para la planeación y el desarrollo de instituciones de educación superior*, ed. IPN. México 2002 pp 69
- Payà Sánchez *la educación en valores para una sociedad abierta y plural*. ED DESCLEÉ DE BROUWER, col, aprender a ser. Bilbao 1997.
- Marín Ibáñez, R. *Los valores educativos en la filosofía de la educación*. En A. Pages (com). *Hombre y Educación*. Barcelona ed. P:P:V: Barcelona 1989. pp153
- Boisvert, J. *LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. Teoría y práctica*. Ed.FCE. col Educación y Pedagogía. México 2004. pp.214



EVALUACIÓN, DOCENCIA Y CONOCIMIENTO MATEMÁTICO. HACIA LA COMPRENSIÓN DE UN ENTRAMADO COMPLEJO

Andrés Moya Romero, moyaromer@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Miranda

Palabras claves

Evaluación, matemática, conocimiento

Resumen

Esta investigación documental que constituye un Estudio de Desarrollo Teórico, en complementariedad con una investigación de campo de carácter exploratorio, se presenta una primera aproximación sobre la concepción de conocimiento matemático y de evaluación en matemática que presenta un colectivo de docentes del Departamento de Matemática de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), dentro de un contexto determinado por concepciones que involucran tanto a la evaluación como a la matemática misma. El análisis de dichos contextos determina interrelaciones complejas que empiezan a desentrañarse a través de la comprensión de los significados de la evaluación. Dentro de esa complejidad en el marco de la Educación Superior, y en particular dentro de la UPEL, el más importante centro de formación de formadores en Venezuela, se plantean interrogantes tales cómo está relacionada la evaluación con los modelos epistemológicos que subyacen a la enseñanza de la matemática, cómo se dan los modelos docentes que se desarrollan en el aula de clase y cómo contribuye la evaluación al desarrollo del conocimiento matemático de los estudiantes. Se analiza la interrelación que puede darse entre los modelos epistemológicos y los modelos docentes, y cómo pueden influir en los modelos de evaluación del aprendizaje matemático.

Desarrollo

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar la conceptualización de conocimiento matemático que tienen los docentes de matemática de la UPEL.
2. Caracterizar los modelos docentes utilizados por los docentes de matemática de la UPEL
3. Identificar posibles modelos de evaluación utilizados por los docentes y su interrelación con los modelos epistemológicos y docentes.

Descripción del Trabajo:

Diversos investigadores, tanto en Educación Matemática como en el campo de la evaluación educacional en el nivel de educación superior, se han interesado en re-evaluar la concepción de qué



es la evaluación. Por otra parte, la reformulación curricular que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) llevó a cabo durante el año 1996, señala una manera distinta de lo que deberá ser la evaluación, donde el enfoque cualitativo cobra una importancia capital. Sin embargo, los cambios no pueden decretarse. Ellos están determinados por una serie de factores que deben complementarse de una manera coherente para que la necesidad de plantearse nuevas maneras de evaluar pueda surgir.

Varios de esos factores han sido parte de las investigaciones realizadas en el lapso de los últimos diez años, donde ha habido un creciente interés por la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el nivel de educación superior. Uno de esos factores se refiere a que la concepción que tenga el docente acerca de cómo enseñar y aprender matemática va a influenciar, en una cierta medida, la manera de evaluar. Wilson (1994) plantea que en el campo de la matemática se le da importancia a lo que se evalúa y, por tanto, la evaluación nos da una pista acerca de cuál conocimiento matemático resulta ser de importancia para el docente. Smith y Wood (2000) afirman que la evaluación conduce hacia lo que los estudiantes deben aprender y que eso puede significar la diferencia entre una aproximación superficial o una aproximación profunda al aprendizaje de la matemática. Dentro de ese contexto es que la evaluación cobra sentido, en consonancia con una práctica docente que promueva el aprendizaje del estudiante. Por otra parte, las concepciones previas de los estudiantes sobre lo que es la matemática tienen incidencia acerca de sus percepciones sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la misma (Berry y Sahlberg, 1996; Berry y Nyman, 2002). Crawford et al (1998) reportan el hallazgo de que los estudiantes entran a la universidad con diferentes concepciones acerca de lo qué es la matemática y la aproximación a su aprendizaje. La mayoría de ellos concibe a la matemática como un cuerpo fragmentado de conocimientos y eso incide en que la “aprender” mediante una aproximación muy poco reflexiva conformada por un conjunto de reglas, algoritmos y actividades rutinarias.

Por otra parte, según Giménez (1997), los modelos de evaluación predominantes habían dejado de analizar los procesos de pensamiento, se había estigmatizado el error del estudiante como falta de habilidad y la evaluación había perdido el contexto del aula. En una nueva perspectiva, la evaluación debe reconocer la necesidad de considerarse parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no se puede evadir de las interacciones sociales que se dan al interior y al exterior del aula. Por tanto, procesos más globales, u holísticos, deben ser tomados en cuenta.

En consecuencia, se hace necesario el análisis de las interrelaciones que determinan la evaluación y no perder de vista la complejidad de los diversos aspectos involucrados (Batalloso, 2000). Recordemos que complejidad proviene de la palabra **complexus** que significa “lo que está ligado, lo que está entretejido”. Pero la complejidad, debido al número de interacciones que se ubican en ella, conlleva también incertidumbre. Tal como señala Morin (2000): “La complejidad está sujeta a la vez al tejido común y a la incertidumbre”. En ese mismo orden de ideas, García, S. (2003), señala que la comprensión de la complejidad de la evaluación se justifica plenamente porque permite “reconocer fenómenos inexplicables”, donde están presentes la incertidumbre y la subjetividad.

En aras de la comprensión de esa complejidad de la evaluación, una primera reflexión permite señalar que ésta no es una acción esporádica o circunstancial de los docentes o de la institución escolar (Gimeno y Pérez, 1993); muy al contrario, obedece, entre otros aspectos, a modelos pedagógicos implícitos o explícitos en las instituciones, a concepciones epistemológicas sobre el conocimiento que se evalúa, sobre la enseñanza y la naturaleza del aprendizaje. El reconocimiento a condicionamientos institucionales conduce a aceptar que la evaluación es un proceso que tiene características subjetivas, que se lleva a cabo de acuerdo con las normas creadas por una comunidad y responde a hábitos exigidos por la institución escolar. Por tal razón, son procesos contruidos y afectados por marcos axiológicos, institucionales y sociales. Este significado, comienza a poner en evidencia interferencias inherentes a los procesos de evaluación versus el carácter de objetividad que tradicionalmente se le ha asignado, puesto que nos dice que el establecimiento de puntos de referencia o indicadores para la evaluación, pasa a ser dependiente del significado que una institución asuma sobre los objetivos motivo de evaluación. A estas “interferencias” se agregan las de tipo personal como las opiniones del docente sobre determinados aspectos de la persona que evalúa, prejuicios y actitudes favorables o desfavorables hacia determinados aspectos de la personalidad del



evaluado. Estas situaciones pueden conducir a la evaluación como una práctica de poder (Batalloso, 2000), que significaría preguntarse acerca de en qué lugar se origina el poder de evaluar, quién lo distribuye, cómo se consume y cuáles son los factores que determinan ese consumo.

Una segunda reflexión, con base en los aportes de la investigación en educación matemática, conduce a que los problemas de la evaluación de los conocimientos matemáticos deben ser planteados desde una dimensión epistemológica, puesto que el objeto de la evaluación del aprendizaje es el mismo objeto de conocimiento que la enseñanza pone en acto, por lo que revela posicionamientos epistemológicos sobre la matemática y, en particular, la matemática que podríamos denominar escolar. Ello conduce a que esas posiciones epistemológicas, implícitas o explícitas, deben ser desentrañadas y analizar de qué manera podrían influenciar en la evaluación en matemática.

Ante todas las consideraciones formuladas, nos encontramos entonces ante un panorama de un Diseño Curricular que plantea cambios tales como una práctica basada en la reflexión, el traslado de los métodos pedagógicos de la transmisión del conocimiento hacia el proceso de generación del mismo o la transformación de los estudiantes en agentes activos de su propia formación. Dentro de ese contexto es que la evaluación cobra sentido, en consonancia con una práctica docente que promueva el aprendizaje del estudiante, compartiendo la posición de Leder (1992), quien afirma que nuestra aproximación a la enseñanza y la evaluación en matemática no puede estar separada.

Lo anterior nos condujo a indagar de si, verdaderamente, la práctica profesional del profesor universitario de matemática en el aula se corresponde con lo que exige el diseño curricular, y la vez preguntarse si esa evaluación que se lleva a cabo está influenciada por los modelos docentes y por los modelos epistemológicos. Frente a esas motivaciones nos planteamos una primera aproximación hacia la comprensión de cual es la conceptualización de conocimiento matemático que maneja el colectivo docente del Departamento de Matemática del Instituto Pedagógico de Miranda Siso Martínez (IPMJMSM) perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), cuales son los modelos docentes que están aplicando en el aula y los posibles modelos de evaluación que están utilizando. A partir de esas tres grandes variables, se trata de buscar las posibles relaciones que hay entre ellas.

Metodología de la Investigación:

La expresión **metodología** nos indica la manera en que enfocamos los problemas y tratamos de buscar respuestas coherentes y adecuadas. Desde ese punto de vista, la perspectiva que asumimos para este trabajo fue la perspectiva **fenomenológica** (Taylor y Bogdan, 1987). Pretendemos entender nuestro objeto de estudio –la evaluación en matemática– desde la propia perspectiva de los sujetos de investigación. Buscamos la comprensión a través, fundamentalmente, de métodos cualitativos tales como entrevistas en profundidad y diarios de observación, que generarán datos descriptivos.

Estrategias de Recolección de la Información.

Para realizar la recolección, procesamiento y análisis de la información, se siguieron las pautas de la investigación cualitativa, por ser un tipo de investigación que permite una descripción completa de la situación e incorpora lo que los participantes piensan y reflexionan tal y como es expresado por ellos. La información recolectada durante esta investigación provino de diferentes fuentes, tales como entrevistas, observaciones y documentos.



Se utilizaron entrevistas en profundidad. Taylor y Bogdan (1994) denominan las entrevistas cualitativas en profundidad como los “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101). Este tipo de entrevistas siguieron el esquema de las conversaciones entre iguales, en donde el propio investigador fue un elemento de la investigación y no un formulario de entrevista.

Las entrevistas realizadas nos permitieron conocer sobre acontecimientos y actividades que no podíamos observar directamente, a la vez que reveló el modo en que otras personas construyen y asumen sus propias visiones.

Se realizaron entrevistas a todos los profesores ordinarios (7) del Departamento de Matemática del IPMJMSM, con objeto de aproximarnos a las ideas, creencias y supuestos sostenidos por los docentes con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la matemática y su respectiva evaluación, donde lo significativo fueron las explicaciones que hicieron cada uno de los participantes. Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas mediante audio cassette y se tomaron notas complementarias.

Estrategias para el Procesamiento, Análisis e Interpretación de la Información.

Las categorías para el análisis e interpretación de la información surgieron del estudio crítico documental y de la información obtenida en las entrevistas en profundidad. La interpretación y organización de la información recolectada, denominada también codificación de los datos, se realizó, siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (2002, p. 13), mediante tres tipos de procedimientos: a) conceptualizar y reducir los datos, b) elaborar categorías atendiendo a sus propiedades y c) relacionarlos.

Para realizar la confrontación de la información recolectada y la verificación de las interpretaciones se utilizó la *Triangulación* reseñada por Martínez (2000), así como para la elaboración de los resultados. En el análisis realizado, se tomó como referencia lo pautado por Strauss y Corbin (2002), estando presentes tres aspectos fundamentales: el recuento de acontecimientos o acciones según observaciones recopiladas por el investigador; las interpretaciones de los actores de los acontecimientos (los docentes) compilados a través del cuaderno bitácora y de las entrevistas no estructuradas y “la interacción que tiene lugar entre los datos y el investigador en el proceso de recolección y análisis de los mismos” (p. 64). Siguiendo esta línea de acción, el proceso de identificación de conceptos y descubrimiento de las propiedades y dimensiones de la información recolectada se realizó mediante una *codificación abierta*.

Este proceso dio lugar a categorías y subcategorías creadas respondiendo a características o propiedades inherente a los objetos o acontecimientos identificados mediante la técnica de *denominar o rotular* (Op. cit., p. 116). En cuanto a esta técnica, los autores señalan la importancia de etiquetar según el contexto en el que se ubica el acontecimiento, atendiendo a este planteamiento las categorías y subcategorías se denominaron respondiendo a dos vías principales, por una parte, se asignó el nombre que mejor respondía a la imagen o significado que evocan, y por la otra, se extrajo el nombre de las palabras propias de los actores, esto último es denominado por Strauss y Corbin (2002, p. 114) *códigos in vivo*. Prosiguiendo el análisis comparativo, se le asignaron el mismo nombre a aquellas categorías o subcategorías que compartían características comunes con un acontecimiento o hecho determinado. La organización de varias categorías que respondían a una misma característica dio lugar a una megacategoría (Martínez, 2000, p. 76). Este procedimiento que se basa en un sistema de inclusión de clases, es denominado por Strauss y Corbin (2002) *codificación axial*. Una vez rotulada y reorganizada toda la información, hicimos una visión retrospectiva y un análisis más profundo de la información.



Procesamiento Computacional de la Información.

Como apoyo informatizado para el procesamiento de la información recolectada se utilizó el programa Atlas Ti. Este programa pertenece a la familia de programas informáticos de análisis cualitativo de datos, el cual nos permitió, no solo almacenar los datos originales y facilitarnos el acceso a ellos, sino también *tejer* las relaciones más variadas entre esta información para hacer más explícitas nuestras interpretaciones y argumentar así de forma más objetiva las conclusiones a las que arribamos. Esta aplicación resultó de especial importancia debido a que tanto los datos originales, como las relaciones que establecimos entre ellos soportados en estas argumentaciones constituyen el *conocimiento* generado a través de esta investigación.

Resultados y Conclusiones

A continuación se presenta los análisis y reflexiones críticas hechas en el transcurso del trabajo de investigación, tomando como elementos fundamentales la información recabada a lo largo de la misma. Se utilizan los momentos metodológicos claves por los cuales estuvo signada esta investigación. El primero provino de todo el acopio documental que se ha hecho en el recorrido de la misma contrastada con el segundo momento que consistió en las entrevistas a profundidad realizadas a los docentes de matemática del IPMJMSM.

En función de toda la información recabada, se organizó la presentación y análisis de las reflexiones críticas haciendo uso de grandes áreas etiquetadas por temas, que se corresponden con los objetivos de la investigación, a las que se les ha dado la denominación de *Familias*. Cada familia está en concordancia con la naturaleza de la información que agrupa, dando origen a *Categorías* y *Subcategorías* que se estructuran para ir conformando elementos organizadores de la información manejada y proporcionando los insumos fundamentales para el desarrollo de las reflexiones. Las tres áreas temáticas o Familias que emergieron en la investigación fueron: *Caracterización del Conocimiento matemático*, *Modelos docentes* y *Evaluación en Matemática*.

El análisis que dio paso a la emergencia de estos constructos, provino del proceso de triangulación de opiniones producto de las entrevistas realizadas a los docentes ordinarios de Matemática del IPMJMSM, con diversas teorías e investigaciones vigentes. Cada una de las Familias fue graficada, al igual que las categorías y las subcategorías. Las casillas que conforman cada subcategoría se corresponden a las citas textuales de las respuestas de los docentes entrevistados y fueron analizadas en detalle para cada una de dichas subcategorías. En los gráficos N° 1, N° 2 y N° 3 se presentan, a manera de ilustración, una de las familias, de las categorías y de las subcategorías, a partir de las cuales se realizaron los análisis.

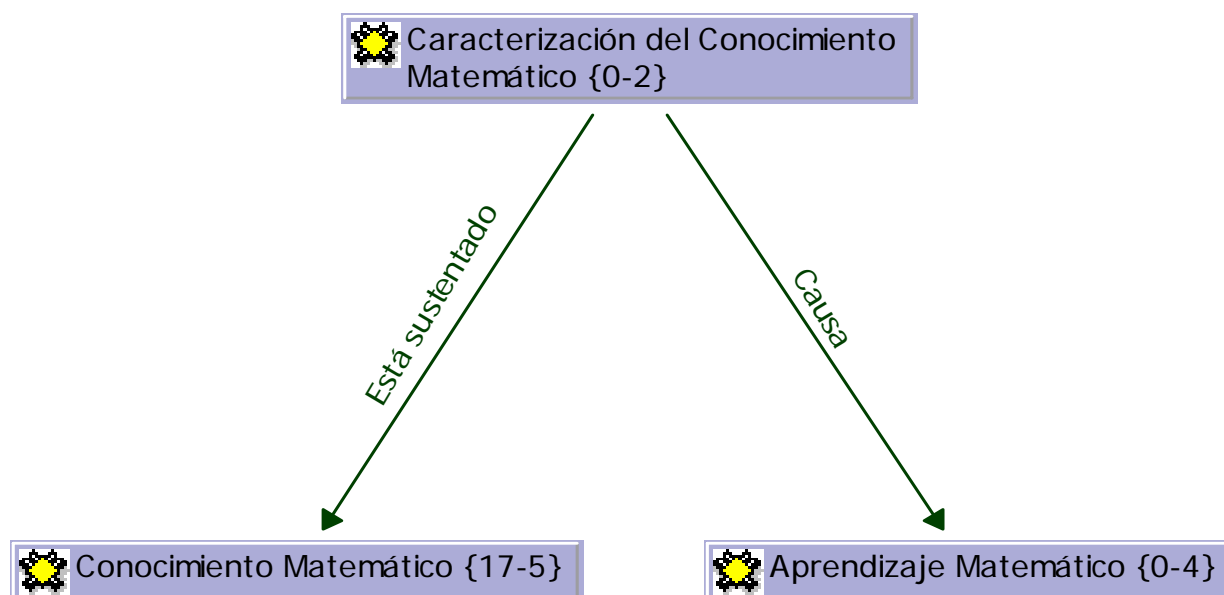


Gráfico N° 1. Familia 1: **Caracterización del Conocimiento Matemático.**

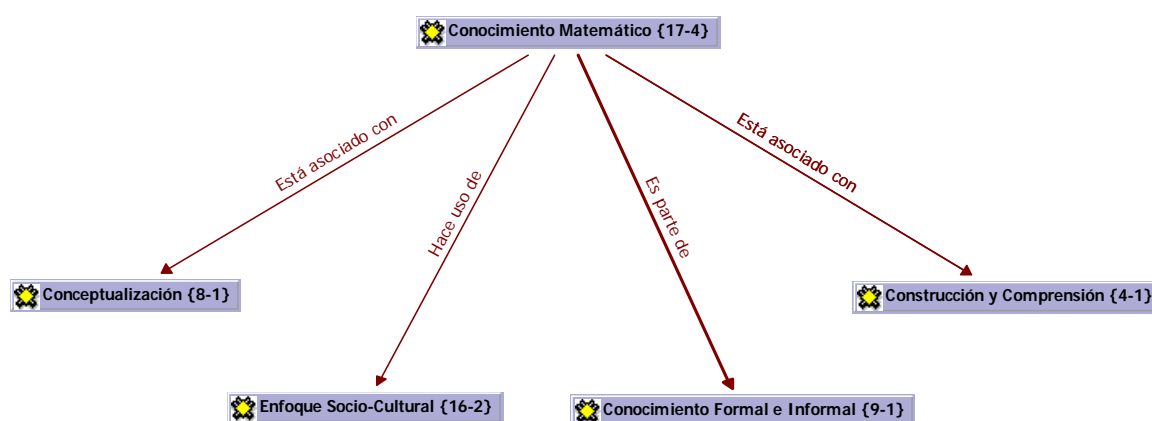


Gráfico N° 2. Categoría 1: **Conocimiento Matemático.**

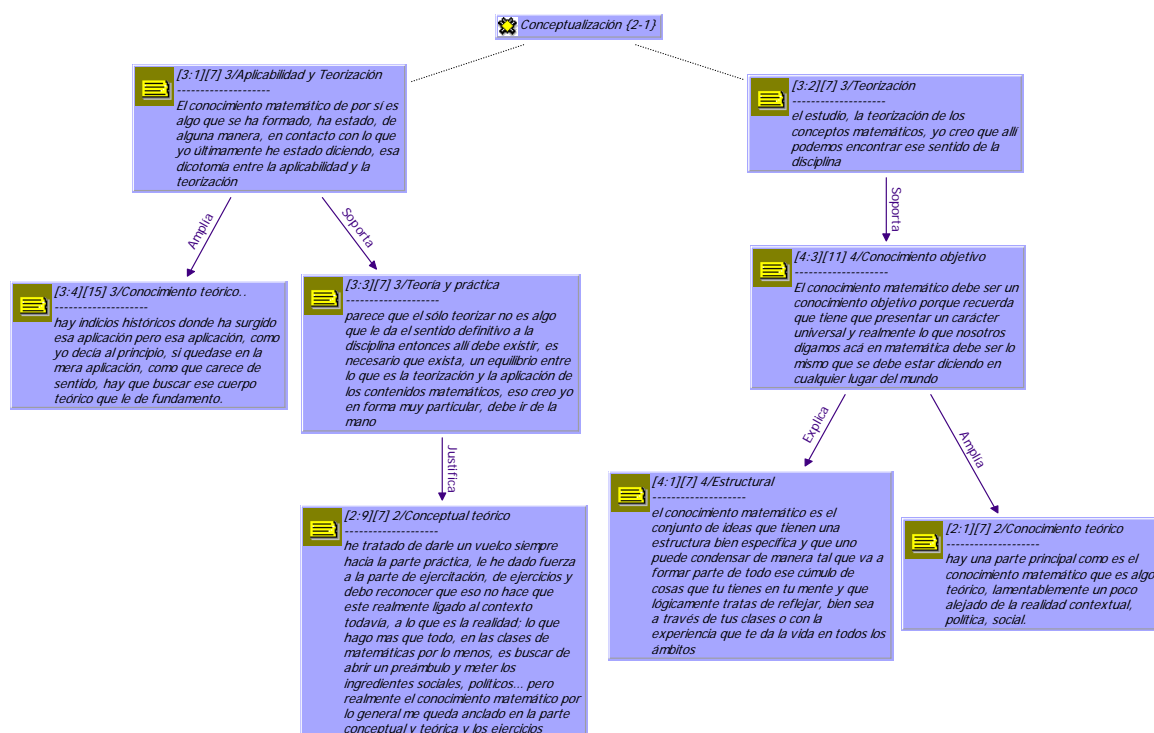


Gráfico N° 3. Subcategoría: **Conceptualización**.

En el Cuadro N° 1 se presentan las Familias establecidas al organizar toda la información recabada a través de las opiniones y visiones formuladas por los docentes. Las categorías que integran cada una de las familias son presentadas con sus respectivas subcategorías, y de todo ese conjunto irán emergiendo los respectivos análisis que permitirán ir conformando una visión integral de los propósitos planteados en esta investigación.

Cuadro N° 1. Cuadro de familias, categorías y subcategorías correspondientes

Familia 1	Categorías	Subcategorías
Caracterización del Conocimiento Matemático	1. Conocimiento Matemático	- Conceptualización - Enfoque socio-cultural - Conocimiento formal e informal - Construcción y comprensión
	2. Aprendizaje Matemático	- Comunicación Eficaz - Representar y resolver - Definir, conjeturar y demostrar
Familia 2	Categorías	Subcategoría
Modelos Docentes	1. Perspectivas Docentes	- Procesos Matemáticos - Enfoque socio-cultural - Diversidad de técnicas y herramientas - Resolución de problemas - Uso de la historia



Familia 3	Categorías	Subcategorías
Evaluación en Matemática	1. <i>Evaluación del Proceso</i>	- Procesos - Comunicación - Resolución de problemas
	2. <i>Técnicas e Instrumentos de Evaluación</i>	- Prueba Pedagógica - Talleres - Formas alternativas
	3. <i>Creencias docentes</i>	- Acerca de los estudiantes - Acerca del aprendizaje - Acerca de la Evaluación

Los resultados más relevantes para cada una de estas familias se presentan a continuación.

Familia 1: Caracterización del Conocimiento Matemático.

Los resultados correspondientes a esta Familia se organizaron en dos grandes categorías: 1. *Conocimiento Matemático* y 2. *Aprendizaje Matemático*.

Con la premisa que el conocimiento matemático es un punto de partida fundamental para poder abordar diversos aspectos que conforman el quehacer didáctico, consideramos imprescindible iniciar nuestro análisis indagando sobre los enfoques epistemológicos, ontológicos y filosóficos que los Docentes del Departamento de Ciencias Naturales y Matemáticas del IPMJMSM tienen acerca de los elementos principales que conforman la disciplina y la manera en que las características que delinean el conocimiento matemático incide sobre las maneras en que es abordado el “saber matemático” que el alumno debe lograr.

La categoría *Conocimiento Matemático* surgió al solicitar a los docentes entrevistados sus opiniones y pareceres antes posibles dicotomías o complementariedades en situaciones como producto-proceso, objetividad-subjetividad, formal-informal, actividad humana-sistema formal y trabajo individual-trabajo dialógico y negociado.

Las opiniones sobre aprendizaje matemático expresadas por los docentes entrevistados son organizadas mediante esta categoría, la cual comprende las siguientes subcategorías: (a) Comunicación eficaz, (b) Representar y resolver y (c) Definir, conjeturar y demostrar. Las opiniones que originaron estas tres categorías surgieron al consultar a los docentes sus opiniones sobre el conocimiento matemático, porque como en una misma moneda de dos caras, al indagar sobre el conocimiento fueron surgiendo las opiniones de los docentes, que son a su vez formadores de docentes, acerca de lo que van entendiendo de lo que significa aprender, ya sea como la apropiación de un saber constituido y acabado, ya sea que se contemple como un proceso de construcción y de abstracción de relaciones, progresivamente más complejas.

Los resultados más relevantes a destacar para esta primera familia son los siguientes:

1. No existe una visión única compartida por todo el colectivo docente acerca del conocimiento matemático. Los docentes entrevistados se mueven en un espectro que va desde una visión prescriptiva de la Matemática, donde se da una importancia fundamental a la teorización, lo estructural y lo objetivo, donde se concibe la racionalidad matemática como una propiedad de los



sistemas formales hasta docentes que se identifican mas con una concepción descriptiva (Ernest, 1989,1991) de la matemática donde se incorporan aspectos como la práctica matemática y sus aspectos sociales, y donde la racionalidad matemática está sustentada en la actividad de los matemáticos, en la historia y en el contexto sociocultural. En las afirmaciones de los primeros, con la visión prescriptiva, vemos plasmado lo que dicen Socas y Camacho (2003) con respecto a la posición absolutista del conocimiento matemático, cuando afirman que desde esta visión: "...el conocimiento matemático está constituido por verdades absolutas y representa el único sustento del conocimiento verdadero [...] El conocimiento matemático es absolutamente fijo y objetivo, la piedra angular de todo el conocimiento humano y de la racionalidad" (p.153).

2. A pesar de que no podemos afirmar, de manera tajante, que la concepción prescriptiva o normativa, representada fundamentalmente por el formalismo como corriente filosófica, es lo que caracteriza al colectivo en estudio, si podemos observar que para algunos de los docentes que conforman el mismo, los valores de objetividad, consideraciones teóricas de la disciplina y la "universalidad del conocimiento matemático" son componentes fundamentales de su concepción. A pesar de ciertas matizaciones, donde la importancia de la aplicabilidad surge como una preocupación, que podría estar ligada a la condición que tienen de formadores de formadores de matemática, el peso de lo formal, de lo conceptual pareciera marcar sus pareceres.

3. Hay docentes que le dan mucha importancia a lo que se podría denominar constructivismo social, al privilegiar que el desarrollo del nuevo conocimiento matemático y su comprensión están fuertemente condicionados por el diálogo y las negociaciones interpersonales. Con base en las afirmaciones de algunos de los docentes del colectivo, empiezan a delinearse algunas opiniones que pueden ser situadas, desde el punto de vista filosófico, en el marco de la concepción descriptiva de la matemática. Se empieza a desplazar el centro de gravedad de la naturaleza del conocimiento matemático, poniendo mayor énfasis en la actividad humana y no en los sistemas formales. Autores como Wilder (1981), se han hecho eco de esta posición, al concebir la Matemática como una construcción humana que, como decía alguno de los docentes, está presente en diversas culturas, y se nos presenta una visión de la Matemática como un sistema cultural donde hay un modelo antropológico que considera la actividad matemática, y por ende el conocimiento matemático, desde una perspectiva empirista y pragmática.

4. Ampliando ese camino del constructivismo social, se presenta la importancia tanto de lo formal como de lo informal en la construcción del conocimiento matemático, es así como un docente nos dice que es tan importante "ese conocimiento que se da en los grupos culturales como el que se da en el núcleo o en el seno de un grupo especializado en el campo del saber". Esta posición es justificada por otro de los docentes cuando afirma que: "el conocimiento matemático no está casado únicamente con la tesis de la objetividad, [...] creo que hay ideas que se pudieran relacionar con eso que uno pudiera llamar subjetividad". Otro docente expande una postura mas radical, al afirmar: "La matemática menos formal es la que te hace construir más matemática". Se acercan estas últimas opiniones a la corriente filosófica del cuasi-empirismo (Lakatos 1978,1981), la cual propugna que tiene más importancia la matemática informal y práctica que la formal o acabada, considerando que la dialéctica conjetura-refutación es la clave para la elaboración de teorías matemáticas informales.

5. Algunos de los docentes entrevistados presentan la importancia de elementos como la comunicación y el lenguaje para poder percibir que efectivamente el alumno ha aprendido. Estos docentes privilegian que la comunicación y la reflexión lingüística son elementos fundamentales del aprendizaje matemático porque es lo que conduce a una comunicación eficaz que se produce dentro



de un contexto y de un momento oportuno. Las nociones que estos docentes presentan pueden ser rastreadas a través de planteamientos que con referencia a comunicación, lenguaje y aprendizaje hacen autores como Vigotsky (1934/1991), Maturana y Varela (1984) y Wittgenstein (1987).

6. Hay docentes que destacan la importancia y trascendencia de la interpretación y la representación en el desarrollo del aprendizaje matemático cuando afirman que se debe desarrollar la interpretación sobre todo a través de gráficas o una situación problemática, agregando un elemento integrador como es la situación de contexto". Estas ideas están estrechamente correlacionadas con la concepción desarrollada en el estudio PISA (2003), donde la evaluación de los conocimientos y destrezas en matemática se basan en el concepto de competencia matemática. La cual se define "como la capacidad del alumno de ver cómo pueden aplicarse las matemáticas al mundo real y, de ese modo, adentrarse en la utilización de las matemáticas para satisfacer sus necesidades" (p.4). Vemos entonces que los niveles de competencia que se consideran para este estudio, se corresponden en buena medida con lo expresado por algunos de los docentes del colectivo, ya que se interesan porque los alumnos sepan interpretar y reconocer situaciones, sean capaces de seleccionar e integrar diferentes representaciones y, en el nivel mas alto, relacionar representaciones y diversas fuentes de información. Estas ideas se ven reforzadas con los planteamientos de David Tall (1991), en lo referente al denominado Pensamiento Matemático Avanzado, para quien los procesos de representación resultan fundamentales para un verdadero aprendizaje matemático.

Familia 2: Modelos Docentes

Los resultados correspondientes a esta Familia se organizaron en una gran categoría denominada como *Perspectivas Docentes*, que está conformada por cinco subcategorías: (a) Procesos Matemáticos, (b) Enfoque socio-cultural, (c) Diversidad de técnicas y herramientas, (d) Resolución de problemas y (e) Uso de la Historia.

Siguiendo a Gascón (2001), consideramos que es necesario poner de manifiesto cómo el modelo epistemológico, implícito pero dominante en la clase y, por ende, en la institución escolar, puede influir sobre las características del modelo docente, es decir sobre la manera sistemática y compartida de organizar y gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en dicha institución.

Los resultados más relevantes a destacar para esta segunda familia son los siguientes:

1. Es importante destacar que no se puede hablar, en una forma determinista, de una dependencia absoluta entre un modelo epistemológico y un modelo docente, y de que exista una intencionalidad del docente de asumir un cierto modelo, pero si se puede indagar acerca de la forma de gestionar el aprendizaje y enseñanza de la matemática y, con base en ello, aproximarnos al posible modelo docente que caracteriza su quehacer en el aula de matemática.

2. Los docentes muestran una preocupación acerca de la necesidad de que el estudiante desarrolle una serie de procesos matemáticos que le permitan un acercamiento activo a la apropiación de lo que cada uno de ellos considera debe ser el aprendizaje matemático. Señalan la importancia de procesos tales como: caracterizar, investigar, conjeturar, comprender y demostrar.



3. Algunos docentes destacan la necesidad de respetar el contexto socio-cultural, dando sentido a una educación matemática que se relacione con la problemática propia del entorno socio-cultural, histórico y regional del estudiante. Promueven que aunque es necesario destacar los elementos intramatemáticos es imprescindible traer al aula elementos extramatemáticos que puedan permitir al estudiante la apropiación de elementos de formalización necesarios para la disciplina.

4. Manifiestan el uso de una diversidad de técnicas y herramientas en su práctica educativa. Se hace uso de la técnica de la pregunta y la respuesta, se promueve el trabajo en grupos, algunos tratan de hacer conscientes a los estudiantes de sus procesos cognitivos, utilizan un texto guía.

5. Con diferentes énfasis se hace uso de elementos históricos y de la resolución de problemas. Algunos docentes del colectivo en estudio afirman que “la resolución de problemas es el eje fundamental de mi práctica”. Otros declaran conexiones necesarias entre la resolución de problemas y la contextualización a través de la historia.

6. De las posiciones asumidas por los docentes podemos considerar que algunos de los miembros del colectivo se mueven dentro de una epistemología cuasi-empírica que plantea y pretende resolver un problema más amplio y de naturaleza no estrictamente lógica: el problema del desarrollo del conocimiento matemático. Esto se corresponde con lo planteado por Lakatos (1978), para quien la matemática se desarrolla siguiendo el patrón de las conjeturas, pruebas y refutaciones. Es un patrón en el que siempre se parte de un problema y donde lo esencial son los procedimientos no algorítmicos: conjeturar, probar tentativamente, contrastar, refutar, buscar contra-ejemplo, cambiar las definiciones, etc. La consecuencia de los modelos cuasi-empíricos sobre los modelos docentes imperantes es que provoca una tendencia a identificar el saber matemático con la actividad matemática exploratoria. Traslada el centro de gravedad del proceso didáctico al aprendizaje y considera que dicho proceso es de descubrimiento inductivo y autónomo.

7. Se hace importante destacar que aunque existen docentes que en sus declaraciones sobre conocimiento y aprendizaje matemático se acercan a posiciones formalistas en no se observa una correspondencia, en el discurso, con los modelos docentes teóricos, que de acuerdo a Gascón (2001) estarían basados en una concepción del saber matemático que coloca el énfasis en los conocimientos acabados y cristalizados en teorías, al tiempo que se pone entre paréntesis la actividad matemática y sólo se toma en consideración el producto final de esta actividad. Atribuimos esta situación a que el colectivo en estudio tiene como misión fundamental la formación de formadores y este hecho hace que se maten ciertas posiciones teóricas con respecto a las prácticas en el aula de matemática.

Familia 3: Evaluación en Matemática.

Los resultados correspondientes a esta Familia se organizaron en tres grandes categorías: 1. *Evaluación del Proceso*, 2. *Técnicas e instrumentos de evaluación* y 3. *Creencias docentes*.

Los resultados más relevantes a destacar para esta segunda familia son los siguientes:



1. Una gran conclusión es que no se puede establecer una correspondencia directa entre lo que el profesor piensa y lo que ejecuta, entre lo deseable y lo factible, entre su concepción epistemológica y docente con el aspecto evaluativo. No es posible delimitar un camino unidireccional, resulta ser un entramado complejo que no puede ser descifrado por una relación biunívoca o que esté determinado por una relación de transitividad.

2. Algunos de los docentes manifiestan su preocupación por evaluar los procesos, que se manifiesta a través de declaraciones tales como: “yo evalúo por procesos, yo no creo en la evaluación terminal”, o “yo creo que el peso fundamental (de la evaluación) no estaría en los productos”. Presentan el elemento de la flexibilidad y la necesidad de que el estudiante sea un investigador.

3. Dentro de algunos de los procesos fundamentales que destacan al evaluar está el de que el estudiante sea capaz de comunicarse, porque consideran que se convierte en una instancia donde el estudiante a través de la discusión puede reflexionar, recrear y explicar. Esta comunicación tiene tanto una vertiente escrita como oral. Estas visiones se pueden correlacionar con el uso de la resolución de problemas como fuente de razonamiento. Así mismo, uno de los elementos fundamentales que parte del colectivo docente señalaba como un rasgo de aprendizaje matemático, como es el de comunicarse de manera eficaz.

4. Manifiestan usar una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación. Le dan preponderancia a las pruebas pedagógicas y el uso de talleres. Los docentes manifiestan su preocupación por incorporar otras maneras alternativas de llevar adelante la evaluación, sin embargo buena parte de ellos declara que no conoce suficiente sobre el tema como para tratar de incorporar elementos innovadores.

5. Fundamentalmente los docentes llevan a cabo modelos que podríamos calificar como curriculares. Siguiendo la conceptualización de Giménez (1997), los modelos de evaluación de los aprendizajes tienen en cuenta tres elementos fundamentales: la materia y cómo se interpreta, el sujeto y sus características y las condiciones del entorno llamadas también condiciones ecológicas. En función de ello se observa que el colectivo docente se inclina hacia un modelo de tipo curricular, que centra su foco de evaluación en: el tratamiento de contenidos, la asignación de objetivos, el tipo de actividad, la metodología, motivación, etc.

6. En la investigación surgen una serie de creencias docentes que tienen que ver con la percepción que tienen acerca de los estudiantes, del aprendizaje y de la propia evaluación. Como elementos a destacar perciben que los estudiantes de matemática tienen una baja valoración por las formas alternativas de evaluación y que tienen una “concepción mecanicista” de la disciplina producto de su paso anterior por el sistema educativo que los ha hecho desarrollar una visión única de enfrentar la resolución de problemas. Reconocen que la evaluación es un proceso importante y complejo pero también reconocen sus limitaciones al respecto. Una opinión emblemática es la que nos dijo uno de los docentes: “Yo considero que la forma en que nosotros evaluamos al estudiante no se corresponde con cosas que yo creo con respecto a la matemática”.



Propuestas de mejora

De la investigación se desprende la necesidad de generar espacios de reflexión académica que permitan una discusión abierta acerca de los diferentes enfoques que están manejando los docentes del Departamento. En la actualidad la idea de colectivo docente está muy inmadura, el trabajo del día a día es producto, fundamentalmente, de pareceres y visiones individuales, que aun coincidiendo, no conducen a una práctica compartida. Por otra parte, se hace necesario superar un conjunto de obstáculos curriculares que, en muchos casos, condicionan y mediatizan el trabajo docente y las propias prácticas de evaluación, con escasa posibilidad de manejo flexible por parte del docente.

Bibliografía.

- Batalloso, J. (2000). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. En A. Parcerisa (Dir.). *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 45-54). Barcelona: Graó.
- Berry, J. y Nyman, M. (2002). Small-group assessment methods in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 33(5), 641-649.
- Berry, J. y Sahlberg, P. (1996). Investigating pupils ideas of learning. *Learning and Instruction*, 6(1), 19.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. y Prosser, M. (1998). *Studies Higher Education*, 23, 87.
- Ernest, P. (1989). The impacts of beliefs on teaching of Mathematics. En A. Bishop et al. (Eds.). *Mathematics, education and society* (pp. 99-101). Paris: UNESCO.
- Ernest, P. (1991). *The philosophy of Mathematics Education*. Londres: Falmer Press.
- Ernest, P. (1994). *The philosophy of mathematics and the didactics of mathematics*. En R. Biehler et al. (Eds.). *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 335-349). Dordrecht: Kluwer.
- García, S: (2003). *La evaluación del aprendizaje matemático desde una perspectiva constructivista*. Trabajo de Doctorado en Educación no publicado. Universidad Central de Venezuela.
- Gascón, J. (2001). *Incidencia del Modelo Epistemológico de las Matemáticas sobre las Prácticas Docentes*. (Documento en Línea). Disponible: <http://www.clame.org.mx> (Consulta: 2004, Junio 23).
- Giménez, J. (1997). *Evaluación en Matemáticas. Una Integración de Perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, S. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Lakatos, I. (1978). *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*. Madrid: Alianza Universidad.
- Lakatos, I. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza.



- Leder, G. (1992). Curriculum planning+assessment = learning. En G. Leder (Ed.). *Assessment and learning of mathematics* (pp. 330-344). Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación..* México: Trillas.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Morin, E. (2000). *El Desafío del Siglo XXI. Unir los Conocimientos*. Ecuador: Plural.
- PISA (2003). *Aprender para el Mundo de Mañana. Resumen de Resultados*. París: OCDE.
- Smith, G. y Wood, L. (2000). Assessment of learning in university mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 125-132.
- Socas, M. y Camacho, M. (2003). Conocimiento Matemático y Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Secundaria. Algunas Reflexiones. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 151-171.
- Strauss, A, y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 1ª. Edición. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- Tall, D. (1991). *Advanced Mathematical Thinking*. Netherlands: Kluwer.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- UPEL. (1999). *Diseño Curricular. Documento Base*. Caracas: Autor.
- Vygotsky, L. S. (1934/1991). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotsky. *Obras escogidas*. Tmo II. Madrid: Visor.
- Wilder, R. (1981). *Mathematics as a cultural system*. Oxford: Pergamon Press.
- Wilson, L. (1994). What gets graded is what gets valued. *Mathematics Teacher*, 87(6), 41
- Wittgenstein, L. (1987). *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática*. Madrid: Alianza.



LA FABRICACIÓN DE PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN: REFLEXIONES SOBRE UN PROCESO DE FORMACIÓN

Andréa Tereza Brito Ferreira

Universidade Federal Rural de Pernambuco-Brasil

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Universidade Federal de Pernambuco-Brasil

Artur Gomes de Morais

Universidade Federal de Pernambuco-Brasil

Palabras clave

Formación de profesores, alfabetización, reflexión

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo analizar la construcción de prácticas de alfabetización de un grupo de maestras y reflexionar sobre cómo la experiencia en encuentros de formación continua podría influir en la construcción de nuevas prácticas. Como procedimientos metodológicos, utilizamos entrevistas de grupo focal, la observación y el análisis de actividades de enseñanza desarrolladas por las profesoras. En los encuentros de formación, enfocamos la reflexión sobre la organización de las rutinas y el uso del libro didáctico. Nuestro análisis examinó cómo los debates realizados en los encuentros influían en la re(construcción) de las prácticas de alfabetización de las docentes. En las observaciones siguientes a los encuentros, hemos constatado que algunas profesoras empezaban a integrar, en sus rutinas, actividades diarias de reflexión sobre el Sistema de Escritura Alfabética (SEA) y pasaban a usar los manuales para la realización de buenas secuencias didácticas que involucraban la lectura y comprensión de textos bien como actividades de apropiación del SEA.

Desarrollo

La formación de profesores en Brasil

Las primeras guías e reglamentos para el ejercicio profesional docente en Brasil surgieron en el periodo Imperial (1822–1889). Dicho proceso introdujo distintos cambios en la actividad del maestro. Uno de ellos decía respecto al perfil exigido en el proceso de selección para el ejercicio de la profesión y buscó definir un conjunto de saberes legitimados que estarían vinculados al proyecto de modernización de sociedad brasileña de aquella época. Así, se han construido las primeras bases para el ejercicio de la docencia, lo que influyó en la construcción de la identidad profesional del maestro. Esto se intensificó en los años 1920/30 con el movimiento de intelectuales del país favorables a la educación laica y gratuita.

Hasta los años 1960, las investigaciones sobre el docente han tratado, casi exclusivamente, sobre el conocimiento que él tenía sobre la asignatura que impartía (la relación profesor-saber). Desde dicha perspectiva, el profesor debería dominar el contenido presente en los manuales y e transmitirlos para sus alumnos poniendo atención en el orden de los temas e en su organización.



Un poco después, a principios de la década de 70, se ha notado una preocupación más fuerte sobre los aspectos didáctico-metodológicos específicamente vinculados a las tecnologías de la enseñanza – qué hacer para que el alumno aprenda – con un énfasis sobre la enseñanza dirigida, la planificación técnica y las tablas de evaluación, poniendo en segundo plano el dominio de los contenidos por enseñar. Desde tal propuesta, al maestro le tocaba, en primer lugar, dominar los instrumentos de enseñanza que vendrían a guiar y concretar su práctica. Dicha concepción de profesor como simple ejecutor de tareas previamente elaboradas, con pasos por seguir como en una receta, principalmente a través de los manuales que se le ofrecía, estuvo muy difundida. Según MONTEIRO (2001), tal forma de concebir la actividad docente sigue presente en la práctica cotidiana de muchos profesores, a despecho de las críticas y cuestiones planteadas.

En los años 1980, la escuela fue acusada de reproducir las desigualdades sociales, como instrumento de interés del Estado y también como mantenedora de la división de la sociedad de clases. De este modo, la actividad docente pasó a ser examinada con un énfasis sobre las cuestiones políticas e técnicas del trabajo pedagógico. Para que la práctica docente respondiera a las reales necesidades de la sociedad, sobre todo las necesidades de los grupos desfavorecidos, el desempeño profesional dependía tanto del dominio del contenido por enseñar como de su comprensión respecto las relaciones entre los distintos aspectos de la escuela, en especial los aspectos sociales (LÉLIS, 2001). La formación técnica, en este proceso, también era considerada importante para la actuación del profesor, bien como la forma de los resultados obtenidos a partir de su acción.

Podemos percibir que, en medio a este proceso, en lo que concierne al saber propio para el ejercicio de la actividad docente, existía una atención exagerada sobre las instrucciones teóricas y técnicas, lo que transformaba al profesor en un “agente realizador” menos conectado con las particularidades de su práctica docente. Al mismo tiempo, la exigencia de un tono político en la actividad docente o un énfasis sobre cuestiones “afectivas” también podrían comprometer la esencia del trabajo pedagógico respecto al desarrollo del conocimiento científico.

En este momento de gran atención sobre el papel del profesor y, sobre todo, sobre su formación, apareció, en base a la pedagogía de los contenidos, la idea de que, para tener una buena práctica pedagógica, al docente le haría falta no sólo dominar los instrumentos didácticos (el cómo hacer), tal y como se había concebido, sino asociar tales instrumentos a una práctica social transformadora. Así, el saber elaborado por la academia también pasaría a tener el espacio que antes era exclusivamente ocupado por los instrumentos técnicos en el oficio de enseñar.

Sin embargo, la relación entre el conocimiento científico y la práctica docente, desde estos moldes, fue considerada parte del modelo de la racionalidad técnica¹ que, según MONTEIRO (2001), busca la eficacia a través del control científico de la práctica educacional, concibiendo al profesor como un instrumento de transmisión de los saberes producidos por otros:

Assim, o saber científico encontra (va) no professor um profissional habilitado – com a sua competência técnica – para adequá-lo, ou diluí-lo (ou distorcê-lo se ineficiente), para que seja (fosse) aprendido pelos alunos que, assim educados e disciplinados, “evoluíram para uma vida melhor” (p.122).

Dicha forma de concebir la práctica del profesor, que estuvo presente en el imaginario de muchos docentes, también fue cuestionada principalmente por ignorar la subjetividad y la capacidad de creación del profesor. A partir de tales críticas, han surgido nuevos retos para el profesor: transformar el conocimiento que la academia producía para ser enseñado, considerando los distintos aspectos presentes en el aula ... y hacerlo de modo significativo y contextualizado.

¹ Comprendemos la racionalidad técnica como un conjunto de saberes elaborados para la escuela según patrones técnicos/científicos que se materializarían en la práctica del profesor cómo han sido concebidos.



En las últimas décadas, el saber por enseñar en la escuela pasó a ser cuestionado sobre todo en lo que concierne a la relación profesor-saber, según los moldes tradicionales de la racionalidad técnica. En paralelo, también empezamos a dudar del modelo no-directivo de enseñanza, que privilegiaba la relación alumno-saber, sin que dicho saber “universal” fuera cuestionado.

En cambio, la idea de la especificidad de la experiencia educativa escolar² ganó fuerza. El “saber escolar” fue considerado como aquél que designa un conocimiento con configuraciones cognitivas propias, relacionadas entre sí, pero distintas del saber científico de referencia. Dicho saber, según MONTEIRO (2001), es creado a partir de necesidades del proceso educativo, involucrando cuestiones relativas a la transposición didáctica, al conocimiento de referencia y al cotidiano, de modos a incluir también, en ese proceso, la dimensión histórica y sociocultural.

A fin de articular las prácticas sociales/profesionales con las realidades educativas y el cotidiano escolar, nuevas miradas han buscado comprender el trabajo del profesor a través de un enfoque que avance más allá del saber académico/científico. Según NÓVOA (1995), dicho enfoque se opone a los estudios que, al fin y al cabo, reducían la profesión docente a un conjunto de competencias técnicas, generando una crisis de identidad en los profesores, como consecuencia de la separación entre el profesional e su yo social. La nueva forma de concebir el trabajo docente tiene la intención de dar voz *al profesor* a partir del análisis de trayectorias, historias de vida, etc.

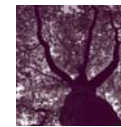
Algunos estudios sobre la práctica docente y sobre formación de profesores sostienen que los espacios escolares no reproducen las prescripciones oficiales y académicas tal y cómo han sido pensadas en aquellos “círculos superiores”. Por ejemplo, en el saber de la acción tratado por SCHÖN (2000), la actividad profesional docente no se restringe a la resolución de problemas prácticos en base a la aplicación de teorías y técnicas científicas. Ella se constituye de un “saber-hacer” que corresponde a un conjunto de reglas o planes cultivados en nuestros espíritus y que preceden a la acción. El pensamiento, mientras antecede la acción, la sigue, y es desde esta perspectiva que el autor defiende la existencia del “saber en acción”.

Según WEISSER (1998), hay tres factores que influyen sobre la acción del profesor: las instrucciones oficiales, las didácticas de las disciplinas y los conocimientos académicos. Aunque dichos factores estén presentes en el cotidiano del profesor, cada profesional intenta conciliar sus objetivos con la realidad: medios disponibles, posibilidades de cada alumno, etc. Tal negociación les hace preferir determinado modo de funcionamiento y un método de trabajo, conformes a las finalidades que confieren a la educación y a sus propias experiencias.

Así, cada profesor, desde el conocimiento que ha construido a lo largo de su trayectoria, podrá crear distintos caminos que harán parte de su práctica pedagógica. En ese proceso están involucrados discursos variados (no sólo los que son “el orden del día”). Si consideramos que las prácticas cotidianas son singulares y que las instancias superiores y exteriores “fabrican” modelos, normas y orientaciones que miran hacia el éxito o la eficacia de las escuelas, toca a cada profesor y a cada realidad escolar tener el cuidado de diferenciar las prácticas (innovadoras o no) que podrán hacer que sus alumnos alcancen buenos resultados.

Ante tantos cambios en el *locus* del conocimiento propio para el ejercicio de la docencia, es habitual que los profesores se pregunten: qué hacer en el cotidiano del aula con los saberes producidos por la academia? Cuáles son los saberes válidos para que los alumnos los aprendan? Estará correcta mi práctica docente? Dichos cuestionamientos advienen sobre todo de los cambios que han tenido lugar en el orden del *saber*. Cuando el saber importante para enseñar estaba emplazado en los instrumentos empleados por los profesores, otros conocimientos, como el científico o el docente, no eran considerados, tal y como el “compromiso político” trataba como secundario el saber académico por enseñar. Tales cambios, de cierto modo, pasan a hacer parte de la trayectoria y de la memoria de muchos, sea en tanto estudiantes o ya como docentes.

² Los teóricos que trabajan desde esta perspectiva son Develey (1995), Forquin (1992), Chevallard (1991), Goodson (1998), Lopes (1999).



Los saberes de las ciencias humanas, o las categorías disponibles elaboradas para el desarrollo de las prácticas docentes, ofrecidas a los profesores, a lo largo del tiempo, hacen parte de la cultura escolar e son puestos en práctica no de la misma manera como son estratégicamente pensados, sino de un modo tácticamente modificado. Los profesores eligen unas categorías, creando resistencias a otras, sean nuevas o antiguas, y modifican muchas de ellas. Ni siempre dichas “modificaciones” o “fabricaciones” ocurren de modos a que puedan concretar sus objetivos, porque los discursos contruidos sobre y para los profesores no son suficientes para proveer guías para sus acciones (CHARTIER, 2001). Sin embargo, cuando queda evidente la existencia de los saberes docentes, comprendemos el profesor como sujeto inventivo y constructivo, capaz de reflexionar sobre sus prácticas, pudiendo transformarlas y reorientarlas a partir de las experiencias y de los nuevos conocimientos que la academia produce, si son significativos para sus prácticas.

Es entonces posible encontrar, actualmente, profesores que, al conducir su aula, no construyan una rutina de trabajo o que rechacen hacer una planificación para sus clases, porque comprenden que dicha actuación estaría inscrita en los modelos “tecnicistas” de enseñanza. O bien profesores que discutan con sus alumnos nociones como ciudadanía y no consigan crear condiciones para que los estudiantes se apropien del sistema alfabético de lectura y escritura, porque creen que está pasado de moda alfabetizar de la misma manera cómo les han enseñado en su época.

Para comprender cómo los profesores alfabetizadores reconstruyen o “fabrican” sus prácticas cotidianas, compaginando diferentes saberes, enfocaremos enseguida el debate respecto cambios didácticos recientes que han influido sobre las prácticas de los docentes en alfabetización inicial.

Cambios didácticos en las guías para la práctica del profesor alfabetizador

La alfabetización fue comprendida durante siglos como una actividad que involucraba especialmente la codificación y la descodificación de los signos gráficos. En esta perspectiva, las prácticas de los profesores estaban fijadas en la memorización de letras, sílabas, palabras o frases aisladas. En el mismo sentido, los materiales pedagógicos producidos orientaban, paso a paso, las acciones del profesor partiendo de las lecciones “mas sencillas” hacia las “más complejas”, suponiendo que los alumnos seguirían juntos, y al mismo tiempo, el mismo camino de aprendizaje de la lectura y de la escritura (MORTATTI, 2000).

A partir de la década de 1980, la enseñanza de la alfabetización con foco en el desarrollo de las habilidades ya mencionadas pasó a ser muy criticada. En aquella época, muchos expertos de distintos campos han investigado la lectura y su enseñanza, buscando redefinirlas. Entre tales estudios, las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, sobre la psicogénesis de la escritura (1979), han contribuido especialmente para un cambio en la comprensión de como se aprende a leer y a escribir. Además, han introducido el debate sobre la importancia del contacto con distintos géneros textuales para la apropiación del Sistema de Escritura Alfabética y del lenguaje escrito.

Los estudios sobre letramiento también han contribuido para el debate sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura. Según Magda Soares (1998), para que el alumno haga parte del mundo de la escritura, es necesario que se apropie de la tecnología (el sistema alfabético) mientras la usa en las lecturas y escrituras de su vida cotidiana. Es decir, hace falta enseñar a leer y a escribir en el contexto de las prácticas sociales de lectura e de escritura, lo que obliga a abandonar la concepción puramente mecanicista de alfabetización.

Podemos así concluir que dos cuestiones de naturaleza didáctica están presentes en los estudios académicos sobre alfabetización que guían el trabajo del profesor: la importancia de considerar la alfabetización como un proceso de apropiación del sistema de escritura alfabética y la necesidad de considerarla, también, como prácticas de letramiento. En este sentido, buscamos investigar qué conocimientos las maestras tienen respecto estas dos cuestiones y cómo ellas reconstruyen sus



prácticas cotidianas de enseñanza de la lectura y de la escritura. Lo hicimos en un contexto de formación continua.

Objetivos

Esta investigación tuvo por objetivo analizar la construcción de prácticas de alfabetización de un grupo de profesores y reflexionar sobre cómo la experiencia en encuentros de formación continua podría influir en la construcción de nuevas prácticas.

Descripción del trabajo

La investigación fue realizada con un grupo de diez profesoras de alfabetización de la Secretaria de Educación de Recife-Brasil.

Para analizar cómo las maestras estaban transponiendo los “cambios didácticos” relativos a la alfabetización para sus prácticas de enseñanza y cómo “fabricaban” sus prácticas pedagógicas cotidianas, utilizamos, como procedimientos metodológicos, el grupo focal, la observación y el análisis de actividades por ellas desarrolladas.

Con el objetivo de promocionar la reflexión sobre la práctica docente, realizamos mensualmente un encuentro con las profesoras en el cual hacíamos un trabajo con la técnica de grupo focal. En cada encuentro debatíamos temas relativos a la alfabetización, tanto desde el punto de vista teórico, como sobre las prácticas de enseñanza de las maestras. Los temas trabajados fueron: memorias y concepciones de alfabetización, las actividades de rutina en el aula de alfabetización, el uso del libro didáctico, la importancia del trabajo con textos para alfabetizar. Debatíamos estos temas, en un primer momento, en base a los informes de observación de las prácticas de las profesoras, para que ellas pudieran “reflexionar sobre la acción” y hacerlo no sólo sobre sus acciones, sino también sobre las acciones de sus colegas participantes.

En esta comunicación, hemos enfocado nuestra reflexión sobre la organización de las rutinas y el uso del libro didáctico, a fin de comprender cómo los debates desarrollados en los encuentros podrían haber influido en la re(construcción) de las prácticas de alfabetización de los miembros del grupo.

Resultados y conclusiones

Para la realización del segundo encuentro habíamos elegido el tema “rutinas”. En el comienzo del encuentro, pidimos a cada profesora que escribiera cómo era su rutina diaria y que lo presentara al grupo. Después que las maestras lo habían hecho, abrimos el debate para analizar las actividades que se repetían y aquellas que se diferenciaban en las rutinas de ellas, con el objetivo de comprender y hacerlas reflexionar sobre la distribución, en sus rutinas, de las actividades de lectura y producción de textos y las actividades de apropiación del Sistema de Escritura Alfabética (SEA).

La descripción de las rutinas de dos profesoras específicas nos llamó la atención, ya que daban prioridad a las actividades de lectura y producción de textos colectivos y no mencionaban actividades vinculadas a la apropiación del Sistema de Escritura Alfabética. El cuadro siguiente presenta como una de ellas, la profesora Ana Luzia, describió su rutina:



Profesora Ana Luzia
Entrada: fila
Hora de las quejas
Organización de las sillas en círculo
Hora de la charla
Hora de lectura (historias música, poemas)
Comentario / producción de texto colectivo
Tareas en la pizarra
Hora de patio

Un otro grupo de profesoras, como la profesora Claudia, describió, en sus rutinas, la realización diaria de actividades de lectura y de apropiación del SEA. Entre otras actividades que llevaban a cabo, cada día, estaba la hora de juegos involucrando los principios del Sistema de Escritura, que siempre tenía lugar después de la merienda.

Mientras compartían sus rutinas, aquellas profesoras que no habían mencionado la realización diaria de actividades “de alfabetización”, han demostrado interés en saber qué tipos de tareas eran realizadas por sus colegas. La reflexión sobre las diferentes posibilidades de actividades que llevan los alumnos a reflexionar sobre los principios del SEA fue el tema de dos otros encuentros del grupo focal.

Mientras realizábamos los encuentros mensuales, seguíamos observando a cada semana las prácticas de las profesoras. Hemos constatado que la profesora Ana Luzia, en el tercer día de observación de sus clases, agregó nuevas actividades a aquellas que había dicho realizar. Desarrolló actividades como el conteo de letras y sílabas de palabras, la partición oral de palabras en sílabas, la identificación de rimas, que habían sido socializadas por algunas profesoras en los encuentros previos del grupo focal. En uno de los encuentros, la profesora Ana Luzia dijo:

Ahora sé por que mis alumnos no están alfabetizados. Trabajo mucho con lectura y producción de textos, les hago dibujar, pero no realizo esas actividades de reflexión con las palabras. Ahora voy a hacer distinto.

Otro tema que enfocamos en las reflexiones realizadas en los encuentros de grupo focal fue el uso del libro didáctico de alfabetización. En Brasil, desde la creación del Programa Nacional del Libro Didáctico, en 1996, los manuales han presentado cambios importantes. Entre los principios generales que han guiado el proceso de análisis y elección de los libros de alfabetización, los evaluadores del Ministerio de Educación subrayan que la adquisición del lenguaje escrito “no debe ser visto tan sólo como un proceso de adquisición de una mecánica, es decir, la codificación de fonemas en grafemas y la descodificación de grafemas en fonemas, sino que debe ser comprendido esencialmente como un proceso de adquisición y desarrollo de habilidades de comunicación e interacción a través de la lectura y de la producción de textos escritos” (Guía de Libros Didácticos PNLD 2000/2001).

Como Morais y Albuquerque (2004) han constatado, el cambio más visible en los nuevos libros de alfabetización es la presencia de una diversidad textual. En general, los manuales presentan textos representativos de géneros tan variados como mensaje, instrucción de juegos, poesía, cuentos de hadas, reportaje, receta, trabalenguas, cartel publicitario, noticia, etc. En este sentido, los investigadores han constatado una diferencia significativa entre los “nuevos” libros y las cartillas tradicionales que, al presentar textos diferentes de aquellos clasificados como “pseudotextos”, sólo lo hacían en las últimas lecciones del libro, después que los alumnos hubieran memorizado todas las correspondencias grafofónicas. En lo que concierne a la enseñanza del sistema de escritura alfabética (SEA), los investigadores han verificado que los nuevos libros son muy insuficientes tanto respecto a la cantidad como respecto la calidad de las tareas propuestas a los alumnos.



Al hablar sobre el libro de alfabetización adoptado en los centros escolares en que trabajaban, las maestras de nuestro grupo –en un encuentro mensual que ha tratado de este tema– han dicho que les gustaba la diversidad textual que el manual tenía pero que todavía no habían conseguido “trabajar con el libro”. Evaluaban que el libro estaba destinado a alumnos que ya sabían leer, porque contenía muchas actividades de lectura y producción de textos y pocas actividades que llevaran los alumnos a reflexionar sobre el SEA.

Hemos debatido sobre las posibilidades de uso, es decir sobre las pocas actividades “de alfabetización” que el libro contenía y sobre cómo las profesoras, en base a diferentes textos presentes en manual, sobretudo los textos de la tradición oral (nanas, poemas, trabalenguas) podrían crear buenas actividades.

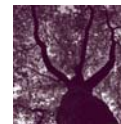
En las observaciones de clases que han seguido a este encuentro hemos constatado que algunas profesoras, como Claudia, habían pasado a usar el libro para desarrollar buenas secuencias didácticas que involucraban tanto la lectura y comprensión de textos como actividades de apropiación del SEA.

Propuesta de mejora

En los encuentros realizados con las profesoras, hemos confirmado que hace falta que los sujetos reflexionen sobre las prácticas que han construido. De este modo parecen poder integrar mejor los distintos saberes (docentes/académicos) presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la formación continua necesita ser concebida como un proceso permanente, parte del cotidiano escolar. La inclusión de dichos espacios en la rutina de los centros escolares es obligatoria para que los educadores puedan comprender las distintas “fabricaciones” que practican en los aulas.

Bibliografía

- Chartier, A-M. (1998) L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 67-82, 1998.
- Morais, a. G. E albuquerque, e. B. C. (2004) Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. *Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Monteiro, a. M (2001) . Professores entre saberes e práticas. In *Educação e Sociedade* v.22 n. 74. Campinas..
- Nóvoa, A. (1995) *A profissão professor*, 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Shön, D. (2000) *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, M. (1998) Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC.
- Weisser, M. (1998) Le savoir de la pratique: l'existence précède l'essence. *Recherche et Formation, Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation*. INRP, n. 27, p. 93-102.



EL DESARROLLO PROFESIONAL. UNA EDUCACIÓN PERMANENTE

Patricia Maclovía Romero Pérez. patricia_romero17@yahoo.com.mx
Universidad Pedagógica Nacional

Palabras clave

Desarrollo profesional permanente

Resumen:

El presente trabajo intenta analizar el desarrollo profesional de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco. Para ello, es importante definir las categorías de la profesión académica y el desarrollo profesional. Otro elemento a considerar es el que se refiere a las Instituciones de Educación Superior (IES) como parte de un contexto más amplio en la que se encuentra. Así también, el desarrollo profesional de los académicos y por último las propuestas de programas de formación para el desarrollo profesional, basado en la información obtenida en la investigación como una forma de contribuir a mejorar las prácticas educativas de sus académicos.

Desarrollo:

Objetivos:

El trabajo tiene como objetivo fundamental el de conocer cómo ha sido el desarrollo profesional de los académicos con funciones docentes e investigativas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y, de esta manera, construir alternativas que les permitan mejorar la práctica educativa a través de una propuesta de formación profesional.

Descripción del trabajo:

En México, el sistema educativo requiere de la formación de nuevos sujetos que atiendan los retos de una sociedad en constante cambio, ya que las nuevas realidades si bien nos permiten acceder a nuevos modelos políticos, económicos y sociales, no necesariamente implican contar con las mejores condiciones de incorporación a la globalización. En este sentido, la educación nos brinda la posibilidad de entender, interactuar y transformar la realidad, ingresar con las mejores herramientas al ámbito laboral y, en la medida de lo posible, construir alternativas educativas que orienten a nuestra sociedad hacia la conformación de un proyecto integral de desarrollo.

Las Instituciones de Educación Superior en particular, son las encargadas de formar a los profesionales de las distintas disciplinas científicas, son ellas las responsables de atender los nuevos requerimientos que la sociedad demanda. Sin embargo, en ellas no siempre se forman para las funciones sustantivas, docencia e investigación, de toda universidad.

En este sentido, las instituciones educativas de nivel superior habrán de dar prioridad a los procesos de educación permanente, para sus académicos en diferentes campos disciplinarios, pedagógicos, psicológicos, culturales, entre otros, para estar en condiciones de intentar satisfacer de la mejor manera las responsabilidades que se le demandan.



En nuestro país, se han hecho esfuerzos por atender esta situación en las IES, en 1969 el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en 1972 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) son las primeras instituciones en llevar a cabo acciones base para la formación de profesores a nivel superior.

Los últimos avances en cuanto a la formación docente son los esfuerzos de diversas instituciones de educación superior como la UNAM, UAM, IPN, entre otras, por fundamentar de manera teórica y metodológica los marcos para llevar adelante programas para la formación docente. Allí, se han llevado a cabo investigaciones que, en un primer acercamiento han permitido el análisis y la reflexión de estos procesos; como producto de ello, se elaboraron, entre otros, los libros “Políticas y acciones de la formación docente en México” (1995), “La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas” (1996) y “Hacia el futuro de la formación docente” (1999), que son esfuerzos aislados individual e institucionalmente y que han contribuido al estudio de la temática en cuestión. Esas acciones, han sido la base para establecer a nivel nacional las políticas educativas para la formación y la actualización de los académicos de las IES.

Sin embargo, aún falta por profundizar en su análisis y reflexión sobre cómo estos procesos de formación, han sido pertinentes en las prácticas educativas o no de las IES. Para ello, es necesario que exista una corresponsabilidad de la institución y de los propios académicos y contribuir al desarrollo profesional.

Cabe mencionar que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) siendo una institución que forma profesionales de la educación, es decir, es una institución *formadora de formadores*, entendida esta como la formación que reciben quienes a su vez tendrán la responsabilidad de formar a los futuros profesionales de la educación. Deberá, por tanto, tener entre sus objetivos prioritarios el encontrar estrategias y políticas para atender el desarrollo profesional de sus académicos.

Cabe mencionar que en la UPN se ha iniciado un proceso de reorganización académica que responde a los requerimientos que para todas las IES se ha planteado en el país. En la actualidad la institución está organizada por *Áreas académicas* acerca de distintos campos del conocimiento educativo y a su vez, en cada una de ellas, existen lo que se denomina *cuerpo académico* que es el grupo de trabajo colegiado mínimo en torno a una temática específica, vinculada siempre a procesos educativos en un sentido amplio y plural, con académicos que articulan, cotidianamente, las funciones de docencia, investigación y difusión.

Es por ello, que este trabajo tiene como objetivo fundamental el de conocer cómo ha sido el desarrollo profesional de los académicos con funciones docentes e investigativas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y, de esta manera, construir alternativas que les permitan mejorar la práctica educativa, a través de una propuesta de formación profesional que permita la realización de la práctica educativa como una **profesión académica**, esto como una forma de contribuir al desarrollo profesional de esta institución.

Un elemento principal, al iniciar el estudio de las instituciones educativas en el nivel superior, es el definir a los protagonistas, funciones y las relaciones que participan en la dinámica de la institución, por lo que los académicos, como elementos protagónicos, para realizar sus funciones académicas, necesitan apropiarse de un conjunto de saberes y habilidades específicos para la realización de su práctica educativa. Elementos, que entre otros, forman parte de una **profesión académica**. En cuanto a los saberes y habilidades específicos que el académico ha de apropiarse, podrían ser en los ámbitos disciplinarios, teóricos, pedagógicos y culturales, es decir, formarse de manera integral de acuerdo a la práctica educativa que realiza. Lo anterior ha de estar acompañado de espacios académicos para realizar el análisis, reflexión de su práctica educativa, de mejores condiciones de trabajo, mejores salarios que les permitan estar en condiciones óptimas para realizar su labor educativa, entre otros aspectos.



Es necesario, por lo tanto, explicitar cómo entendemos a la profesión académica, dada la dificultad de conceptualizarla debido a su complejidad. Sin embargo, se pueden anotar algunas de las características que Rocío Grediaga¹ menciona al respecto. Ella considera que “para definir a la profesión académica, habría que partir de que los responsables de transmitir y generar conocimiento especializado constituyen en las sociedades modernas un tipo especial de ocupación o segmento del mercado laboral” (Grediaga, 2000: 150).

La profesión académica se caracteriza también “por integrar a miembros que han sido formados, cultivan y pertenecen a diversos campos de conocimiento pero con las exigencias del conocimiento científico y las habilidades necesarias para desarrollar las funciones de docencia e investigación” (Grediaga, 2000: 161).

La principal línea de investigación, del presente trabajo, se basa en algunos resultados obtenidos en mi tesis, para obtener el grado de maestría, “*El desarrollo profesional de los académicos. UPN, Ajusco*” en los cuales podemos observar que nuestra institución, por diferentes razones, no ha podido determinar un programa de formación y actualización ordenado sistemático e integral para los docentes e investigadores de tiempo completo, más del 80% lo son. Actualmente esta figura tiende a desaparecer al contratar a profesores de por horas o asignatura, lo cual podría ser un gran obstáculo para el trabajo colegiado. De esta forma, la investigación hasta el momento, nos permite reconocer tres elementos fundamentales en el desarrollo profesional de sus académicos:

Primero: si bien la Universidad cuenta con las instancias necesarias para impartir programas de inducción al ámbito educativo y pedagógico al personal académico; en la actualidad, no se realiza actividad alguna que busque alcanzar este propósito, lo que dificulta que la diversidad de perfiles profesionales que tienen sus académicos no necesariamente contribuyan a la formación de mejores profesionales de la educación.

Sin embargo, es necesario reconocer que la UPN ha realizado esfuerzos por mejorar el nivel de la formación académica de sus profesores e investigadores mediante estudios de postgrado, cursos, seminarios, entre otras acciones, que generalmente se refieren al campo disciplinario, y no a otros aspectos que contribuyan a procesos integrales y sistemáticos. Las acciones, que hasta el momento se realizan, responden más a las necesidades de los académicos o por cumplir con los requisitos del Programa Nacional de Superación Académica (PROMEP) y del Programa de Mejora del profesorado (SUPERA), (programas que ofrece la Secretaría de Educación Pública, SEP) dado que significa contar con mayores puntajes para las becas –que se traduce en mejores ingresos-, que por tener una relación con su práctica educativa. Sin por ello, habrá que dejar de reconocer que algunos académicos realizan actividades tendientes a un mejor desarrollo profesional.

Segundo: la Universidad, ha realizado diversos esfuerzos por renovar los contenidos curriculares que se imparten en los distintos programas de formación en licenciatura, sin embargo, no se cuenta con mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan construir indicadores que valoren la pertinencia de las líneas de formación de las licenciaturas, del plan de estudio, ni de las asignaturas en las distintas carreras que se imparten, para estar en mejores condiciones de atender a estos campos disciplinarios que se imparten en la Universidad. Una de las dificultades para la realización de la pertinencia acerca de los contenidos, es la no claridad de la importancia para ello y, posiblemente el cambio permanente de autoridades, de responsables de los programas educativos y de líneas disciplinarias, entre otros aspectos.

Tercero: la Universidad brinda a sus docentes e investigadores los tiempos y recursos económicos necesarios para formarse y actualizarse. Dado que se cuenta con becas para el posgrado, el pago de cursos, eventos académicos (congresos, coloquios, encuentros nacionales e internacionales). Sin embargo, no se ha elaborado un programa institucional que permita definir, planear, organizar, de manera clara y precisa, las acciones de formación y actualización que pudieran realizar los académicos de acuerdo a los requerimientos y fines que la institución necesita. Para, posteriormente,

¹En su libro Profesión académica, disciplinas y organizaciones.



establecer las normas y lineamientos que precisen claramente los derechos y las obligaciones en este campo, de manera más sistematizada e institucionalizada para enfrentar con eficacia la dificultad de contar con información precisa sobre el tipo, pertinencia y calidad de formación que recibe su personal académico.

En este sentido, se considera importante iniciar el diseño y elaboración de un Programa que defina los **procesos de formación permanente e institucional** -dirigido a los académicos de la institución- que busque convertir la práctica docente diaria, en una **profesión académica** basada en la obtención y consolidación de elementos pedagógicos, disciplinarios, metodológicos y culturales que permitan alcanzar un desarrollo integral, desde los sujetos que se inician en esta mágica profesión, hasta aquellos que han transitado por años en ella, encontrando una forma de vida profesional y personal.

De tal forma, valdría la pena contar con una noción sobre el **desarrollo profesional**, ya que para poder establecer el tipo de docente que queremos formar, requerimos conocer quiénes son, cómo son y cómo se forman los sujetos que laboran en el ámbito educativo; para este propósito retomo la definición de Francisco Imbernón² en la que señala que:

“...históricamente la formación y el desarrollo profesional han sido considerados de manera aislada, no como conceptos antinómicos, sino como dos caras de la misma moneda: una comprendía la cultura que debería de desarrollar y otra la técnica o la competencia que debía aplicarse (...) en la actualidad resulta obsoleto, ya que se analiza la formación en una síntesis que engloba diversos componentes (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica) y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinada praxis contextualizada, formación y desarrollo profesional forman pues, un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa”. (Imbernón, 1998:12)

Como consecuencia, Imbernón considera que el desarrollo profesional tiene tres etapas centrales:

- **La formación básica y socialización profesional.** El desarrollo profesional empieza cuando ingresa a realizar los estudios de su profesión. La formación inicial (profesional) en esta etapa se adquieren un conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión y que se verán sometidos a proceso de cambios y transformaciones.
- **La inducción profesional y socialización en la práctica.** Son los primeros años de ejercicio, en los que la condición de novel le confiere características especiales.
- **Perfeccionamiento.** En la que predominan las actividades de formación permanente.

Otra noción sería la de Begoña Rombo Arcas³ ella considera que el desarrollo profesional es “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente”. (Rombo Arcas: 73)

El desarrollo profesional se puede entender como un proceso de formación permanente por el cual los académicos han de transitar, a fin de obtener los elementos necesarios para estar en las mejores condiciones para ejercer su profesión. En este proceso, se podrían tomar en cuenta las etapas que Imbernón menciona para la sistematización e institucionalización del desarrollo profesional en la Universidad.

² La formación y el desarrollo profesional. Hacia una nueva cultura

³ Begoña Rombo Arcas, “Capítulo IV El docente universitario y su desarrollo profesional” en *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Editorial Universitario



Las sociedades contemporáneas requieren de instituciones educativas que sean capaces de construir los conocimientos necesarios, útiles y especializados, para que sus ciudadanos logren entender el mundo que los rodea e insertarse en él y, al mismo tiempo, requieren brindar las herramientas que les permitan transformar la realidad en la que se desarrollan.

Bajo este planteamiento, una propuesta de formación dentro de la UPN, requiere de la conjugación de elementos académicos y políticos que sean capaces de integrar los intereses de los investigadores, docentes y autoridades bajo un mismo objetivo: revisar de manera crítica la práctica docente, la valoración de ella y se podría contar con mejores elementos para mejorar la calidad de la formación universitaria que se ofrece en nuestra institución.

Es importante señalar, que las propuestas que surjan para la formación de los docentes de la UPN, deben de contemplar diversos procesos de construcción individual y colectiva, con objetivos específicos y con estrategias diferenciadas por áreas y por funciones, sin embargo, considero que un inicio puede establecerse a partir de los siguientes elementos:

- Diseñar un programa en el que se fundamente, organice y establezcan **los derechos y las obligaciones** que los académicos y la institución deberán tener durante el periodo de formación y actualización.
- Establecer periodos únicos -ínter semestrales, semestrales o anuales- para cursar y acreditar el programa de formación y profesionalización de los todos los académicos de la UPN, en otras palabras, se requiere de **institucionalizar acciones** a partir de un programa **obligatorio** que sea la base de las promociones en becas y estímulos académicos.
- En el caso de los docentes que se incorporan a la Universidad, independientemente de la formación y área a la que pertenezcan, requieren de **proceso de inducción** acerca de temas educativos y pedagógicos sobre la enseñanza den educación superior, con el fin de fortalecer la profesión académicas de los docentes.
- Adicionalmente, para los docentes que han cubierto con una amplia trayectoria dentro de la Universidad, es necesario impulsar procesos de recuperación y valoración sistematización, y divulgación de sus experiencias de trabajo, con el fin de enriquecer la actividad académica de la institución.
- Crear un proceso de **evaluación permanente** de las acciones para el desarrollo profesional de los académicos de la UPN a través del diseño y la aplicación de instrumentos sólidos, contruidos colegiadamente y aplicados a los alumnos, maestros y a los procesos administrativos involucrados de cada programa educativo, para corroborar la eficacia, oportunidad y pertinencia de todas las acciones de formación y actualización.
- Es importante insistir en la necesidad de fortalecer los espacios de trabajo **colegiado** en la búsqueda de construir colectivamente propuestas de mejora continua a la labor docente.
- Una de las principales actividades que tiene una Universidad es la de generar conocimientos desde distintas modalidades de trabajo, análisis y reflexión y con ello buscar fortalecer la vida académica.
- Por último y no menos importante es la de contar con las **condiciones laborales adecuadas, salarios dignos y una infraestructura administrativa y material** que permitan mejorar el desarrollo profesional de sus académicos.

Un elemento adicional, que valdría la pena retomar en la propuesta de profesionalización docente, es la necesidad del uso de nuevas tecnologías tanto en la formación de los docentes como en la impartición de conocimientos, ya que el área educativa requiere atender las nuevas necesidades de los principios globales de eficiencia y tecnología en todas sus áreas de desarrollo, lo que implica una concepción del uso de la tecnología como herramienta de apoyo en la práctica docente.

Un aspecto interesante por analizar, quizá en otro momento, pero es importante enunciar ahora, es todos aquellos elementos subjetivos que juegan en el proceso educativo de construir aprendizajes,



por ejemplo: mirarse en el conocer el cómo y porqué se iniciaron en la docencia, cuáles son aquellos rasgos personales que los académicos tienen y que se ponen en juego con los alumnos en dicho proceso, las emociones, claras, confusas, adversas, disímolas para participan en la creatividad de la docencia cotidiana o que impiden el desarrollo de su práctica.

Por otra parte, es necesario mencionar los siguiente: el reconocer las experiencias por las que se ha transitado en éste y otros temas para compartirlas y mirarlas críticamente en diversos colectivos académicos para poder acceder a propuestas de trabajo concretas más sólidas en beneficio de los alumnos ya que la práctica educativa, con ello se estaría en condiciones de responder también a una mejora de nuestra sociedad desde la responsabilidad, ética, dedicación y profesionalización de nuestro trabajo cotidiano, en las funciones básicas de toda Universidad.

Por último, se proponen dos acciones que pudieran ponerse a discusión entre los actores que se responsabilicen en la elaboración del programa para el desarrollo profesional de los académicos para el caso concreto de la UPN que pudiera ser una propuesta, para que desde las singularidades de cada una de las IES pudieran ponerla en práctica:

- **Primero**, planteo una serie de contenidos que deberán ser incluidos en la propuesta de formación a partir de ejes temáticos y;
- **Segundo**, se refiere a una propuesta de trabajo desglosada por módulos, susceptibles a ser impartidos con los académicos de la UPN, Unidad Ajusco o por especialistas de otras instituciones.

En la medida que la comunidad académica participe de manera amplia y plural en la construcción de los procesos de formación, se estaría en condiciones de encontrar los elementos que permita mejorar nuestra práctica educativa. Es importante mencionar que cada propuesta tendrá que elaborar estrategias de evaluación para la propuesta que se ponga en práctica por los sujetos que intervienen en ella a fin de ir dando seguimiento poder mejor la misma.

PROPUESTA DE PROGRAMA ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

(ORGANIZADO POR EJES TEMÁTICOS)

Contextuales

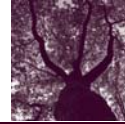
- La Educación Superior en México.
- Los Procesos de formación docente en México.
- Las Políticas institucionales para la formación y actualización

-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

-Programa Nacional de Superación Académica (SUPERA)

-Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP).

Campo disciplinario



- Organizado por el cuerpo académico o la línea a la que pertenece.

Estrategias de aprendizaje

- Técnicas grupales.
- Estilos de aprendizaje.

Prácticas educativas

- Elementos para la iniciación a la docencia
- Análisis y reflexión
- Intercambio de experiencias docentes
- Problemas y reconocimientos de los procesos de enseñanza aprendizaje
- Elementos subjetivos de los docentes y los alumnos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Recuperación de su práctica educativa. (sistematización)

Elementos para la investigación educativa como apoyo a la docencia

- I, II, III, (Elaboración de proyectos, trabajos de campo, bibliográfico, emerográficos, formas de entrevistas, elaboración de cuestionarios, etc.)

Nuevas tecnologías

- Presentaciones en power point
- Uso del pizarrón electrónico
- Programas de computación
- Laboratorio de micro enseñanza (con un nuevo sentido y actualizado)

PROPUESTA DE PROGRAMA ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

(ORGANIZADO POR MÓDULOS)

Modulo I

- La Educación Superior en México I
- Iniciación a la docencia
- Campo disciplinario
- Estrategias de aprendizaje
- Nuevas tecnologías

Modulo II

- La educación superior en México II
- Campo disciplinario
- Estrategias de aprendizaje II
- Reflexiones sobre la práctica educativa
- Elementos para la investigación I



Modulo III

- Procesos de formación docente I
- Intercambio de experiencias sobre prácticas docentes
- Nuevas tecnologías educativas II
- Elementos subjetivos de los docentes y los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Modulo IV

- Procesos de formación docente II
- Intercambio de experiencias sobre prácticas docentes de otras universidades
- Análisis de los problemas comunes en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Elementos para la investigación II
- Recuperación de su práctica educativa.

Modulo V

- Trabajo final. Propuestas de trabajo para mejorar su práctica educativa. (recuperación de elementos teóricos, metodológicos y prácticos)

A MANERA DE CONCLUSIONES

Es difícil relacionar la formación académica con la práctica educativa que realizan los académicos. Las evaluaciones que se hacen en las IES para la formación académica se basan generalmente, en el aspecto cuantitativo, en el nivel académico que se ha logrado. Sin embargo, no necesariamente siempre es claro que a mayor formación académica, se es mejor docente o un mejor investigador. Prevalecen, entre otras, prácticas tradicionales, poco compromiso de estudiantes, maestros y autoridades para mirar críticamente la profesión académica a la que se pretende alcanzar.

Estaría pendiente analizar y reflexionar sobre la formación académica que han realizado, los académicos para saber si realmente están contribuyendo al desarrollo profesional, o por el contrario, son simplemente acciones para por ejemplo gozar de una beca, para obtener la deseada reclasificación o bien cumplir con algún requisito institucional, personal, etc.

La práctica educativa que realizan los académicos tendrá sentido y significado en la medida que lo compartan, lo analicen y lo reflexionen críticamente con los demás, en trabajos colegiados, al que pertenezca, con otros profesores que compartan las problemáticas e intereses al interior y fuera de la institución. Ello permitirá conocer y socializar los avances y problemáticas de los trabajos e investigaciones que se hayan realizado en torno a los saberes y formas de trabajo que se tienen al respecto.

Será una responsabilidad compartida el resignificar el trabajo colegiado como parte del trabajo académico, como un espacio que realmente permita el análisis de la práctica educativa, recuperar, sistematizar, compartir y difundir la experiencia docente e investigativa, a través de publicaciones o eventos académicos, es decir, construir espacios académicos alternativos para escuchar voces y experiencias de los otros que de manera permanente lo hacen.



La responsabilidad de las autoridades de cada Universidad para con sus académicos, no puede estar ajena, especialmente en establecer los elementos, lineamientos y las acciones para mejorar el nivel académico del personal que sustenta la vida académica de la institución de manera tal que se pueda desarrollar una mejor práctica educativa. Es decir instituir las normas o políticas para el desarrollo profesional de los profesores e investigadores, en donde cada uno se comprometa en la función que le corresponda realizar, esto de manera conjunta entre autoridades y el personal académico.

Como podrá observarse, son diversas las acciones y las responsabilidades que los académicos y autoridades habrán de realizar para llevar a cabo una docencia distinta, transformadora que de verdad logre mejorar la práctica educativa. Sin embargo la satisfacción de realizar una labor tan importante. En este sentido, es de suma importancia iniciar, en la institución, acciones académicas que permitan fortalecer y evaluar a la profesión académica y el desarrollo profesional.

Es claro que no todos los académicos cumplen con los requerimientos del ejercicio de **la profesión académica** y esto se explica por que existen académicos que no cumplen con las características de ella. Es decir, su principal trabajo no es en la Universidad, las condiciones económicas del país, principalmente, han hecho que se busque otras formas de satisfacer los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades de sobrevivencia cotidiana, otro elemento quizá pueda ser el no encontrar en la Universidad un sentido de identidad académica, entre otros aspectos que hacen que los académicos no la vean como un proyecto profesional en donde uno sienta que pueden hacer cosas trascendentales.

Creo que con ello se podría iniciar la construcción de un desarrollo profesional institucional cada vez más claro, sistemático y comprometido con la institución y con la sociedad en su conjunto, en la medida que los diferentes actores involucrados asuman su responsabilidad y compromiso para con la institución y con la sociedad.

El logro de un mejor desarrollo profesional de los académicos de la UPN por tanto, ha de convertirse en una tarea prioritaria para la comunidad universitaria.

Las propuestas aquí presentadas aspiran a ser sólo un elemento que podría contribuir a mejorar e iniciar de manera sistemática el desarrollo profesional en la Universidad.

Bibliografía

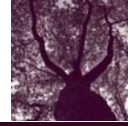
Begoña Rombo Arcas, Capítulo IV El docente universitario y su desarrollo profesional" en *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Editorial Universitario

Chehaybar y Kuri y Rocío Amador Bautista, (coordinadoras) (2003), *Procesos y prácticas de formación universitaria*, CESU-UNAM, México.

Chehaybar y Kuri, (coordinadora) (2001), *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*, CESU-UNAM y Plaza y Valdés Editores, México.

Ducoing, Watty Patricia y Monique Landesmann Segal, (coordinadoras) (1996), *Sujetos de la educación y formación docente*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Gil, Antón Manuel, et al., (1994), *Los rasgos de la diversidad*, UAM-A, México.



_____, et al., (1992), *Académicos un botón de muestra*, UAM-A, México.

Grediaga, Kuri Rocío, (2000), *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*, ANUIES, México.

Inbernón, Francisco, (1998), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Graó, España.

Pacheco, Méndez Teresa y Ángel Díaz Barriga (1997), *La profesión. Su condición social e institucional*, CESU-UNAM, México.

_____, (2000), *Evaluación académica*, CESU-UNAM, México.

PROMEP, ANUIES, (1997), *Revista de la educación superior*, vol. xxvi (1), enero-marzo 1997, pp. 99-143

Zarzar, Charur Carlos, (1988), *Formación de profesores universitarios*, SEP/ Nueva Imagen, México.



EL PROFESOR NOVEL Y LA GESTIÓN DE CONFLICTOS EN AULAS PARTICIPATIVAS

Jordi Pallàs

Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona

Jordi Escartín

Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona

Laura Campo

ICE de la Universidad de Barcelona

Vicent Ferrer

Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad de Barcelona

Palabras claves

Gestión de conflictos, participación del alumnado, profesorado novel

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir un conjunto de experiencias y la forma en que diferentes profesores noveles han afrontado situaciones conflictivas durante sus primeros años, facilitando así el desarrollo de diferentes estrategias para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. La organización de clases más participativas, acorde con el EEES, implica una mayor interacción entre profesor alumno y entre los propios alumnos, lo que puede provocar más situaciones conflictivas a las que el docente tiene que hacer frente. Si el docente debe involucrar al alumno de forma activa, debe tener presentes las formas de ser y comprender de sus alumnos, así como nociones sobre la comunicación efectiva y las formas de gestionar posibles conflictos. De este modo, las diferentes temáticas tratadas versan fundamentalmente sobre los prejuicios o preconcepciones, las cuestiones implícitas, las expectativas, las primeras impresiones, la comunicación verbal y no verbal, el manejo de las preguntas, el silencio, el humor, así como sobre formas de afrontar diferentes dinámicas grupales. El trabajo concluye enfatizando el beneficio de compartir experiencias e intercambiar metodologías de aprendizaje como instrumento para la formación permanente del profesorado, especialmente en el caso de los profesores noveles quienes tienen que enfrentarse a situaciones, en muchos casos, desconocidas.

Desarrollo

Contextualización

En el nuevo contexto universitario derivado del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la tradicional visión del docente como alguien que se dedica a impartir clases y transmitir un conocimiento está dejando paso, paulatinamente, a una nueva concepción de la docencia. En ésta, el docente se convierte en un facilitador para la construcción del conocimiento, un guía para los alumnos, quienes son realmente los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como consecuencia de este cambio, las metodologías didácticas están transformándose para que el alumno sea el centro del proceso pedagógico. Esto implica la organización de clases más



participativas, donde el alumno se convierte en agente activo y dinámico. Tal conversión implica, de forma consustancial, una mayor interacción entre profesor alumno y entre los propios alumnos, cosa que provoca más situaciones conflictivas a las que el docente tiene que hacer frente.

Así pues, en nuestro presente y futuro cercano, el docente no puede seguir escondiéndose tras sus apuntes o transparencias, sino que debe involucrar al alumno para que los conocimientos de la asignatura se conviertan en realmente significativos. Para ello, el docente debe tener presente las formas de ser y comprender de sus alumnos, así como nociones sobre la comunicación efectiva y las formas de gestionar posibles conflictos que vayan surgiendo.

De este modo, el presente trabajo aborda diferentes temáticas, que versan fundamentalmente sobre: los prejuicios o preconcepciones, las cuestiones implícitas, las expectativas, las primeras impresiones, la comunicación verbal y no verbal, el manejo de las preguntas, el silencio, el humor o la ironía, así como sobre diferentes dinámicas grupales. Por último, también se comparte la reflexión sobre la propia tarea docente, abundando tanto en el significado del rol de profesor como en el de alumno y de sus interacciones.

Sobre los conflictos

Hasta no hace demasiado, el conflicto había sido considerado como algo negativo que había que evitar. Sin embargo, las actuales perspectivas sobre la resolución de conflictos vienen considerando el conflicto como una característica universal e inherente a las relaciones entre las personas. Así, la dicotomía no debe centrarse simplemente en la existencia o ausencia de conflictos, si no más bien en el curso que dichos conflictos puedan adoptar.

Si los conflictos son abordados desde una perspectiva negativa, éstos pueden desembocar en posiciones evasivas que no afronten el problema, en reducciones de la comunicación entre las partes implicadas, gestando así, con mayor facilidad, actitudes hostiles. Estas actitudes pueden favorecer la aparición de juicios erróneos basados en falsas percepciones (Ej., reducción de las alternativas percibidas; disminución de la perspectiva temporal; polarización del pensamiento, etc.). En cambio, tales conflictos, enfocados desde una aproximación positiva, se presentan como una oportunidad para la mejora de las relaciones, como una posibilidad de crecimiento conjunto así como de confluencia de intereses y expectativas. Además, pueden convertirse en motor de cambio e innovación, reconociendo la voz y deseos de las partes, encontrando puntos de encuentro y gestando posibilidades de mejora de las dinámicas tanto individuales como grupales.

Así pues, entendiendo el conflicto como un proceso positivo, éste deberá ser abordado por los docentes tomando una visión más holística y diacrónica, en la que las interacciones pasadas y venideras, deberán ayudar a dar respuesta a los conflictos surgidos en el aquí y ahora dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje.

En tal proceso, resulta primordial reconocer la importancia que las emociones tienen sobre la adecuada gestión de los conflictos en las aulas. Las emociones son impulsos que nos llevan a actuar, como una tendencia hacia la acción, componiéndose de tres aspectos clave que deberemos tener presente y trabajar. Estos son: los aspectos cognitivos que se manifiestan cuando valoramos una determinada situación, los aspectos psicológicos apreciables en el impacto que provocan en nuestras relaciones y, los aspectos conductuales que versan sobre la comunicación de tales emociones en y hacia los demás.



Descripción del trabajo

Partiendo de la premisa que el buen profesor no sólo es el que hace la clase perfecta para que el alumno consiga saber todo lo necesario, sino aquél que también ofrece pistas, abre dudas, induce y ayuda a seguir buscando y favorece que el aprendizaje continúe fuera del aula, el nuevo docente tiene que hacer frente a nuevos retos relacionales de gran magnitud. Todo ello no resulta especialmente sencillo, ya que en la mayoría de los casos, no hemos sido formados para encarar tal cantidad de nuevas situaciones. Por ello nos convertimos en lo que Mara Selvini Palazzoli denomina “el mago sin magia” (1986) ya que, aunque quisiéramos hacer el cambio participativo de forma ágil y dinámica, la verdad es que, en muchos casos, nos faltan recursos cuando no seguridad.

Además de éstos problemas, resultados del cambio metodológico, también se derivan otras consecuencias. Si el concepto de aprendizaje, y en consecuencia el de enseñanza cambian, los docentes, además de dar clases amenas e interesantes, tienen que implicar, motivar e incentivar la participación de unos alumnos que no siempre están especialmente comprometidos con su propio aprendizaje. Ésta y otras situaciones que iremos abordando, han conducido a hacer evidente gran cantidad de conflictos. No es que éstos no existieran con anterioridad, sino que en clases de tipo más magistral y menos participativas permanecían como conflictos latentes, sin ser explicitados.

Si los conflictos cada vez son más y más evidentes tenemos que convertirlos en situaciones fecundas para aprender de ellos y convertirlos en posibilidades de crecimiento y aprendizaje. Para aprender de los conflictos, además de visionarlos como procesos positivos tenemos que cambiar nuestros patrones habituales de comportamiento que no siempre ayudan a su buen desarrollo. Necesitamos, en primer lugar, una mayor toma de conciencia acerca de los sentimientos propios y ajenos, así como de la negación o aceptación de nuestras reacciones. Pero si bien dicha toma de conciencia es necesaria, dista de ser suficiente. Por ello, la buena disposición a experimentar nuevos modos de acercamiento al conflicto en el aula, sumado al conocimiento y correcta gestión de los sentimientos de los implicados requiere, además, de ciertos conocimientos sobre el desarrollo de los conflictos y de las habilidades con las que tenemos que abordarlo. Todo ello será fundamental para ser eficaces en nuestra gestión de los conflictos y, por ende, en nuestro desempeño cotidiano como docentes.

Resultados

Cuando cualquier profesor, especialmente si es novel, se enfrenta a una situación angustiosa o difícil, normalmente piensa en hallar una solución rápida y eficaz, a menudo buscando respuestas más propias de lo místico que de lo real. Así, la reflexión surgida de este trabajo a partir de diversos casos, indica que los secretos para encarar tales situaciones no son mágicos. A menudo, lo que se requiere son tan sólo pequeños detalles, a menudo sutiles, como el hecho de devolver al alumnado una buena retroalimentación. Así, las acciones concretas son las que terminan formando una visión coherente acerca de lo que uno es como docente, y acerca de la forma de entender la docencia, lo cual puede dificultar o facilitar la aparición de ciertas problemáticas en el contexto de enseñanza-aprendizaje, consideración ésta imprescindible desde una óptica preventiva.

Pero una vez estamos ante el conflicto, cuando se visualiza la crisis, ¿cómo podemos encontrar soluciones a tal situación? ¿Qué actitud y acciones debemos tomar para seguir adelante? En el mundo académico hay una serie de cuestiones que han quedado sepultadas, olvidadas como si no formaran parte de la realidad de la práctica docente, confinadas al espacio personal y que, en cambio, tienen fuertes repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las personas implicadas en un proceso formativo tienen un papel determinante en las ganancias o frustraciones de algunos alumnos, ya sea derivados de actuaciones de otros compañeros de clase como por la de los propios docentes. Es por ello, que debemos cuidar especialmente las relaciones e interacciones que se dan en el aula, a través de actos comunicativos respetuosos y eficaces.



Respecto a este último punto, debemos tener todos presente que la habilidad para comunicarnos los unos con los otros no es algo innato, si no que más bien, es algo que puede ser aprendido y desarrollado, ofreciendo así, a cada uno de nosotros cierto locus de control interno. Un buen modo para empezar a mejorar nuestra comunicación es a partir del análisis de nuestras pautas de comportamiento, es decir, ¿solemos interrumpir? ¿Aguantamos y toleramos bien los espacios y tiempos de silencio?, etc. Se aprecia entonces que se requiere un alto nivel de respeto hacia los otros, aprovechando las diferencias de valores, percepciones y expectativas que probablemente existan entre alumnos y profesores, e incluso entre los propios alumnos, para no caer así en la asunción de que hemos entendido totalmente a nuestro interlocutor o que ellos nos han entendido completamente.

En otras palabras, algunas de las claves para una mejor comunicación en el aula pasan sencillamente por escuchar abiertamente y respetar los límites de todas las partes implicadas, por evitar expresiones de juicio que evalúen o juzguen al otro, así como por expresar nuestras opiniones como personales evitando caer así en el efecto del falso consenso (que podría describirse como la creencia de que lo que yo pienso y digo también lo piensan los demás).

Así, el hecho de convertir los espacios de clase en verdaderos espacios de interacción y no en situaciones jerárquicas determinadas en que “el magíster” habla y los alumnos escuchan pasivamente, parece generar diálogos e intervenciones más horizontales que facilitan la construcción de conocimiento, además de una mayor satisfacción grupal. De todas formas, en las clases de tipo más participativo no debemos olvidar que sigue habiendo una relación asimétrica entre el profesorado y el alumnado, puesto que uno guía al otro. Pero evidentemente, no debe permitirse el abuso de poder o las faltas de respeto. Es por ello que las relaciones un tanto más simétricas también tienen sus inconvenientes y sus obstáculos que superar.

Las expectativas y las cuestiones implícitas

Uno de los primeros escollos a saltar por parte del docente es el de los prejuicios que los alumnos puedan tener en relación a la materia o, incluso en relación al propio docente. Los alumnos que tenemos son diferentes y cada uno tiene sus expectativas y deseos hacia la asignatura y hacia el docente. Resulta especialmente conveniente realizar evaluaciones iniciales, a principio de curso, que tanteen estos factores o que se haga una buena explicitación de qué es lo que se va a hacer durante el curso, cómo se va a realizar, cómo se va a evaluar, dejando claro qué pueden esperar del docente y qué es lo que se espera de ellos. Una buena exposición de estos puntos, dados también por escrito, podrá evitar divergencias de expectativas, cuestión clave para la motivación de los alumnos, pues como es sabido, nada resulta más frustrante que decepcionarse por algo que se espera con expectación y no termina por cubrir nuestras expectativas, pues cuantas menos cuestiones queden implícitas mejor para todos. De este modo las reglas del juego son sabidas por todos y será más sencillo el desarrollo del curso sabiendo a qué jugamos y cómo debemos jugarlo. Al mismo tiempo, esto nos va a permitir en el transcurso del curso pedir responsabilidades en relación a todos éstos parámetros y su implicación en ellos en función de lo previamente acordado.

La generación de unas relaciones más simétricas en el aula puede derivar a menudo en el establecimiento de unas expectativas nada favorecedoras del esfuerzo individual del estudiante. Del mismo modo, también puede derivar en una confusión del rol de profesor desde la percepción del alumnado, pudiendo éstos últimos olvidar los límites socialmente aceptables acerca de lo esperable en un contexto académico como es el universitario. De este modo, los límites pueden volverse más borrosos haciendo más proclive aquellas situaciones de tensión o de malentendidos que pueden derivar fácilmente en conflicto. Y ello puede ocurrir, por ejemplo, si los alumnos nos perciben como amigos, como padres o cualquier otro rol que no el de docente.

Estos límites son bastante complejos de clarificar, por lo que resulta deseable sacar a la luz en todo momento los saltos existentes entre lo esperado y lo obtenido, recibiendo así retroalimentación constante y pudiendo reenfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Las primeras impresiones

Parece obvio el notable valor que los momentos iniciales de interacción y las primeras sesiones tienen para el posterior desarrollo del curso. El sentido común suele indicarnos que las primeras impresiones acostumbran a dejar una impronta que si no está bien labrada dificultará las relaciones y, con ello, la aparición de ciertos conflictos. Sirva aquí de ejemplo un experimento clásico en Psicología Social acerca de la variable frío-cálido en las primeras impresiones de las personas (Kelley, 1973). En el citado experimento se comprobó la importancia que tales impresiones iniciales tienen en el devenir de una interacción prolongada en el tiempo, como puede ser, un semestre. Así, se ha comprobado que cuando un profesor es percibido de manera cálida por sus alumnos tiene mayores probabilidades de generar interés y confianza en sus estudiantes. Y ello es realmente significativo, pues es a raíz de tal vínculo, que pueden generarse las mayores oportunidades para el aprendizaje significativo, asistiendo regularmente a clase, atreviéndose a participar más, y en definitiva, implicándose en mayor grado.

Resultar más cercano no radica sólo en la forma de hablar con nuestros alumnos sino también en la aproximación que les proponemos a los conocimientos a aprender. Así pues, resulta de gran ayuda la utilización de fragmentos de textos, anuncios, de noticias reales extraídas de los medios de comunicación, anécdotas e ilustraciones, etc., las cuales han ayudado a dar sentido a las explicaciones más teóricas, sintiéndolas más cercanas a su vida y su contexto real, evitando así un posicionamiento contrario y de rechazo.

Prejuicios o preconcepciones

Las personas en general, y los alumnos y profesores en particular, hemos ido desarrollando a lo largo de nuestras propias experiencias, una gran cantidad de actitudes y creencias que afectan a la forma en que respondemos cuando un conflicto tiene lugar. Así, desde la óptica docente, cuando nosotros creemos que los alumnos son como una “tabla rasa” que debe ser “rellenada”, tendremos una serie de interacciones con ellos determinadas. Pero serán muy diferentes si pensamos que los alumnos vienen con ciertos conocimientos que, bien orientados, ayudaran a seguir aprendiendo, aprovechando de este modo sus experiencias directas o vicarias (entendiendo el aprendizaje vicario como aprender de lo que hacen o dejan de hacer los demás).

Las respuestas de las personas tienen su anclaje en experiencias pasadas que conforman un sustrato que facilita la aparición de prejuicios o preconcepciones que guiará, en primera instancia, las formas de relación. Poder poner sobre la mesa los prejuicios de unos y de otros puede facilitar saber sobre qué estamos construyendo nuestras interacciones para poder mejorarlas.

La comunicación verbal

El canal a través del cual transmitimos la mayor cantidad de información acostumbra a ser el oral. Por ello, debemos tener cierto tacto en las formas, especialmente en cuestiones delicadas como las críticas. Una crítica (por constructiva que intente ser) en un momento determinado puede parecer eficaz para producir el cambio y un conocimiento, pero puede no ser recomendable en relación al impacto negativo de inhibición o bloqueo que puede producir sobre el alumno en el futuro. Esto no quiere decir que tengamos que eliminar toda crítica, sino que tenemos que ser especialmente sensibles para escoger el momento y la manera, en relación a nuestro interlocutor concreto, para hacer llegar nuestra aportación. Por ejemplo, una crítica individual se puede hacer al principio o al final de la clase, mejor que delante del grupo o en el caso de hacerla abiertamente en medio de clase, podemos acompañarla (a modo de sándwich) de rebanadas de refuerzos positivos que ayuden a su aceptación, del tipo: “*está bien, y además si añades lo que hemos dicho anteriormente tendríamos que... ¿qué te parece? Al final hemos llegado a dónde queríamos, ¿verdad? ¡muy bien!*”.

Parecería necesario, pues, trabajar a partir de la comunicación respetuosa, el tacto y cierta dosis de intuición ya que resulta imposible conocer las diferentes formas de ser y percibir las críticas de todos



nuestros alumnos. Si bien la intuición puede ser útil en ciertos momentos, en otros nos puede engañar, pues al ser un conocimiento que aparece sin haber hecho uso de nuestra razón para contrastar los datos que recogen nuestros sentidos, no podemos estar seguros de que sean ciertos o falsos. Es por ello que no deberíamos actuar sólo en base a intuiciones sin un proceso previo de verificación a través de la comunicación.

Además, la praxis docente nos enseña, que no es necesariamente lo mismo “lo que uno dice” que “lo que los demás entienden”. Así, diversos mecanismos de control de la comprensión resultan importantes para una efectiva y satisfactoria relación entre profesores y alumnos. Por ejemplo las paráfrasis (del tipo “si te he entendido bien dices que...” o “quieres decir entonces que...”), la repetición (“perdona, puedes repetirlo que no te hemos oído todos”) u otros mecanismos como la participación de terceros (“¿estáis todos de acuerdo?, ¿quién nos lo puede explicar de otra forma o con otro ejemplo?”), han dado respuesta a múltiples situaciones en las que la construcción de conocimiento ha requerido de una mayor sensibilidad a las condiciones del contexto y a una mayor guía por parte del docente.

En cierto modo, se resalta aquí la importancia no solamente de lo que decimos en clase, si no también de cómo lo decimos, lo cual nos presenta coherentes frente a nuestros alumnos, con el sincero interés por gestar comunicaciones bidireccionales que faciliten la construcción de conocimiento.

La comunicación no verbal

Del mismo modo, el manejo de la comunicación no verbal, por ejemplo a través de la mirada cálida y afable, permite entrar en los campos visuales de los alumnos, tanto de los que se sientan delante como de los que están al final. Así, su conciencia sobre dónde y con quién están, promueve mayor interés, receptividad y predisposición a colaborar, dificultando así el pensamiento dicotómico y maniqueo entre un “nosotros” (los alumnos) y un “otro” (el docente), lo cual es caldo de cultivo para diferentes conflictos. También, la experiencia adquirida indica que las modulaciones de la voz y el movimiento corporal son instrumentos válidos para la resolución efectiva de diversas situaciones educativas. Así, permiten captar la atención de los alumnos y enfatizar ciertos contenidos verbales que, de ese modo, son más fácilmente comprendidos y guardados en la memoria.

Tal comportamiento y actitud explicitada por el docente, ha facilitado que el alumno perciba al profesorado como un verdadero acompañante en su proceso de aprendizaje, por lo que se siente mucho más seguro y comprometido con su propia tarea, respetando así los espacios y tiempos acordados.

El manejo de las preguntas

En ese afán de contrastar si lo que explicamos está llegando, los docentes solemos hacer muchas preguntas, sin embargo, a veces el silencio de la clase evidencia que tal vez la pregunta formulada no daba mucho pie a respuestas o oscurecía más que aclaraba.

En este sentido, una de las posibles claves sobre el manejo de las preguntas es hacer preguntas que sean asequibles, ni muy obvias ni muy difíciles (sobre todo para no desanimar y bajar la autoestima de los alumnos) y coherentes con lo que se está explicando. Además tienen que ser progresivas para que los alumnos no se pierdan en grandes saltos y poder así llevarlos por el camino indicado sin fricciones. Ello en parte es relevante pues no interesa desconcertar a los alumnos, ni que éstos tengan miedo a equivocarse, por lo que parece lógico que opten por el silencio como respuesta (lo cual es ya una respuesta).

Por otro lado, están las preguntas que vienen desde el alumnado. Así, una de las múltiples posibilidades que tenemos los docentes de recoger una pregunta es responder con otra pregunta, bien al mismo estudiante que la ha formulado o al resto de la clase, ya que tal conducta tiene o puede



tener diferentes aspectos positivos. Por ejemplo, si preguntamos le atribuimos confianza al alumno, facilitando el efecto pygmalión (si el profesor considera que son capaces de dar más, es probable que efectivamente den más) e incluso que se de la profecía autocumplida (que el alumno gracias a la confianza generada por el docente, crea que puede conseguir llegar al listón marcado, haga un sobreesfuerzo por conseguirlo y efectivamente llegar).

Las clases más participativas provocan situaciones positivas, pero también negativas. La parte más positiva es que, normalmente, se atreven a preguntar mucho más. La parte más negativa reside en el mismo hecho, ya que si bien algunas de sus preguntas nos dan pistas de lo que está llegando y hacia donde tenemos que redirigir nuestras aportaciones, también pueden hacer intervenciones conflictivas, inesperadas e incluso de las que no sepamos la respuesta. Es necesario saber redirigir y reconvertir estas intervenciones en oportunidades de aprendizaje, por ejemplo, a través de nuevas preguntas como “¿Qué quieres decir con esto?”. Frente a preguntas de las que desconocemos la respuesta podemos, humildemente, asumir nuestra falta de conocimiento y hacerles llegar a la respuesta a través de su búsqueda o a través de especulaciones, en la propia aula, que expliciten nuestros procesos mentales y relaciones cognitivas realizadas para llegar a ellas sin saberlas.

El silencio

Para los docentes en general y, para los noveles en particular, el manejo de los silencios ha sido y sigue siendo un aspecto sensible y polémico. Por ejemplo, ¿debemos restar en silencio por más de 2 minutos? ¿O debemos mejor rellenar esos molestos espacios temporales para no tensar todavía más las cosas?

En primer lugar resulta óptimo evaluar en nosotros mismos el grado de disfrute o, por el contrario, de angustia que tales momentos generan, para así poder entender mejor nuestras propias respuestas y redirigirlas en el caso que lo creamos necesario. Además, uno cuando empieza este proceso introspectivo puede también plantearse la cuestión de cuál es la imagen que el docente proyecta durante estos espacios. Desde la óptica de los alumnos, tal vez si aprovechamos las sinergias trabajadas en la comunicación no verbal, descubramos que el cómo nos sentimos y actuamos en tales momentos de silencio, puede ser un aspecto fundamental para superar con éxito tales situaciones.

Así, gestionándolo de este modo, hemos conseguido de forma progresiva y paulatina a lo largo del curso, generar mayor participación y aumentar la confianza de los alumnos, aprendiendo a gestionar abiertamente las incomodidades derivadas de los silencios, los cuales obviamente están presentes e influyen en todas las partes.

El humor y la ironía

Otro aspecto clave que acompaña algunas de las sesiones de enseñanza-aprendizaje en el aula se sustenta en el manejo del humor y la ironía, aspectos estos fundamentales desde una concepción pedagógica que reza: no hay nada que nos tomemos más en serio que los juegos. En este sentido, el uso de estos instrumentos de forma bidireccional (profesores-alumnos) suele demostrar en primer lugar, un gran interés por parte del docente, ayudando así a aumentar la motivación de los alumnos y sintiéndose éstos reconocidos y aceptados por éste.

Del mismo modo, desde el manejo claro del humor y la ironía, parece facilitarse también el aprendizaje significativo, poniendo en jaque no solamente las capacidades cognitivas e intelectuales, si no también las emocionales. Tales emociones ayudan a arraigar con ciertas garantías los conocimientos para que no suceda el tan temido aprendizaje bulímico, si no que más bien y desde un enfoque cognitivista, el conocimiento tenga mayores probabilidades de ser atendido, codificado y posteriormente recuperado de nuestra memoria (Baron y Byrne, 2005).



Así, no solamente hemos tratado de añadir ciertas notas de humor en nuestras interacciones, si no que también hemos optado por introducir imágenes, viñetas, etc., en las sesiones de clase, vinculando el objetivo de la sesión con dicha estrategia lúdica, favoreciendo la vinculación entre emoción y cognición, tal y como hemos dicho anteriormente.

Para nosotros también es un aprendizaje incluir notas de humor en las aulas, siendo a la vez coherentes con nosotros mismos, con nuestra manera de ser y de estar en el mundo.

Las dinámicas grupales

Si bien las dinámicas grupales conllevan muchos aspectos positivos, también tienen otro lado costoso que implica más rompecabezas para los docentes en clases presenciales y participativas.

A modo de ejemplo pongamos un caso cada vez más repetido en nuestro contexto universitario: es sabido que la implantación del sistema ECTS implica la consideración de un conjunto de tareas que representan el esfuerzo acumulado del alumno. Entre esas tareas, está la propia asistencia a clase y las realizaciones de actividades grupales en el aula. Debido a este hecho, la obligatoria asistencia al aula, se convierte para algunos alumnos en un obstáculo más que saltar, pero por el que acostumbran a no estar especialmente motivados. Por consiguiente, la actitud de estos alumnos sigue el patrón de ocio y divertimento dentro del aula que en circunstancias normales se darían en espacios lúdicos o en el bar de la facultad.

Trabajar con estos alumnos resulta más complicado, pues no están igualmente implicados en las tareas ni su trabajo acostumbra a aportar demasiado a sus compañeros. Ciertamente, éstos pueden convertirse en un lastre que el grupo en particular y la clase en general deberán arrastrar. La motivación de estos alumnos, si bien es difícil, resulta necesaria para el desarrollo de actividades en el aula y para no provocar la desmotivación del resto.

La implicación empieza por el docente. Si un docente está implicado es más sencillo que los alumnos vivan ese sentimiento y se contagien de él. Por otro lado, el docente puede ayudarse de otros recursos como la evaluación, que debidamente transformada en proceso formativo, puede desembocar en una actitud positiva por parte del alumnado.

Propuestas de mejora

Frente al conflicto, la propia biografía de cada uno de nosotros, desde nuestra experiencia docente, nos muestra los distintos estilos de afrontamiento que hemos venido normalmente utilizando. Así, existen numerosas clasificaciones con el objetivo de entender los patrones de respuesta más repetidos. Utilizando una clasificación de Rahim (1983) acerca de los estilos de comportamiento ante el conflicto, podemos distinguir entre (a) la evitación o no negociación, (b) la acomodación, (c) la competición y, (d) la colaboración.

Desde nuestra limitada experiencia como noveles hemos ido probando diferentes estrategias para hacer frente al conflicto y para prevenirlo. Unas veces ello ha sido de forma premeditada y otras de forma improvisada, tal vez por el apremio y la necesidad, obteniendo resultados distintos.

El primer paso hacia una efectiva gestión de los conflictos pasa por tomar conciencia de que, en primer lugar, no todos los conflictos tienen solución. En segundo lugar, una toma de conciencia de que tampoco existe una única forma válida de encarar las dificultades y conflictos cotidianos en el espacio clase, si no que más bien deberemos tomar la decisión más contingente a la situación vivida, con lo que queda explicitado que frente a un mismo caso, podremos actuar de modos bien distintos en función de diferentes parámetros, tales como el tiempo y lugar en que sucede o el modo en que ocurre o de su percepción y nuestro carácter.



Así, algunos de nosotros dentro del contexto clase, hemos optado al menos una vez por evitar el conflicto, como si no fuéramos concientes de él. Esta respuesta si bien puede ser útil y pragmática en determinadas circunstancias, puede ser perniciosa a largo plazo, pues puede degenerar en una falta de límites que amplifiquen los conflictos y sus efectos.

Otra estrategia muy utilizada, tal vez en mayor medida por noveles, es la de intentar gustar a todo el mundo, acomodándonos en contentar a nuestros alumnos, valorando la relación por encima de los resultados perseguidos. Obviamente, puede apreciarse aquí los peligros que dicha respuesta, sobre todo si es constante y sistemática, puede tener. Por ejemplo, el hecho de perdonar algunos temas, o de no dar algunos aspectos teóricos previamente considerados básicos, puede haber sido, en algún momento, una válvula de escape por parte del docente para mantener al grupo y continuar así con cierta ilusión de control sobre éste.

La tercera aproximación al conflicto presentada es la competición. En algún momento, muchos hemos optado, en nuestras estrategias pedagógicas a lo largo del proceso educativo, por generar dinámicas y actividades competitivas con el objetivo de motivar al alumnado y hacerle más fuerte frente a la comparación social con sus iguales. Esta metodología puede motivar a aquellos que “ganen”, pero puede desmotivar a otros tantos que irremediablemente “perderán”. El hecho de poner los resultados por encima de las relaciones no siempre resulta ser la mejor alternativa. Así, la cuarta estrategia, más colaborativa suele enfocarse de igual modo hacia los resultados buscados, pero también hacia las relaciones establecidas, procurando siempre tener una sensación de que todos ganan. En tal postura, la negociación se convierte en un instrumento de identidad y cohesión grupal que merma sentido a la formación del conflicto como proceso pernicioso.

Así pues, la actividad docente siempre debe tener presente un trasfondo filosófico e ideológico en el que los diferentes roles tengan cabida y reconocimiento por sí mismos. En cierto modo, es como si el docente pasara de ser un mero transmisor que imparte las clases, a un facilitador del aprendizaje del alumno, estableciendo nuevas interacciones, partiendo de uno mismo pero incluyendo a los otros activamente en el proceso.

En otras palabras, el alumno es visto entonces como un sujeto activo, como el protagonista a la hora de generar y construir conocimiento. Y por otro lado, el profesor es concebido como un facilitador del aprendizaje del alumno, como un acompañante en el camino que significa madurar y crecer, mostrándose, metafóricamente hablando, como una naranja a exprimir, en la que se requiere cierta “presión” (implicación y participación activa) de los alumnos para que suelte todo su jugo.

En cualquier relación, y en la educativa especialmente, debemos ser sensibles a las personas que tenemos delante, estar abiertos al otro y a los cambios que en ellos y ellas se producen, tanto si son positivos como negativos para poder actuar efectivamente. Para que la relación sea fructífera y provechosa, educativamente hablando, hace falta una alta dosis de empatía y una buena comunicación entre las partes implicadas.

La empatía es una virtud a desarrollar y potenciar pero, por encima de todo, es necesario un buen clima de trabajo que facilite la apertura y el diálogo con el otro para seguir los procesos educativos desde las dos vertientes. Es necesario, también, ser más consciente de los impactos positivos y negativos que producimos en nuestros alumnos y así poder modificar aquellos hechos o acontecimientos que sean pertinentes.

Una de las derivaciones de este trabajo es la importancia que el conflicto puede tener para el aprendizaje, específicamente, cuando éste es encarado de forma sana, directa y positiva. La falta de experiencia y conocimiento en la gestión de multitud de situaciones difíciles, no debe hacernos olvidar como docentes, sobre todo al ser noveles, que no existen recetas mágicas, por lo que no podemos pretender hacerlo todo perfectamente, pero sí aprender de lo vivido y de las experiencias de otros.



Así pues, nuestro objetivo no es esconder tales conflictos, sino más bien, saber afrontarlos, desarrollar el “cómo”, para poder así transformar cualquier situación en una oportunidad de aprendizaje.

Por último, explicitar que el énfasis de los autores ha radicado más en los procesos y no tanto en los resultados. Por ello, la forma en que se han abordado las distintas situaciones no son las únicas alternativas posibles, pues si bien pueden ser útiles en determinados momentos y situaciones, pueden también no serlo en otras. De este modo, recordando las palabras de Heráclito (S. VII a.C.), quien decía que nada perdura excepto el cambio, la formación a lo largo de la trayectoria docente es y seguirá siendo una necesidad para afrontar los diferentes conflictos dentro y fuera del aula.

Bibliografía

Baron & Byrne (2005). *Manual de Psicología Social*. Madrid: Prentice & Hall (10ª edición).

Diotima (2002) *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.

Gros, B. & Romañá, T. (2005). *Ser profesor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, D (1979) *Las Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

Kelley, H. H. (1973). La variable frío-caliente en las primeras impresiones de las personas. En H. Proshansky y B. Seidenberg, *Estudios básicos de Psicología Social* (pp. 89–95). Madrid: Tecnos.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Rahim. M.A. (1983) A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26 (2), 368-376.

Selvini, M. (1986). *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós.

Vinyamata, E. (Coord.) (2003) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.



ASESORANDO AL PROFESORADO UNIVERSITARIO. LA EXPERIENCIA DE PROFESORES NOVELES Y MENTORES EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Jose M^a Rodríguez López. Jmlopez@Uhu.Es

Universidad De Huelva;

Cristina Mayor Ruiz. Crismay@Us.Es

Paulino Murillo Estepa. Murillo@Us.Es

Marita Sánchez Moreno. Msanchez@Us.Es

Universidad De Sevilla.

Palabras claves

Formación profesores universidad, asesoramiento, mentorazgo, noveles

Resumen

La universidad, en la sociedad actual, constituye una inmensa industria del conocimiento y de la formación, que es, tiene su razón de ser y su fundamento básico, en la presencia de profesores, personas a las que se supone con la formación y la preparación necesaria para llevar a cabo su labor docente. El profesorado de este siglo no puede, no debe seguir formándose, actuando, siendo como el de tiempos precedentes. Han cambiado los conocimientos y su forma de producción, los recursos y medios de transmisión, los alumnos son cada vez más heterogéneos, ha cambiado la sociedad en que se han de insertar, no podemos esperar entonces, que lo único que permanezca sean los profesores y su forma de enseñar.

Las universidades están obligadas a regular con urgencia el nivel formativo que deben reunir sus profesores. En nuestro país son pocas las universidades que han implementado políticas orientadas a promover el desarrollo profesional del profesorado a través de la formación, la reflexión sobre la propia práctica, el trabajo en equipo y la evaluación formativa. Las universidades de Sevilla y Huelva, vienen desarrollando sendos programas de formación de profesores noveles, siendo el asesoramiento de compañeros uno de sus elementos fundamentales. En este trabajo conocemos las opiniones que sobre esta experiencia tienen los profesores que, con uno u otro rol han participado en los programas.

Desarrollo

Introducción

El concepto de Universidad es un concepto histórico ineludiblemente vinculado a un contexto espacial y temporal. De ahí que ha de dar respuesta a los interrogantes y desafíos que cada momento y lugar le presenta la sociedad que la promueve y acoge.

En la actualidad la economía mundial está cada vez basada en el conocimiento, el capital intelectual es el secreto de muchas predicciones y experiencias de crecimiento. El valor de las sociedades actuales está muy relacionado con el bagaje de conocimientos de sus ciudadanos, la capacidad de generar otros nuevos y la capacidad de emprender aventuras empresariales para aplicarlos y generar con ello nuevas riquezas. Las Universidades, tanto en el pasado como en el presente, han sido y son



grandes factorías del conocimiento, por ello, no es de extrañar que se vea a la universidad como un activo trascendental y determinante del desarrollo de los países y de los pueblos.

Esa inmensa industria del conocimiento y de la formación, que es la universidad, tiene su razón de ser y su fundamento básico, en la presencia de profesores, personas a las que se supone con la formación y la preparación necesaria para llevar a cabo su labor docente. La pregunta que se debería plantear sería si la rapidez vertiginosa con que ha crecido en número de alumnos y titulaciones ha ido acompañada de un crecimiento en paralelo en el número y en la calidad de los profesores que les debían atender, enseñar y evaluar en tiempo y forma. Las primeras cifras nos indican que ese crecimiento ha existido, pero en proporción ligeramente menor al crecimiento del número de estudiantes, en definitiva, el crecimiento de profesores no han sido para nada uniforme.

Los profesores universitarios presentan entre ellos fuertes diferencias en lo referente a su estatus, formación, formas de contratación y remuneración. Existen dos grandes grupos, los profesores estables por su condición de funcionarios docentes y los contratados. La mitad de la docencia universitaria se atribuye a profesores que o bien están en proceso de formación o bien a profesores que sin precisar acreditar su condición de doctores, se entendía que tenían una vinculación con la universidad de carácter más bien episódico. Mayoritariamente se ha cubierto el enorme crecimiento en el número de estudiantes a partir de la contratación de profesores asociados.

Aquella universidad mejor dotada de personal docente es la que acumule más profesores estables y con más tiempo de formación. Las universidades privadas presentan un panorama de profesorado aún más inestable, si cabe. Poca presencia de catedráticos y titulares, y masiva presencia de profesores contratados y asociados.

Si la educación del futuro presente es más compleja, la profesión docente, casi como una verdad de "Perogrullo", también lo es. El profesorado de este siglo no puede, no debe seguir formándose, actuando, siendo como el de tiempos precedentes. Han cambiado los conocimientos y su forma de producción, los recursos y medios de transmisión, los alumnos son cada vez más heterogéneos, ha cambiado la sociedad en que se han de insertar, no podemos esperar entonces, que lo único que permanezca sean los profesores y su forma de enseñar.

Las universidades están obligadas a regular con urgencia el nivel formativo que deben reunir sus profesores, no solo con el fin de promover una enseñanza de calidad sino como estrategia para garantizar a la sociedad que los seleccionados reúnen las condiciones necesarias para desempeñar las tareas docentes. No se trata por tanto que dominen la disciplina que profesan sino que, además, reúnen los requisitos para enseñarla.

La excelencia académica tiene muchas más dimensiones que la competencia docente. Un profesor excelente, además de ser competente en el aula, debe demostrar su capacidad y habilidades en otra serie de funciones y tareas –organización de cursos, diseño de currícula, innovaciones didácticas, investigaciones pedagógicas, elaboración de materiales, desarrollo de la función tutorial, intercambio de experiencias, contribuciones a la didáctica de la disciplina, procedimientos de autoevaluación, etc– que hoy, se consideran imprescindibles para el ejercicio de una buena docencia.

Se requiere el establecimiento de políticas institucionales que coordinen de forma coherente y progresiva los procesos de selección, formación, evaluación y promoción del profesorado. Es preciso, como afirma (Marcelo 2002), una redefinición del trabajo del profesor, de la profesión docente y de su desarrollo profesional. El papel tradicional de los profesores enseñando de forma conservadora contenidos académicos cerrados no tiene razón de ser en el mundo actual. A los alumnos les llega información actualizada a través de múltiples medios de información y, por tanto aprenden de muy distintas formas. Los profesores, ante esta tesitura, no pueden quedarse pasivos y seguir enseñando con las mismas pautas que en épocas pasadas como si nada estuviese ocurriendo. Los modos de entender la enseñanza, el aprendizaje, las tareas, los medios y la evaluación están cambiando.



El profesorado va a necesitar, o mejor necesita ya, de un conocimiento más profundo de sí mismo, de sus valores y creencias, del entorno político, social y cultural en que trabaja, del conocimiento y de las habilidades que tiene que transmitir, así como de las teorías y modelos curriculares y de enseñanza-aprendizaje (Imbernón 2004).

Solamente cuando existe un compromiso claro y explícito de los responsables académicos respecto a la formación del profesorado podemos considerar que la mejora de la calidad de la enseñanza constituye un objetivo prioritario en nuestras instituciones.

La necesidad de formación pedagógica de los docentes universitarios es nueva pero creciente. *“No se trata de transformar a todos los docentes en pedagogos, sino en brindar la formación necesaria para el desempeño de la función docente”.* (Aval de Hevia 2000).

En este escenario la apuesta por la formación, que sabemos de resultados a largo o medio plazo y más difíciles de medir, debe abrirse paso entre las múltiples preocupaciones.

Si analizamos los procesos de acceso a la carrera docente universitaria podemos comprobar que tradicionalmente al profesorado universitario se le ha preparado para el desempeño de su función científico-investigadora, dejando al margen la función docente. Detrás de esta situación subyace la creencia de que el profesor aprende a enseñar enseñando, dando por supuesto que conocer una disciplina es suficiente para poder enseñarla. Esto no se corresponde con el profesorado de niveles educativos inferiores, ya que para ellos sí se ve necesario dotarles de instrumentos intelectuales, didácticos y pedagógicos. Así (De Vicente 1994), dice que cuando un profesor no universitario accede a la enseñanza, su formación ha estado centrada en tres ámbitos fundamentalmente: un conocimiento científico, base para conocer las materias que debe enseñar, un componente pedagógico, donde se le transmite un conocimiento sobre la enseñanza, los descubrimientos de la investigación y las teorías educativas y un componente clínico, donde se le enseña a dominar el “arte y oficio” de la enseñanza. A nivel universitario su preparación para desempeñar su tarea como profesor se ha limitado al componente científico casi exclusivamente.

Sin embargo, en nuestro país son pocas las universidades que han implementado políticas orientadas a promover el desarrollo profesional del profesorado a través de la formación, la reflexión sobre la propia práctica, el trabajo en equipo y la evaluación formativa dado que son estas estrategias las que más pueden ayudar a los profesores a mejorar cada día su “excelencia” como docentes.

La calidad en cualquier servicio público tiene, como una de sus componentes asociadas, la formación de las personas que lo prestan. La formación de los profesores universitario ha de plantearse en su doble vertiente: inicial y permanente, y que ha de contemplarse desde las tres caras del trabajo a desempeñar: docente, investigador y de gestión.

La preparación para la enseñanza en el período de iniciación o inducción hay que concebirla como un segmento del continuo del desarrollo profesional del profesorado. Este período constituye un espacio de tensiones y aprendizajes intensivos en el que se produce el tránsito, no siempre fácil de estudiante a profesor. Se entiende como un período importante, porque las competencias profesionales que se logren adquirir van a marcar en muchos casos y de forma persistente la identidad personal y profesional del profesor.

Algunos programas de iniciación incluyen en su estructura el asesoramiento de los profesores principiantes por otros profesores con experiencia, mentores, que suelen pertenecer a la misma asignatura o área de enseñanza y que ejercen una labor de asesoramiento o acompañamiento en el proceso de aprendizaje de la enseñanza.



Objetivos

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

1. Conocer las opiniones de un grupo de profesores que se encuentren participando en un programa formativo centrado en el asesoramiento por colegas y basado en el análisis de la práctica educativa
2. Analizar la figura del asesor en procesos de asesoramiento didáctico y curricular
3. Establecer las estrategias más habituales usadas por el asesor como agente de cambio para el desarrollo profesional del profesor universitario

Protagonistas Del Estudio:

Nuestro conocimiento a partir de proyectos formativos y estudios anteriores nos han llevado a la selección inicial de una muestra de profesores que consideramos adecuada para los propósitos señalados en el presente estudio.

Los profesores participantes se identifican con aquellos que se inscriben en el programa de formación para profesores principiantes que para el curso 2001-2002 convocan las Universidades de Sevilla y Huelva a través del ICE y Vicerrectorado de calidad respectivamente. Justificamos esta elección sobre la base de que:

- a) son profesores motivados e interesados por su desarrollo profesional como docentes
- b) el programa proporciona la infraestructura básica para que los asesores puedan actuar de acuerdo a unas premisas formativas concretas
- c) la reforma universitaria que se anuncia próxima a través de los medios de comunicación, el informe Bricall y las autoridades académicas, requiere de estudios contextualizados que puedan aportar propuestas formativas concretas sobre las que sustentar dichas reformas.

En particular y como se ve en la tabla adjunta, los protagonistas de la muestra del estudio son 14 grupos de profesores (llamados 'equipos docente') constituidos cada uno de ellos por 1 profesor con experiencia que actúa como asesor y entre 3 y 5 profesores noveles. El equipo docente pertenece al mismo departamento y existe una representación de las cuatro áreas de conocimiento fundamentales en la Universidad¹.

En la tabla siguiente presentamos todos los equipos que durante el curso 2001-2002 formaron parte del programa señalando sus respectivos departamentos y centros de trabajo, así como el número de asesores y noveles de cada equipo. Como se puede observar no todos los profesores fueron entrevistados ya que por diversas circunstancias, después de un riguroso seguimiento, no fue posible que todos participaran como muestra en la investigación.

¹ Humanidades y Comunicación; Ciencias sociales y jurídicas; Ciencias Biológicas y de la Salud; Área científico-técnica



DEPARTAMENTOS participantes Programa	CENTRO	Nº Asesores		Nº Noveles por equipos	
			Entrevistados		Entrevistados
Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura	Facultad de Ciencias de la Información				
Contabilidad y Economía Financiera	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	2		4	Grupo
Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	Facultad de Ciencias de la Educación	1	1	3	3
Economía Financiera y Dirección de Operaciones	E.U. de Estudios Empresariales	1	0	1	1
Economía Financiera y Dirección de Operaciones	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	1	1	3	3
Farmacia y Tecnología Farmacéutica	Facultad de Farmacia	1	0	4	1
Farmacia y Tecnología Farmacéutica	Facultad de Farmacia	1	1	5	2
Geografía Humana	Facultad de Geografía e Historia	1	1	1	1
Ingeniería Gráfica	E.U. de Arquitectura Técnica	1	1	2	2
Ingeniería Química	Facultad de Química	1	1	3	0
Ingeniería Química y Ambiental	E.U. Politécnica	1	0	2	2
Ingeniería Energética y Mecánica de Fluidos	E.S. de Ingenieros	1	1	1	1
Pintura	Facultad de Bellas Artes	1	1	1	1
Ingeniería Electrónica	E.S. de Ingenieros				
Instituto de Idiomas	Instituto de Idiomas	1	1	3	2
Totales:		14	9	33	20
TOTAL DE ENTREVISTAS EFECTUADAS: 29					

En algunos grupos la participación ha sido absoluta, ya que se pudo entrevistar al asesor y todos los noveles y otros grupos únicamente al asesor sólo a los principiantes. Solamente en un caso donde había 2 asesores se realizó una entrevista grupal con los dos asesores y dos noveles. Por ello se ha contabilizado como una en la columna de los principiantes y no se ha contabilizado en la columna de los asesores.



El tipo de entrevistas que se ha realizado se puede considerar semiestructurada, con preguntas descriptivas y valorativas. Se elaboró previamente un guión, para los asesores y otro para los noveles, teniendo en cuenta los objetivos que se perseguían con este procedimiento. Ambas entrevistas tenían bastantes preguntas en común. En este sentido la configuración de la misma se ciñó a las dimensiones en las que nos interesaba en un principio profundizar; así pues queríamos hacer un recorrido por todos y cada uno de los componentes del programa profundizando con cada sujeto en cómo lo habían realizado y valoración de los mismos. En el momento de realizar la entrevista se cumplimentó con otras preguntas de aclaración, apoyo, y/o asentimiento a las respuestas dadas por los profesores. Por tanto, se realizan en las mismas comentarios y sugerencias que le otorga un cariz más coherente y distendido al encuentro. El orden en el que se plantean las preguntas no es rígido sino que varía en función del desarrollo de la entrevista.

Debemos comentar que el guión de entrevistas se realizó de forma colaborativa entre los miembros del equipo de investigación, ya que se realizaron aportaciones por cada uno de para configurar un borrador que fue sometido a juicio de expertos, a partir del cual se modificaron declaraciones, se añadieron aspectos y se recondujeron otros.

En cuanto al Guión de Entrevista a los Profesores Noveles tenemos que decir que contiene 26 preguntas y 8 dimensiones: Gestión del programa, Delimitación del tema o problema, consejos o asesoría, Documentación, Valoraciones, componentes del programa, relaciones e impacto.

El Guión de entrevista a los Profesores mentores se componía de 6 dimensiones que agrupaban a 22 preguntas. Estas son las dimensiones: Gestión del programa, delimitación del tema, asesoría, dinámicas asesoras, componentes del programa y valoraciones.

En ambos guiones la agrupación de preguntas en dimensiones no ha sido homogénea, por lo que cada dimensión incluye un número diferente de declaraciones, entre 2 y 5. También podemos encontrar preguntas que no se han asociado a ninguna dimensión.

Análisis de datos

El análisis de la información procedente de las entrevistas se ha realizado a través de varios sistemas de categorías que se han elaborado en función de los objetivos propuestos. Este material se ha procesado y analizado utilizando el programa AQUAD Five el cual permite tener un acceso a los datos de manera estructurada, según diferentes niveles de profundidad y permite, así mismo establecer relaciones a través de criterios, e igualmente confirmar o no hipótesis de partida.

El sistema de categorías a través de las cuales se ha procedido a codificar las entrevistas cuenta con tres dimensiones:

- I. Dimensión Personal y Profesional de los participantes en el programa: con 15 categorías todas ellas referidas a dibujar el perfil personal y profesional de los profesores que participaron en el programa de profesores noveles. Desde categorías que recogen aspectos referidos a su trayectoria profesional a otras que acopia sentimientos y percepciones del profesores sobre su vida académica y docente.
- II. Dimensión Desarrollo-Proceso Formativo: con 11 categorías. En esta dimensión se pretende recoger aspectos relacionados con el proceso formativo seguido por los profesores durante el programa. Tanto sobre las cuestiones referidas al tipo de trabajo y actividades que desarrollaban cuanto al cómo se desarrollaban, por ello se incluyen categorías como relaciones o niveles de implicación. También se pretenden recoger las valoraciones y debilidades que los profesores observan en dicho programa formativo.
- III. Dimensión componentes: con 6 categorías referidas a cada uno de los elementos del programa formativo y que nos viene a mostrar la percepción y descripción de los profesores de cada una de las actividades realizadas para su propia formación.



Conclusiones

Las siguientes conclusiones se extraen del análisis de las entrevistas realizadas a partir del sistema de Dimensiones y Categorías a que nos referíamos anteriormente. Pasamos a describirlas resumidamente cada una de ellas.

La DIMENSIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL se compone como hemos visto de 15 Categorías.

Con respecto a las **Características Personales**, parten de la premisa de que hay personas muy heterogéneas con características personales positivas como: sincera, formada, artista, madura, centrado, tranquilo, inigualable, jóvenes, extrovertida y suelta, y características profesionales como entregada, querido, empática, dotes de mando, autodidacta y reflexivo convergiendo ambas características en el término “preocupada”. Al referirse a características negativas aparecen términos como: ambiciosa, introvertida, insegura, con problemas de habla y verdes muy verdes. Esta vez, el término que sirve de intersección con otro conjunto de características personales es “teatrero”, que es común tanto para los demás como para cuando se habla de “sí mismo”. Para referirse a sí mismo utilizan expresiones como: interaccionista, buen alumno, poseedor de la información y buen autoconcepto.

Al referirse a las **características que los definen como profesionales docentes**, encontramos términos positivos y negativos, tanto cuando hablan de los demás como cuando hablan de sí mismos. Entre los términos utilizados para hablar de los demás encontramos calificaciones positivas como: buena persona y profesional, respetada, valorada, que lleva la profesión docente en los genes, muy formada, importante, con capacidad de apoyo, preparada, con experiencia docente en otros niveles educativos, muy activa, tolerante, abierta, con autoconfianza y que los demás confían en él, con soltura, actualizada, interesada y buena investigadora. Con respecto a las calificaciones negativas de los demás encontramos: poca autoridad, sin experiencia, escasa motivación, principiantes y cuando se refieren a sí mismo se califican como: novel, verde, sin formación didáctica, con mucho por aprender ... Y positivamente hablando de inquietud, alerta, buen escuchador y con capacidad.

La **Situación Profesional** es muy heterogénea pudiendo encontrar profesores asociados de tipo I y II cuyos contratos se van renovando año tras año con la combinación a tiempo parcial. En la mayoría de los casos su contrato es a tiempo total con la diferencia de que algunos todavía no tienen el doctorado mientras algunos ya preparan un proyecto docente. También encontramos profesores con contrato de ayudante de Escuela Universitaria, becario de FPI, personal laboral del Instituto de Idiomas y uno con un contrato excepcional de sustitución. Además aparecen los nuevos contratos de profesor colaborador interino a tiempo parcial.

En la **Trayectoria Profesional** de los encuestados sólo aparece una referencia a un mentor en el que se destaca su trabajo en la Empresa Privada además de algunos principiantes. Pero la mayoría tiene poca o ninguna trayectoria profesional fuera de la Universidad en Enseñanzas Medias o en Academias. El resto, su trayectoria profesional está unida a la Universidad como becarios; colaboradores o directamente con un contrato, tras terminar sus estudios. La mayoría lleva tres o cuatro años trabajando. Y en otros casos sin apenas experiencia alguna.

En la **Formación Profesional Previa** se destacan dos caminos: Licenciatura y Diplomatura y en ambos casos hay quien ha estudiado otra licenciatura, un segundo ciclo o estudios de idiomas.

Las **Motivaciones Formativas** que llevan a los profesores principiantes a participar en el Programa de Formación son diversas. Se destacan: no tener formación docente o escasa formación didáctica, no conocer bien la asignatura ni cómo enseñarla, el interés por conectar con los alumnos, considerar obligatoria la formación continua para todo profesional, búsqueda de la mejora, una solución al miedo inicial, el respeto a los alumnos y la motivación en el gusto por la docencia. También les atrajo al Programa la posibilidad de intercambio con profesores de otras áreas distintas, los consejos de otros compañeros animándoles a participar y la información que llega a los Departamentos. Un aspecto



importante es el conocimiento previo entre el mentor y los principiantes por conocer previamente las metodologías de trabajo e interés por comprobar resultados.

En las **Expectativas** sobre el Programa coinciden los profesores que han participado como mentores y los que han participado como principiantes, con algunos aportes específicos de los mentores. Su aportación al Programa se centra en su experiencia humana y profesional así como su formación. Consideran fundamental que se organice la información del Programa con el objetivo claro de la formación de profesores noveles. En un primer momento se busca un Programa de asesoramiento para dar clase junto con una formación como docente. La mayor parte de los entrevistados coinciden en que el Programa los puede ayudar a cambiar sus clases con respecto a la exposición, la organización y sobre todo metodología.

Las **Concepciones sobre la Enseñanza** giran en torno a que la docencia en la Universidad no es valorada con respecto a la investigación. Los entrevistados consideran que ser docente universitario es algo mucho más complejo que ser conocedor de una materia, hay que saber transmitir esos conocimientos. Toman como objetivo al alumno y la adaptación de las clases a las características del grupo, por ello consideran esencial la formación continua para poder adaptarse a los nuevos tiempos. Para analizar su propia realidad consideran importante realizar una autocrítica o crítica constructiva, pudiendo contar con otros compañeros. Aun contando con ello, consideran que hay asignaturas o carreras, concretamente de las ramas sociales, que están más preparadas para enfocar una docencia. Los entrevistados coinciden en la necesidad de buscar la aplicabilidad a todos los contenidos que se imparten, sobre todo para paliar la falta de motivación y de participación de los alumnos, falta que impide una fluida comunicación con ellos. En respuesta a esta problemática se plantea la necesidad de proporcionarles mayor libertad de elección. El número de alumnos excesivo en la aulas y falta de recursos para poder llevar a cabo una clase dinámica son otros de los problemas que se plantean.

En la categoría **Aprendizajes**, las entrevistas reflejan como los encuestados dicen aprenden de su práctica docente identificando al alumnado como la fuente de conocimiento principal para el continuo análisis de su práctica docente. Otra de las fuentes importantes a través del cual se aprende son los compañeros de profesión, diferenciando a los profesores expertos que sirven de modelo tanto en la asignatura como en la enseñanza en general. Los cursos que se preparan en la Universidad, sin embargo, alcanzan una valoración insuficiente por parte de los encuestados.

En la categoría **Inseguridades** se resaltan las declaradas por los mentores al considerar la falta de preparación para ser mentores, demandando un guía u orientador para ser mentor. El resto de los aspectos son comunes tanto a principiantes como a mentores, como la falta de seguridad ante los alumnos en general, que los alumnos no los acepten o aprueben como profesores e inseguridades en cuanto a la metodología y evaluación. También presentan falta de seguridad ante los compañeros de trabajo, así como a no tener una suficiente capacidad o formación. Otro aspecto que a los profesores les provoca inseguridades es hablar en público, provocado por la falta de experiencia.

Las **Dificultades de su Práctica**, se han diferenciado en tres grandes bloques con respecto a la Universidad como institución, a los centros de referencia y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con respecto a las dificultades derivadas de la propia Universidad como institución, resaltan los aspectos administrativos y burocráticos que condicionan el desarrollo de la labor docente, y en concreto se señalan la precaria estabilidad laboral de determinados docentes y la propia estructura de la Universidad, como los condicionantes más relevantes. También se critican los criterios de calidad que se adoptan para la evaluación de los docentes, puesto que no incluyen aspectos tan importantes como la motivación por la docencia o las buenas dotes comunicativas. Otra de las dificultades derivadas de este bloque tiene que ver con la escasa formación que se oferta, llegándose a criticar la gestión de la misma, aunque no todos coinciden en tal afirmación. El tiempo para el desempeño de las tareas, así como con la falta de medios y recursos son otras de las dificultades que se exponen, repercutiendo en la participación de actividades interesantes como son las formativas o en la atención a necesidades educativas del alumnado. Aún así, como ocurría anteriormente, hay opiniones que no coinciden con tales críticas. Con respecto a otros problemas derivados de los centros hemos de hacer



referencia a las condiciones bajo las que se desarrollan la docencia como el elevado número de estudiantes por aula, la imposición de los programas de las asignaturas por los colegas con un mayor estatus jerárquico y la escasa autonomía, así como a la balcanización existente en los centros y en sus Departamentos. Se resaltan la incomunicación y el individualismo como las características más comunes en la práctica cotidiana. Con respecto al último bloque, los inconvenientes derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace referencia tanto a la actitud de los estudiantes como a aquellas características personales del docente que igualmente inciden en el desarrollo y resultado de dicho proceso. Entre ellas se destaca las dificultades de expresión oral por parte del profesor y la actitud pasiva del alumnado.

La categoría **Aspectos Positivos de su Práctica** hace referencia a las situaciones, elementos y actividades que los docentes universitarios consideran como satisfactorios en su práctica diaria. Algunos de los comentarios que se recogen en este apartado, también aparecían en el apartado anterior, con lo que se confirma que un mismo aspecto es considerado de forma diferente dependiendo de los informantes y sus centros de procedencia. Aún así, los comentarios referidos a las dificultades aparecen en mayor número que los aspectos positivos. Los aspectos de la práctica diaria que más se valoran por los profesores entrevistados los podemos agrupar entorno a cuatro bloques: la valoración de la experiencia de otros colegas, la formación recibida, las relaciones que se establecen con el alumnado y la disponibilidad de recursos. En relación a la valoración de la experiencia de otros colegas se valora bastante la figura del mentor y la experiencia de otros compañeros. También se valora positivamente la formación recibida, poniéndose especial énfasis en el programa de formación de profesores noveles en el que han participado y los cursos de formación específicos para los profesores principiantes. Como objeción exponen que el tipo de actividades está muy condicionada por la situación profesional y por la antigüedad como docente.

De los comentarios en torno a la **relación que los docentes mantienen con el alumnado** se considera que ésta se ve condicionada por la titulación de referencia y por el número de estudiantes por aula. Y por último, comentan que la disponibilidad de medios y recursos en determinados centros constituyen un aspecto positivo en el desarrollo de su labor docente.

En la categoría **Metodología Docente** sobresale la lección magistral y la transmisión de conocimientos a través del discurso oral como la metodología más utilizada, aunque se utilizan también metodologías diversas en función de las titulaciones de procedencia. Señalan que la metodología a utilizar varía en función del tipo de créditos en la asignatura y la utilización de materiales para hacer más atractiva la asignatura. Por último, comentar la preocupación por la evaluación y la puesta en práctica de procesos de evaluación continua como alternativa a la que se viene desarrollando. También se declara la importancia de considerar como recursos de aprendizajes al propio alumno y a profesionales invitados a las clases.

La **Organización Docente** cuenta con cuatro aspectos destacables: Problemas que aparecen a la hora de elaborar el Plan de Organización Docente, la coordinación con los colegas, la problemática de la evaluación y el trabajo en grupo como alternativa. Respecto a la elaboración del Plan de Organización Docente se hace referencia a los problemas en la organización de la docencia repercutiendo en que los profesores noveles sean los que eligen docencia casi al final y tienen que adaptarse a lo que va quedando. Aún así en algunos centros se difiere en estas afirmaciones aludiendo a evitar la dispersión de profesores en una misma asignatura y garantizar la continuidad en el proceso. Otro aspecto que se valora de manera muy positiva es la coordinación entre colegas a la hora de organizar la docencia. Encontramos una amplia variedad de métodos y sistemas que van a estar condicionados en algunos centros por la tradición y por la experiencia de años anteriores. También resaltan que la coordinación como una actividad impuesta puede activar la diferencia de criterios en los elementos que conforman el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Con respecto a la evaluación encontramos docentes que coordinan todo el proceso desde el momento anterior a los exámenes hasta su desarrollo y los que encuentran problemas al decidir el tipo de examen a poner. De todas formas, el profesorado suele estar contento con el sistema de evaluación aplicado. Por último, comentar que algunos profesores plantean la posibilidad de organizar su docencia de manera



diferente, buscando alternativas a la metodología tradicional como el trabajo en grupo, donde el alumnado se vuelve protagonista.

Con la categoría **Influencia de Alumnado** nos referimos a cómo el docente modifica su quehacer, metodología o cualquier otro aspecto relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia del feedback que recibe de los alumnos. Resalta el contexto y las condiciones de enseñanza (como el número de alumnos por aula) al influir en las actuaciones del profesorado. Otro factor que modifica la actuación del profesorado son las necesidades detectadas en el alumnado. Pero sin duda, la mayor influencia en la actuación de los profesores participantes en el estudio tiene que ver con la actitud del alumnado.

La **DIMENSIÓN DESARROLLO-PROCESO FORMATIVO** cuenta con 11 categorías. La categoría que hace referencia a la **Organización del Trabajo en el Equipo Docente** informa con respecto a cuatro cuestiones: la forma de trabajo adoptada en el grupo, el contenido de las sesiones de trabajo, la frecuencia de las reuniones de trabajo en el marco del Programa y las actividades desarrolladas para ampliar la formación de los noveles. Y en el caso de los mentores el de la organización del propio Programa, con una única mención. Las formas de agrupamiento mencionadas son de carácter grupal e individual y las orientaciones parecen ser dirigidas tanto por los mentores como por los demás principiantes en encuentros formales e informales. Con respecto a la frecuencia de las reuniones de trabajo en el marco del Programa resulta muy variable, además de estar basada en el surgimiento de necesidades en cada momento. Las consultas personales, en cambio, parecían realizarse de modo espontáneo en los tiempos de encuentro casual. Finalmente, las actividades desarrolladas para ampliar la formación de los noveles incluían en tres casos la observación directa y mutua de clases, y en otro, la participación conjunta en clases compartidas. Los mentores consideran que el trabajo grupal era preponderante en sus reuniones y que la conducción del trabajo era responsabilidad suya. También consideran que el principal contenido de las sesiones de trabajo era el análisis de los vídeos de clase y que la frecuencia de las reuniones de trabajo estaba condicionada por la necesidad.

Muy positivamente valoradas han sido las **Relaciones del Grupo** tanto por los profesores principiantes como por sus mentores. Hablan de vínculos de amistad, buen clima, relación y confianza. Los mentores son considerados por los profesores principiantes como cercanos y disponibles.

Con respecto a los **Niveles de Implicación** tanto de profesores principiantes como por sus mentores, cabe subrayar la permanente disponibilidad y atención de los mentores y el carácter constante del trabajo realizado. En cuanto a su propia implicación, la mayoría de los profesores principiantes cuantificaban la dedicación en una vez semanal, de unas dos horas y su asistencia habitual a cursos. Los mentores calificaban la implicación de los profesores noveles como exigente y la suya propia en base a la necesidad.

Los **Temas Abordados** tratados en el marco del Programa surgieron a partir de la observación directa de las clases y la visualización de vídeos de sus propias clases. Los temas parecen haberse elegido en función de la necesidad particular de cada profesor participante, pudiendo compartir experiencias entre compañeros. Los temas que fueron surgiendo fueron la expresión verbal, la participación en clase, la comunicación, la planificación, la evaluación y organización de las clases y de las tutorías. Entre las preocupaciones más señaladas destacan motivar a los alumnos y captar su atención, la eficacia de la enseñanza y afrontar las preguntas del alumnado. Los mentores resaltan como estrategias para los profesores noveles la realización de guiones para la planificación de las clases y la mejora de habilidades comunicativas tratadas particularmente en el grupo de trabajo.

Cabe destacar en el código **Evaluación Docente** la búsqueda de la mejora como motivo de desarrollo. Para ello se utilizaron los resultados de las encuestas utilizadas para evaluar la propia



práctica, los comentarios de compañeros profesionales y los vídeos. Sin embargo, los profesores mentores parecían tener una actitud más cauta en relación a la evaluación de la docencia.

Las **Repercusiones Personales y Profesionales** inciden sobre todo en el impacto de la formación en relación con el tema de la comunicación y, concretamente, de la expresión oral y las relacionadas con la mejora del desempeño profesional. También se menciona el incremento de la seguridad con respecto a la capacidad docente, la mejora en el rendimiento de los estudiantes, el aumento de la humildad entre profesores y mentores y en la estima por la motivación del alumnado, la participación en debates entre pares, el análisis de vídeos de clase e incluso la reafirmación en las convicciones y formas de actuar. Los profesores mentores hacían referencia a la identificación con otros participantes como medio para obtener ideas dirigidas a la mejora del propio desempeño docente. En definitiva, puede reflejarse en las respuestas que tanto mentores como principiantes reconocen importantes efectos en relación a la participación en el Programa. Sin embargo, aunque los primeros encuentran mayor dificultad para situar estos beneficios en el campo de su propio desempeño, es de destacar que algunos han identificado aspectos en los que han logrado ciertos aprendizajes.

El siguiente código, **Repercusiones Institucionales**, se caracteriza por las opiniones que los profesores ofrecen acerca del impacto de la formación que están recibiendo. A nivel docente y profesional los profesores afirman que después de haber participado en el curso parecen estar más preparados para un cambio de programas y para la mejora de la labor docente en la preparación de las clases, así como para entrar en otra dinámica más activa y con la utilización de nuevos materiales en el aula. Las repercusiones a nivel de Departamento no son significativas, puesto que los entrevistados afirman que son pocos los compañeros que participan en el curso, por su carácter no obligatorio o porque la información sobre estos cursos les llega de forma no oficial.

En el código **Sugerencias (Novedades)**, los profesores aportan sugerencias de mejora al curso de formación proponiendo algunas novedades al mismo. Los profesores han aportado temas como: las prácticas que se realizan en el curso, la colaboración entre los profesores y la comunicación entre ellos, la ampliación de las horas del curso, la confección de un nuevo programa, la participación de profesores en el mismo de áreas afines, la metodología empleada así como la obligatoriedad del mismo y su continuación en el tiempo. La mayoría del profesorado demanda realizar más prácticas durante el curso desde una perspectiva más aplicada que teórica, una mayor comunicación entre profesores a la hora de la puesta en común de temas comunes y la existencia de profesores de áreas afines a las distintas materias a las que pertenecen los profesores que participan en el curso, con la finalidad de adaptar el programa a cada centro o especialidad junto con la obligatoriedad de estos Programas. Finalizan aportando sugerencias como: la mejora de los horarios, la revisión de las encuestas, más apoyo en los talleres de análisis, mayor supervisión del trabajo que realizan, la elaboración de un nuevo programa, la formación así mismo de los mentores, la aportación de más documentación teórica y ofrecer mayor difusión a estos programas de formación entre los profesores.

La **Publicidad del Programa** ha llegado a los Departamentos a través de los compañeros de Departamento, becarios y ayudantes de Departamento y de la publicidad de Secretaría del Departamento.

En el código **Valoraciones Positivas** los profesores valoran el Curso de Formación que han recibido, así como las novedades, méritos y atractivo que han encontrado en el mismo. Entre las valoraciones que han considerado se encuentran las grabaciones en video, los módulos teóricos, la documentación, los talleres de análisis, el papel de los mentores, los ciclos de supervisión y el diseño de programas. En primer lugar tanto mentores como profesores han valorado de forma muy positiva la utilización de las grabaciones en video por su aportación formativa e instructiva y los módulos teóricos, y en menor medida el diseño del Programa en general del curso, la actuación de los mentores, la documentación que se ha aportado al mismo y los ciclos de supervisión.

Para valorar las dificultades que han encontrado en la puesta en marcha y desarrollo del Programa de Formación, el código **Debilidades** nos aporta la información necesaria. Entre las debilidades encontradas por los profesores se destacan: horario incompatible, pocas grabaciones de vídeo,



sesiones teóricas cortas, poco hincapié en las nuevas tecnologías, reuniones escasas, sesiones de supervisión insuficientes, información insuficiente del curso, escasa preparación de los mentores, la aplicabilidad a todas las disciplinas y ningún reconocimiento del curso.

La DIMENSIÓN COMPONENTES cuenta con 6 categorías.

La categoría **Número en Equipo** nos va a proporcionar los datos objetivos sobre quiénes han participado en el Programa. Entre los participantes se habla de números finales con modificaciones de éstos en los equipos por diversas razones. Se han formado grupos heterogéneos con profesores de otras áreas de conocimiento. E incluso ha habido casos en las que no cumplieron las condiciones mínimas.

Las **Observaciones** son llevadas a cabo por profesores sobre sus compañeros del equipo docente en el lugar donde se esté produciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los entrevistados consideran la observación como un recurso interesante que favorece la reflexión grupal y los procesos de mejora en la formación docente universitaria. Sin embargo, hubo equipos docentes que no realizaron observaciones en clase debido a diversos motivos: poca disponibilidad de tiempo, descuadre de horarios, o simplemente que acordaron no hacer observaciones. Además, encontramos que, normalmente, son más los mentores los que suelen observar a los profesores noveles de sus equipos docentes, que viceversa. Por último, hacemos referencia a la realización de ensayos en salas aparte por parte del profesorado para su mejora en la práctica docente.

La categoría **Grabaciones**, muy relacionada con la anterior, recoge todo lo relativo a las sesiones de grabación en vídeo de los profesores noveles en su práctica docente. El vídeo se percibe como un elemento positivo y fundamental para la mejora, interesante, que ayuda a reflexionar, determina qué aspectos se quieren cambiar y cuáles mantener, refuerza los que se consideran positivos y se intenta mejorar los negativos y, además, es de ayuda para comprobar la evolución a lo largo del proceso de formación en el Programa. Las grabaciones han contribuido a mejorar la comunicación oral y la puesta en escena. También se resaltan aspectos negativos como que genera cierto nerviosismo inicial e incluso rechazo, además de los problemas técnicos que puedan surgir.

La categoría **Sesiones Presenciales** hace referencia a la parte de formación teórica del Programa de Formación de Profesores Noveles. La gran mayoría de docentes las han calificado de positivas como interesantes, útiles, amenas y variadas. Pero también encontramos bastantes respuestas críticas sobre aspectos puntuales como sesiones muy teóricas, áreas de conocimiento que no se pueden llevar a la práctica o sesiones que han resultado cortas. En definitiva, las sesiones presenciales han contribuido a reflexionar sobre aspectos diversos y afianzar lo que ya se venía haciendo en la práctica. Con respecto a los cursos más valorados destacamos la Comunicación, la Voz y la realización del Proyecto Docente y el Contexto Institucional fue la peor valorada. En cuanto a sugerencias demandan menos teoría y más práctica, la utilización de vídeos ya grabados y preparados para verlos como ejemplos, trabajar más técnicas específicas y solventar el problema con los horarios.

La categoría **Talleres** tiene mucha relación con las anteriores, Observaciones y Grabaciones. Se trata de la última fase de los Ciclos de Mejora y en ellos se pone en común las interpretaciones individuales del video y de lo acordado en la entrevista inicial. Las valoraciones obtenidas respecto a los Talleres de análisis giran en torno a la propia dinámica del taller como las estrategias de análisis que ponen en práctica los equipos docentes en los talleres del Programa de Formación. Una de las primeras interpretaciones más señaladas es que el asesoramiento se centra en los puntos más importantes, valorando la crítica constructiva junto con la autocrítica tanto del profesor principiante como del mentor. La figura del mentor se toma como modelo a seguir, aportando sugerencias y consejos. No obstante, el profesor principiante suele ser el que elige los puntos sobre los que quiere ser aconsejado y asesorado. El asesoramiento se trabaja en un primer momento individualmente y luego con todo el equipo docente, participando todos en el análisis. Es así como los Talleres son valorados como un complemento necesario para la formación, un intercambio rico de experiencias y foro de participación conjunta. Otra variable de asesoramiento es cuando el mentor y el novel realizan



el análisis del video solos, para, posteriormente, comentarlo en grupo. Surgen problemas de horarios al intentar reunir a varios profesores a la vez, a demás del tiempo dedicado a cada reunión. En cuanto a las estrategias de asesoramiento se destacan el no dar respuestas a los principiantes, no dar ayuda previa y animarlos a sacar sus propios puntos a analizar. Destacan como aspectos positivos los talleres de análisis como una técnica de trabajo muy interesante, el buen ambiente de trabajo y como necesidad, disponer de un lugar de reuniones adecuado.

La categoría que nos ocupa ahora es la de **Cuestionarios** que se refiere a los cuestionarios tipo test que reciben los alumnos de los profesores participantes en el Programa de Formación de Profesores Noveles para que evalúen su trabajo. El análisis de esta categoría la vamos estructurar en cuatro apartados: ayuda que suponen para el profesor, críticas y problemas que tiene el cuestionario según la opinión de los docentes, y, por último, algunas sugerencias que proponen respecto a este asunto. Como ayuda sirve para mejorar y reflexionar, presentando problemas en el formato de las preguntas, la interpretación de las respuestas o preguntas formuladas de tal forma que se prestan al equívoco. En relación a las críticas, piensan que la redacción de las preguntas realizadas son muy generales y amplias. Dos sugerencias se destacan, que se adapte más a la docencia de los profesores noveles y que la fecha en la que los alumnos reciben el cuestionario sea en el segundo cuatrimestre.

Para finalizar, con la categoría **Documentación** hacemos referencia a todo el material que se ha entregado a los profesores durante su participación en el Programa de Formación de Profesores Noveles. La documentación recibida ha procedido de las sesiones presenciales y de la organización del Programa. Cabe resaltar que se ha trabajado únicamente con la documentación que se ha entregado en el curso y que son pocos los profesores que han manifestado haber leído toda la documentación que se ha entregado, alegando limitación de tiempo.

Bibliografía

- Aval de Hevia, I. (2000). El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. En E. Lucarelli (comp.). *El asesor pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- De Vicente, P. S. (1994). "¿Qué conocimiento necesitan los profesores?." *Innovación Educativa* 3: 11-13.
- Imbernón, F. (2004). *La profesionalización docente, hoy y mañana*. 8º Congreso Interuniversitario de Organización en Instituciones Educativas, Sevilla, Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado. *Los Educadores en la sociedad del siglo XXI*. M. Educación. Madrid.
- Mayor, C. Y Sánchez Moreno, M. (2000) *El reto de la formación de los profesores universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Kronos.
- Monereo, C. Y Pozo, J.I. (Edits.) (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona. Síntesis.



EL CAMPO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: NOTAS Y TENSIONES PARA PENSAR SU CONFIGURACIÓN

Lea Fernanda Vezub leavezub@ciudad.com.ar

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires – Escuela de Educación de San Andrés.

Palabras clave

Campo - Formación permanente – obstáculos -

Resumen

La cuestión docente, su formación y capacitación continua ha sido un foco de intervención privilegiado por parte de las administraciones y políticas educativas, particularmente durante los últimos procesos de reforma y transformación curricular donde ha sido habitual la instalación de un discurso acerca de la necesidad de capacitar y profesionalizar a los docentes. Esto ha llevado a una concepción instrumental del perfeccionamiento y ha obturado la posibilidad de reflexión y construcción de un campo de conocimiento autónomo.

Por ello nos proponemos en esta comunicación revisar algunos de estos obstáculos y de las producciones que paulatinamente han instalado una serie de estudios específicos sobre el desarrollo y la formación permanente del profesorado.

Abstract

The social question of teachers, more specifically, continuous teacher training, has been a privileged matter of discussion by national administrations and educational policies, particularly during the last processes of curricular reform and transformation. A discourse has been established about the need to train and professionalize teachers. This has led to an instrumental conception of the advanced training and has hindered the possibility for thinking and building an autonomous field of knowledge.

Therefore, the purpose of this communication is to review some of those obstacles and the resulting research that has gradually set up a series of specific studies about the continuous development and training of teachers.

Desarrollo

Presentación - objetivos

Esta comunicación se propone revisar parte de la producción y de los discursos que fueron dando lugar al establecimiento de un área de reflexión específica denominada -según los diversos momentos y perspectivas teóricas- como actualización, reciclaje, capacitación, formación docente continua o permanente, perfeccionamiento, hasta que más recientemente se extendiera e instalara el uso de la expresión “desarrollo profesional docente”. El trabajo recorre una serie de tópicos a través de los cuales se pasará revista a la discusión y estado actual de conocimiento acerca de la formación permanente de los docentes. Particularmente, nos detendremos en analizar:

- Algunos puntos de emergencia que convergen en la progresiva configuración del campo de la formación permanente en el caso del sistema educativo argentino.



- Los obstáculos y tensiones que limitan la producción y el establecimiento de un campo de reflexión sobre la formación docente continua.
- Los principales problemas que enfrentan los programas de capacitación y desarrollo profesional docente.
- Las nuevas perspectivas y dispositivos de desarrollo profesional.

Algunos puntos de emergencia de la formación permanente del Profesorado

La construcción de una historia que dé cuenta del desarrollo que ha tenido la formación permanente del profesorado o de una genealogía que explore sus puntos de emergencia y recorra los diferentes significados que ha adquirido, sin duda es una tarea pendiente tanto en la Argentina como en otros países. Sin embargo, es posible rastrear distintas estrategias y factores que a lo largo de la historia de los sistemas educativos modernos dan cuenta de la paulatina configuración de un campo específico de prácticas y políticas en torno a lo que denominamos como capacitación, perfeccionamiento docente, formación permanente o simplemente desarrollo profesional¹.

La preocupación por la actualización y el debate pedagógico entre el cuerpo docente en vistas a renovar la enseñanza, ha estado presente desde muy temprano, incluso en los inicios del sistema educativo argentino a través de diversas iniciativas, entre las que se destacaron por ejemplo: la organización de Conferencias Pedagógicas que realizaba el Consejo Nacional de Educación de la Nación; la labor que desempeñaban algunos de los Inspectores que supervisaban las escuelas y los grupos de maestros autogestionados. También fue importante el rol desempeñado por algunos directores de Escuela y especialmente la publicación de las Revistas *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación² que comenzó a editarse en el año 1881 y la Revista *La Educación Común* editada por la Dirección General de escuelas de la provincia de Buenos Aires entre los años 1877 a 1879. Ambas fueron importantes canales para la divulgación de nuevas teorías pedagógicas y de estrategias prácticas que orientaran la labor de los maestros.

Posteriormente, el Estatuto del Docente Nacional sancionado en Argentina en el año 1958, incluyó entre sus artículos al perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Quedó establecido un nexo particular entre trabajo – profesión y capacitación. Esta última fue asociada a la carrera docente como la vía para lograr el puntaje necesario para poder aspirar a los concursos y ascensos. En la Argentina el perfeccionamiento fue y sigue siendo, la estrategia privilegiada y casi excluyente -además de la antigüedad- para acumular puntaje, de allí que el modo de acceder a un cargo superior fomenta el credencialismo y la acumulación de años como rasgos centrales de la carrera docente (Murdochowicz, 2002).

El contexto del desarrollismo y de los discursos internacionales impulsados por la UNESCO, por ejemplo contribuyó a instalar en la década del '70 junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la idea de la "educación permanente" entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de la investigación científica. En este marco surgen nuevas ofertas de perfeccionamiento para los docentes y una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de una serie de técnicas, recursos y de habilidades para la planificación e

¹ El empleo de uno u otro de estos términos refiere a diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas. En otro trabajo hemos realizado un rastreo etimológico y teórico de estos términos (Vezub, 2004).

² El Monitor de la Educación Común en su origen tuvo el cometido de difundir las medidas y resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo pero rápidamente se convirtió en una herramienta privilegiada para la formación del personal docente a través de la publicación de artículos pedagógicos, didácticos y científicos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas, donde tampoco faltaron la transcripción de las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación, de las estadísticas escolares y los informes que enviaban los inspectores provinciales sobre la situación de la educación en distintas ciudades y regiones del país. El Monitor se publicó entre los años 1881 y 1976 con interrupciones entre los años 1950-1958 y 1961-1965.



implementación de una enseñanza eficaz. Pero también hubo movimientos alternativos que impulsaron a través de la modalidad de Talleres de Educadores autogestionados, la discusión y generación de experiencias alternativas a las pedagogías científicas y tecnicistas dominantes. Estos grupos promovieron la investigación, el uso del tiempo libre para organizar actividades extracurriculares con los alumnos que cultiven su libre expresión, el desarrollo estético, afectivo y comunitario de los jóvenes³.

En la década de los '90 la formación continua se ligó estrechamente con las políticas de reforma educativa y curricular. El término preferido por la gestión educativa fue el de "capacitación" y los programas se orientaron a reconvertir a los docentes para que estos asuman el nuevo perfil asignado, enseñen los nuevos contenidos y sean capaces de elaborar proyectos de acuerdo con las nuevas tecnologías de la gestión educativa. Un nuevo horizonte de sentido se construyó a partir de la asociación entre capacitación y profesionalización (Vezub, 2005). En la Argentina la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (1994) instaló un sistema nacional conformado por una cabecera nacional y veintitrés provinciales con el propósito de acreditar y evaluar a las instituciones de formación docente que se incorporen a la red, formular criterios curriculares, concretar políticas nacionales de formación continua, evaluar proyectos de capacitación, otorgar fondos públicos para su desarrollo y certificar las acciones que los docentes realicen en el marco de la Red.

Los años '90 pueden ser descritos en términos de la institucionalización y masificación de la formación continua, proceso que se observa tanto en la creación de la mencionada Red que nucleaba a los organismos e instituciones oferentes, como en el establecimiento de una serie de circuitos según los niveles de desempeño en el sistema educativo y las especialidades de los docentes en servicio y en el importante número de acciones realizadas entre los años 1995-1999 que alcanzaron una importante cobertura⁴. Las temáticas de la formación estuvieron fuertemente centralizadas y homogeneizadas a través del discurso de la reforma curricular y de los nuevos modelos de funcionamiento institucional que se propugnaron.

El dispositivo privilegiado fueron los cursos dictados por especialistas en las disciplinas o en la didáctica y la pedagogía. Dado su carácter masivo y homogéneo no fueron capaces de contemplar las realidades de las instituciones educativas, las urgencias y problemas cotidianos del docente ni tampoco los puntos de partida, saberes y experiencias previas de los profesores. Con lo cual la articulación entre la formación recibida y la práctica de enseñanza quedó librada a las posibilidades de cada docente y a las condiciones de funcionamiento de las instituciones en las que éstos se desempeñaban.

Pero como logros de esta década, cabe destacar por un lado, la instalación entre los docentes de la importancia y necesidad de actualizarse permanentemente en vistas a poder responder a la mayor profesionalización y complejización de su tarea, en contextos cada vez más cambiantes y exigentes. Por otro lado, el acercamiento a fuentes bibliográficas renovadas, actualizadas y desconocidas para muchos docentes del interior del país, alejados de los circuitos de producción, debate y circulación de conocimiento pedagógico-didáctico o con escaso tiempo y hábito de lectura, fue una oportunidad inédita, significativa y bien valorada.

³ "Lo que nosotros denominamos Taller de Educadores implica una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación socioeducativa alrededor de una problemática acordada grupalmente" (Achilli, 2000:58).

⁴ Entre los años 1995 y 1999, la Red Federal de Formación Docente Continua emitió un total de 748.644 certificados de capacitación a docentes. Muchos de estos realizaron más de un curso. Dadas las debilidades de los sistemas de información estadística del país es difícil estimar la cobertura exacta que se alcanzó en cada nivel, pero debe tenerse en cuenta que según el Censo Nacional de Docentes del año 1994 había un total 655.750 docentes entre los diferentes niveles del sistema educativo (excluyendo a las Universidades) lo que da una idea de la gran magnitud que ha tenido la política de capacitación en la década mencionada.



Obstáculos en la configuración del campo de la formación permanente del profesorado.

El análisis del pasado reciente de la Formación del Profesorado, permite avizorar una serie de elementos que dificultaron el estudio de la formación continua y la configuración de un campo específico de investigación y producción teórica en torno a la cuestión⁵. En primer lugar, con la expansión y masificación de los sistemas escolares el esfuerzo central de los gobiernos y de los especialistas dedicados al tema docente, se orientó principalmente al tramo inicial, a reformar y fortalecer la formación de grado, ya sea a través del cambio de sus planes y programas de estudio como de la creación de facultades pedagógicas o de educación que lleven a cabo la preparación de los profesores en instituciones de nivel superior, en vistas a superar la estructura y cultura institucional propia de las antiguas Escuelas Normales.

Esto generó cierta dependencia y subordinación de la formación continua respecto de las urgencias, demandas y prioridades que planteaba la formación inicial. En este sentido, las sociedades otorgan mayor importancia a las formaciones terminales y dejan un lugar subsidiario o remedial para la formación posterior que tiene la función de completar, ampliar o actualizar la formación primera, considerada como fundante. Lo contrario se observa en las últimas décadas, en las cuales se ha relegado la formación inicial para concentrar los esfuerzos, las políticas y los recursos en los programas de formación permanente o desarrollo profesional (Bolívar, 2006). Esto ha permitido la reciente instalación de una serie de espacios, actividades e instituciones dedicadas a la formación permanente, de la cual el presente Congreso constituye un buen ejemplo.

Pero volviendo a las tensiones existentes en la configuración de este campo, otros dos factores confluyeron principalmente en obturar la reflexión y producción teórica sobre la formación permanente del profesorado: **la dependencia respecto del currículum y respecto de las políticas de reforma educativa.**

En primer lugar, la debilidad del campo de la capacitación docente visible tanto en su escaso desarrollo conceptual específico como en el exiguo desarrollo de investigación con base empírica, se vincula con su dependencia y subordinación respecto de las políticas de reforma, el currículum o incluso el de la formación docente inicial.

El currículum además de ser un concepto “elusivo, multifacético y resbaladizo” (Goodson, 1995) se ha mostrado como un campo invasivo que amenaza con abarcar todo lo educativo, diluyendo de este modo su potencial analítico y productor de sentidos. La capacitación docente no ha sido la excepción y el discurso curricular la ha permeado fuertemente, estableciendo temas y prioridades en la agenda del perfeccionamiento docente.

Esto ha ocasionado por un lado la restricción de la agenda, del contenido de la formación continua que en las últimas décadas ha quedado circunscrita principalmente a las cuestiones técnico-didácticas, a la actualización del conocimiento de las disciplinas y al manejo de la transposición didáctica (cuando se trató de los docentes); o a la gestión de las instituciones y las competencias de comunicación, liderazgo, resolución de conflictos y trabajo en equipo (cuando se trató de formar a los equipos directivos de las escuelas).

Entre los años 1995-1999 los cursos dictados por la Red Federal de Formación Docente Continua de la Argentina, se agruparon en torno a tres temáticas: cuestiones curriculares, sujetos de aprendizaje e institución educativa (Serra, 2004). Esta separación responde claramente a la lógica clasificatoria de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por la reforma para la Enseñanza General Básica (EGB) que también se plasmó en los bloques definidos para los currícula de la Formación Docente. El énfasis en los cursos destinados a docentes de nivel inicial, EGB y medio o polimodal estuvo

⁵ Las consideraciones realizadas en este trabajo provienen principalmente del análisis del campo de la formación docente continua en la Argentina, aunque consideramos que algunas de estos hallazgos responden al contexto internacional que muestra un comportamiento similar en ciertos aspectos.



claramente puesto en la actualización de las disciplinas del currículum y su didáctica (68,6%), seguida en importancia por la cantidad de cursos sobre sujeto del aprendizaje (12,1%) y en tercer lugar por los cursos de organización y gestión educativa (10,7%).

No obstante, en la década siguiente esta tendencia no había sido revertida en las temáticas priorizadas por los proyectos de capacitación del país. Del análisis de la base de datos del REFEPEC⁶ del año 2001-2003, surge que el peso mayor seguía en la actualización curricular. De un total de 2586 proyectos de capacitación cargados y aprobados durante ese período, el 77% correspondían a cursos de las áreas curriculares y el 23% a proyectos de capacitación “no curriculares”, entre los que se incluían los referidos a temáticas técnico-pedagógicas, de gestión, sujeto de aprendizaje y de educación especial.

El otro factor que ha actuado como límite para pensar el desarrollo profesional de los docentes, ha sido que históricamente fue pensado –y todavía lo es– como un **espacio de intervención e instrumentación de las políticas educativas y de reforma** del sistema educativo. Razón por la cual ha predominado una concepción instrumental y carencial de la formación continua del docente tanto desde las vertientes academicistas que enfatizaron la actualización en las disciplinas y/o en la teoría pedagógico-didáctica, como desde las versiones tecnicistas que ubicaron al docente como ejecutor eficiente de métodos y estrategias previamente diseñadas por otros.

La formación permanente ha sido principalmente concebida en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal según la cual primero se define el sentido de la transformación que se desea lograr y posteriormente, se diseñan los cursos o talleres necesarios para concretar la reforma. La renovación de la práctica docente aparece como consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado. Sin embargo, sabemos gracias a la investigación acumulada que la práctica docente es mucho más compleja y difícil de cambiar que el mero dictado de un curso, seminario, taller o jornada de reflexión.

Esta manera de pensar la formación permanente de los docentes, solidaria también de ciertos dispositivos de intervención –el curso destinado al profesor individual, fuera de su lugar de trabajo–, generó una concepción instrumental de la formación continua donde subyace la idea de un docente que carece, un sujeto del déficit, ineficaz que debe ser reconvertido. De este modo, la capacitación se dirigió a suplir las lagunas de la formación y compensar ineficiencias ya sea que éstas se atribuyeran a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos últimamente en la sociedad y en el currículum, frente a los cuales urge actualizar las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes (Vezub, 2004). Esto produjo la des-autorización de los docentes como agentes legítimos para efectuar la transmisión cultural a las nuevas generaciones (Birgin, 2006) al ubicarlos en el lugar del no-saber, o poseedores de un saber que se rotuló como obsoleto, anquilosado, viejo.

En el marco de esta misma operación que asoció reforma educativa con capacitación, se instauró un lugar de privilegio y de autoridad para los expertos y se interpeló a los docentes a configurar nuevos polos de identidad para su trabajo. A través de la capacitación los docentes se convertían en agentes del cambio educativo, asumiendo críticamente su rol docente y profesionalizando su tarea. Podemos pensar la formación permanente del docente dentro lo que Bernstein (1998) denomina como el “campo recontextualizador”, es decir aquel encargado de construir el qué y el cómo del discurso pedagógico a partir del discurso primario especializado. El campo recontextualizador –en nuestro caso el de los dispositivos de perfeccionamiento docente– regula la circulación de textos entre el contexto primario producido por los especialistas y las universidades y el contexto secundario que a través del sistema educativo, reproduce los saberes, las disciplinas y trasmite los principios de orden y poder vigentes en la sociedad como parte de los procesos de control simbólico. De allí también, que el perfeccionamiento docente surja como un espacio subordinado y con escasa autonomía, tanto en

⁶ El REFEPEC es el Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación que funciona desde el año 1996 como sistema de acreditación y registro de las acciones de capacitación que realizan los docentes de todo el país en el marco de las actividades aprobadas por la Red Federal de Formación Docente Continua.



relación con el discurso pedagógico oficial como con el discurso regulador que crea los órdenes especializados y genera las identidades.

Principales problemas y tensiones de la Formación Docente Continua

A pesar de los esfuerzos y las inversiones realizadas por varios de los gobiernos de Latinoamérica durante la última década en materia de capacitación y fortalecimiento profesional de los docentes, los resultados distan de ser los esperados (Cf. Vaillant, 2005, 2004; PREAL, 2001). Ya es un lugar común hablar del “bajo impacto” de la capacitación en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. En consecuencia resulta necesario revisar críticamente los modelos y dispositivos de formación permanente que predominaron en las últimas décadas a la vez que pensar de qué manera acortar **la distancia que existe entre los discursos y las prácticas de formación continua**: “Hace unos años, Antonio Nóvoa (1999), refiriéndose a la formación del profesorado, calificaba al campo como exceso de discursos y pobreza de prácticas. En efecto, en este ámbito, más aún que en otros –o al menos de forma más manifiesta- se da la paradoja en España de haber proliferado un exceso de discursos sobre distintos modelos formativos, no siempre debidamente contextualizados y, al tiempo, la pervivencia en la práctica de los formatos más tradicionales” (Bolívar, 2006:123).

No hay que olvidar que la capacitación y profesionalización de los docentes no resuelve la totalidad de los problemas del sistema educativo y tampoco redundan en forma automática en la transformación de las prácticas y en la mejora de las experiencias escolares de los alumnos. De manera resumida, los problemas que presentan las políticas de formación permanente pueden resumirse en los siguientes.

- ✓ Existe una baja articulación de acciones, organismos e instituciones que brindan formación permanente en el interior del sector público y entre éste y el sector privado. A esto se agrega la escasa continuidad de programas y políticas de perfeccionamiento docente, a la vez que la desarticulación con los programas de la formación docente inicial. Aún no está clara la base institucional del desarrollo profesional y la mayoría de los países presenta iniciativas espasmódicas, con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos (Terigi, 2006).
- ✓ Inadecuación de los datos y de la base informativa para la definición de políticas y acciones de capacitación más ajustadas a problemas y características de los destinatarios.
- ✓ Como contraparte, esto ha llevado a la homogeneización de la oferta de capacitación la que generalmente se diferencia sólo por criterios tales como el nivel educativo de desempeño docente y grandes funciones o roles (directivos, supervisores, docentes). Existen pocas propuestas adaptadas a colectivos profesionales más específicos, ya sea en función de las etapas vitales, trayectorias y experiencias específicas de los destinatarios, como de contextos de actuación determinados.
- ✓ Insuficiente seguimiento y evaluación sistemática de la calidad y pertinencia de las acciones emprendidas en los programas de perfeccionamiento ejecutados y/o en ejecución.
- ✓ Prevalece el formato curso y la capacitación orientada al individuo, al docente separado de su contexto institucional y laboral. Las acciones son aisladas y puntuales a través de cursos o talleres de corta duración.
- ✓ Los dispositivos de formación están basados en la clásica “forma escolar” que reproduce entre los capacitadores y los docentes que participan, las relaciones de poder / saber propias del vínculo escolar.
- ✓ Mecanismos tradicionales de incentivos basados en el puntaje para la carrera que redundan en la desmotivación del cuerpo docente para la realización de acciones sostenidas y de buena calidad. Muchos docentes eligen determinados cursos, no por su calidad y pertinencia para su tarea, sino por el puntaje que les otorgan para ascender y elegir mejores lugares de trabajo.
- ✓ Las condiciones laborales de los docentes generalmente quedan inalteradas y el tiempo que demanda la formación permanente no es retribuido materialmente, lo que obliga a los profesores a dedicar su tiempo libre personal. La formación permanente no está por lo tanto incorporada al puesto de trabajo y cuando esto ocurre, por ejemplo a través de la



organización de jornadas institucionales de discusión y reflexión, no otorga ningún tipo de reconocimiento al docente por su participación.

En síntesis, “la historia del desarrollo profesional para los profesores es un paisaje plagado de enfoques fracasados. Aunque los nombres han ido cambiando a lo largo de los años –desde educación permanente, pasando por desarrollo personal hasta desarrollo profesional- las premisas, las formas y la esencia han permanecido prácticamente iguales. La mayoría de los enfoques de desarrollo profesional colocan a los docentes en la posición de consumidores pasivos de conocimientos enlatados o, en el mejor de los casos, participantes sumisos cuyo rol consiste en absorber información de las comunidades investigadoras y reformadoras” (Lieberman y Wood, 2003). Frente a este estado de situación una serie de experiencias locales y de propuestas provenientes del mundo académico han comenzado a abrirse camino para trazar una nueva orientación en la formación permanente del profesorado.

Según Ávalos (2002) actualmente se estaría verificando un desplazamiento en los ejes sobre los cuales transcurren las ofertas de formación continua: desde las acciones centradas en el docente individual hacia las acciones de perfeccionamiento destinadas a colectivos docentes; y desde programas que fomentan las motivaciones y recompensas extrínsecas, basadas en la carrera para el ascenso y la obtención de puntaje, hacia motivaciones intrínsecas fundadas en la necesidad de mejorar la profesión y los logros de los alumnos. Estas **nuevas tendencias** muestran algunos cambios en las premisas que las orientan, que parecen seguir el siguiente recorrido.

- *Basadas en la idea del desarrollo profesional y formación a lo largo de toda la carrera:* el oficio se adquiere en el transcurso del tiempo más que en momentos puntuales y aislados. La Formación Docente es un proceso de larga duración que abarca diversas etapas y que se realiza en distintos ámbitos: la biografía escolar de los futuros enseñantes, la formación inicial en las universidades, instituciones superiores o escuelas normales, la experiencia en los lugares de trabajo, la participación en proyectos y eventos de diverso tipo, las instancias de capacitación o perfeccionamiento sistemáticas.
- *Valoración de la práctica y de la experiencia profesional como fuente de conocimiento,* aprendizaje, espacio de indagación y reflexión para el desarrollo profesional, el cambio y la mejora de la práctica. Configuración de espacios de formación autónomos y autogestionados que desarrollan actividades basadas en la formulación de sus propias necesidades de actualización a través por ejemplo del establecimiento de redes de maestros y profesores, de comunidades de práctica e indagación que documentan sus experiencias. Este tipo de dispositivos se proponen invertir la clásica y jerárquica relación entre expertos y docentes a favor de una construcción más transversal y horizontal del conocimiento pedagógico.
- Lo anterior ha conducido a reconocer la importancia que tienen para el desarrollo profesional del docente las *instancias de formación denominadas “informales o espontáneas”* (charlas con colegas, intercambio de materiales, carpetas de trabajo, lectura individual, suscripción a revistas, foros y listas electrónicas de discusión). Es decir todo aquello que es auto-iniciado, auto-motivado por cada docente.
- *La escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente* esto implica implementar estrategias locales, más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de colectivos docentes específicos basadas en determinadas etapas del desempeño / carrera docente (como por ejemplo los programas de inducción al magisterio o mentorías para docente noveles); o en contextos de actuación particulares (por ejemplo, escuelas indígenas, rurales, de grado único, de frontera con bilingüismo, etc.).
- *Diversificación de los dispositivos y estrategias de formación permanente.* Conformación de trayectos formativos, carreras de posgrado, postítulos, tendientes a focalizar la formación en algún tipo de especialización vinculada con las nuevas necesidades de los sistemas educativos. Este tipo de capacitación se centra en un área o problemática curricular específica, en el desempeño de un nuevo rol o tarea.



- Surgen *nuevos temas de actualización para los docentes*, entre los que se destacan las iniciativas para la capacitación de docentes en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Pero también en el contexto latinoamericano entre los temas de los cursos se registran saberes vinculados al trabajo en contextos de pobreza, a la atención de situaciones de diversidad sociocultural, a temas transversales relacionados con los derechos ciudadanos, la educación sexual, los valores, etc.
- El cuestionamiento a los mecanismos de incentivos únicos basados en el puntaje para la carrera docente, ha producido la consideración de *nuevas alternativas con las que retribuir la capacitación* (plus o estímulos salariales, disponibilidad de tiempo en la jornada laboral para capacitarse, otorgamiento de años sabáticos y licencias especiales, titulaciones adicionales, documentación y publicación de experiencias, pasantías rentadas en otros centros). Asimismo se revisan las estructuras de las carreras para dar lugar a sistemas “escalares”⁷ basados en una mayor diferenciación horizontal de los cargos que a la vez reconozcan los méritos derivados de la participación en programas sostenidos de desarrollo profesional junto con la titulación y la experiencia como requisitos para ascender en la carrera docente.

La formación permanente del profesorado debe promover la reflexión sobre las prácticas y sus tradiciones para posibilitar en los docentes el cuestionamiento de sus propias creencias, representaciones y formas de actuar así como de los aspectos que forman parte de la gramática escolar y de la permanencia de ciertos rasgos en las culturas organizacionales de las instituciones. Esto lleva a vincular capacitación con la transformación y cambio de la escuela y las prácticas y la necesidad de contar con modelos de desarrollo profesional que combinen y equilibren la actualización en contenidos disciplinares con el perfeccionamiento en temas pedagógico-didácticos y que a la vez profundicen y fortalezcan la formación cultural y ciudadana de los docentes.

Resultados / conclusiones

Las actuales tendencias en la formación permanente del profesorado pueden ser pensadas como un espacio complejo, resultado del entramado de tres campos diferentes, cada uno con intereses, fuerzas, lógicas y dinámicas particulares:

- i. Las políticas de formación y capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gobierno del sistema educativo.
- ii. Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas por diversas instituciones, organizaciones, grupos de maestros y de profesores en distintos momentos y circunstancias histórico-institucionales.
- iii. La reflexión académica y el desarrollo de la investigación y la teoría en el campo de la formación docente en general.

Varios de los problemas que actualmente presenta la formación permanente se vinculan con la reciente institucionalización del campo, pero también son una evidencia de los enfoques carenciales e instrumentales que marcaron la impronta de su desarrollo. La gran heterogeneidad y diversificación de las instituciones y organismos que se ocupan del desarrollo profesional del docente, debe ser pensada al mismo tiempo como una debilidad y como una fortaleza. Debilidad que impide la articulación de iniciativas, la planificación de acciones, el seguimiento de la calidad de las propuestas y el sostenimiento de una oferta accesible a la totalidad de los docentes. Fortaleza en tanto le proporciona a los circuitos de la formación permanente, mayor dinamismo y flexibilidad para orientarse y responder a las cambiantes necesidades y a la pluralidad de demandas del sistema y de la comunidad docente.

⁷ Una carrera “escalar” presenta distintas posiciones, cada una con distintos niveles. Se otorgan promociones, incentivos y aumentos salariales a los docentes que quieren progresar en su carrera pero sin tener que abandonar el aula.



Los dispositivos o programas de formación permanente que se implementan particularmente desde las instancias oficiales que gobiernan el sistema educativo, transmiten determinados sentidos acerca de la tarea de enseñar, configuran un modo particular de regular la profesión docente, trazan ciertos horizontes y puntos de llegada. En un contexto histórico – social cada vez más complejo, incierto y cambiante en el cual ya no son efectivas las regulaciones propias del poder disciplinario y la formación inicial del maestro no garantiza la transmisión del habitus docente, la formación permanente cobra nueva importancia y significado, sea concebida como espacio de nuevas regulaciones, o como lugar propicio para la búsqueda de alternativas, para la transformación y democratización de los procesos de escolarización.

Las dificultades señaladas en el campo de la formación permanente, nos plantean el desafío de configurar un espacio de pensamiento, acción y producción específico y al margen de las urgencias y necesidades que tienen las políticas públicas y las reformas educativas. Sólo de esta manera la formación permanente del profesorado podrá ganar en solidez teórica y en propuestas de intervención más relevantes y pertinentes que permitan a los profesores repensar las raíces de su oficio en vistas a asumir una actitud indagadora que posibilite construir nuevas bases para su profesionalidad.

En este camino, las iniciativas y actividades que pueden ayudar son múltiples, no existen recetas únicas de aplicación universal. Por el contrario, la tendencia, como se ha visto, es construir propuestas situacionales y locales que respondan a las características, necesidades específicas y que tomen en consideración las condiciones de trabajo y los límites institucionales de la tarea docente. Esto no significa subordinar la oferta de perfeccionamiento exclusivamente a las demandas o posibilidades que manifiestan los grupos de docentes. Por el contrario, se trata de construir las necesidades y la viabilidad de la formación permanente a partir de la articulación de los intereses diversos, e incluso contradictorios, que provienen del sistema, los gobiernos, las comunidades educativas, los especialistas y también los docentes.

Algunos nuevos dispositivos y formas de trabajo parecen abrirse paso y dar buenos resultados. La narración, la documentación y el trabajo de reflexión sobre las experiencias docentes con la orientación de especialistas y asesores es uno de ellos. En este sentido es fundamental revalorizar las instancias informales, espontáneas o poco sistematizadas de formación que tienen lugar en la cotidianeidad del trabajo escolar entre colegas. La narrativa, la escritura como estrategia de formación, construcción de saberes y su circulación a través de la generación de “comunidades discursivas”, permite a los docentes objetivar y explicitar su conocimiento tácito, sistematizar su experiencia, hallar las zonas de ambigüedad y las contradicciones de su práctica, buscar nuevos conceptos y teorías para ordenarla y nombrarla.

Esta modalidad que recupera la voz de los docentes, dotándolos de una nueva autoridad, se ha mostrado capaz en primer lugar, de superar la distancia entre conocimiento experto y saber docente y, en segundo lugar ha permitido franquear la mera “prescripción” en la que muchas veces incurrieran los cursos de perfeccionamiento. De este modo se instituye otro lugar para los docentes, se deja atrás la construcción del docente como ser “deficitario, carente, insuficiente”.

Por último, hay que trabajar desde la supervisión y en forma articulada con las diversas instituciones que apoyan técnicamente la labor de las instituciones y que se dedican a la formación permanente, en el diseño de un plan de desarrollo profesional docente que incluya un conjunto diverso de actividades: organización y/o participación en jornadas, eventos, documentación de experiencias realizadas por los profesores del centro, pasantías en otras instituciones del mismo nivel o en las universidades o centros de formación del profesorado, cursos o talleres dictados por especialistas en alguna temática, etc. Cada docente según su trayectoria, recorrido y etapa de desarrollo, podrá participar de una o varias de estas actividades, asumiendo el compromiso de mejora personal y colectiva que propone el plan de desarrollo profesional de la institución para cada año.



Bibliografía

- Ávalos, B. 2002. La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En: AAVV, *La formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. UNESCO – OREALC, Santiago.
- Bernstein, B. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- Birgin, A. 2006. Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. OSDE – Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Bolívar, A. 2006. La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En: Escudero, J. M. y Gómez, A. L. *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Octaedro, Barcelona.
- Bourdieu, P. 1999. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. 2003. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: Lieberman, A. y Millar, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona.
- Edwards, V. 1992. Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe del Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente. PIIE, ICI, Santiago, Chile.
- Escudero J. M. y Gómez A. (editores). 2006. *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Octaedro, Barcelona.
- Goodson, I. 1995. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares Corredor, Barcelona.
- Imbernón, F. 2006. Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, Nº2. <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Lieberman, A. y Wood, D. 2003. Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje. En: Lieberman, A. y Millar, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro, Barcelona.
- Mc. Ewan, Hunter. 1998. Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Mc. Ewan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Murdochowicz, A. 2002. Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes. En: Murillo, M. V. *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*. FLACSO – Argentina, Buenos Aires.
- Serra, J. C. El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. FLACSO – Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Terigi, F. 2006. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento del GTD – PREAL.
- Vaillant, D. 2005. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro, Barcelona.



- Vezub, L. 2004. "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje". Revista IIICE, Nº22, Facultad de Filosofía y Letras – Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Vezub, L. 2005. "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires". *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, Nº15. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Villegas-Reimers, E. 2002. Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas. En AAVV: *Formación Docente: un aporte para la discusión. La experiencia de algunos países*. UNESCO – OREALC, Santiago, Chile.



LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO.

José Palos jpalos@ub.edu

Xus Martin xusmartin@ub.edu

J.Mª Puig joseppuig@ub.edu

ICE de la Universidad de Barcelona

Palabras clave

Formación de formadores, aprendizaje-servicio, educación y comunidad, educación en valores.

Resumen

El ApS (Aprendizaje-Servicio) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto articulado. El aspecto más novedoso de esta propuesta no reside en cada una de las partes por separado, es decir, que se genere aprendizaje utilizando el entorno como recurso y que se de un servicio a la comunidad a través de actividades educativas, sino que la novedad está en integrar los dos componentes en una actividad educativa integral que recoja la doble intencionalidad en todas las fases de su desarrollo.

Algunas de las características de los proyectos y actividades de ApS obligan a revisar los formatos de formación de formadores y a reflexionar y analizar las programaciones y el desarrollo de las intervenciones formativas en ApS. El Seminario de formación de formadores de l'ICE de la UB, formado por formadores que provienen de diferentes prácticas profesionales, lleva unos años realizando una actividad formativa que combina la reflexión conceptual con el análisis de las intervenciones formativas y la elaboración de recursos para la formación. Es un seminario de reflexión y formación de formadores que intervienen en contextos diversos para formar, asesorar y orientar a agentes que han de diseñar y realizar proyectos comunes de aprendizaje y servicio a la comunidad.

Desarrollo

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto articulado. En el proceso de desarrollo de las actividades de ApS los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales de su entorno con el objetivo de mejorarlo. El aspecto más novedoso de esta propuesta no reside en cada una de las partes por separado, es decir, que se genere aprendizaje utilizando el entorno como recurso y que se de un servicio a la comunidad a través de actividades educativas, sino que la novedad está en integrar los dos componentes en una actividad educativa integral que recoja la doble intencionalidad en todas las fases de su desarrollo.¹

Si se desgrana esta aproximación conceptual nos encontramos con un conjunto de características del ApS que nos ayudará a analizar los aspectos más significativos de su implicación en el ámbito de la

¹ Para ampliar conceptualmente el tema y consultar experiencias sobre ApS ampliamente comentadas se puede consultar: Puig, JM; Batlle, R; Bosch, C; Palos, J. *Aprenentatge Servei. Educar para la ciutadania*. Ed.Octaedro. 2006 Barcelona
Martin, X. i Rubio, L. (Coord.). *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Ed.Octaedro i Fundació Jaume Bofill. 2006. Barcelona



formación de formadores y que está sirviendo como elementos de orientación al seminario de formación de formadores del Programa de ApS del ICE de la Universidad de Barcelona.

El aprendizaje servicio es una propuesta que permite generar actividades y proyectos tanto en la educación formal como en la no formal. Es más, en las propuestas de ApS se pretende que estén implicados los dos ámbitos a través de una o varias instituciones educativas y otras del ámbito social o de tiempo libre. Los proyectos o actividades de ApS son apropiadas para todas las edades y niveles educativos, así como también son aplicables en diferentes momentos y espacios temporales, es decir, se pueden ubicar en horarios lectivos y/o no lectivos durante el curso escolar, o en horarios no lectivos en fines de semana o en períodos de vacaciones. Además la flexibilidad de la ubicación y las características de los proyectos ApS facilitan que se puedan realizar actividades interniveles en las que se pueden desarrollar procesos de aprendizaje, de servicio a la comunidad y de colaboración entre personas o colectivos. No se puede olvidar, que una buena parte de la experiencia acumulada en proyectos ApS realizados en centros educativos, el servicio se ha realizado en la misma comunidad educativa.

En los proyectos ApS se desencadenan **procesos de adquisición de conocimientos y de competencias para la vida**. Por tanto son propuestas pensadas que pretenden activar procesos de enseñanza y aprendizaje y que relacionan el servicio con contenidos y competencias para la vida. Se apoyan en los principios de la experiencia, en la interdisciplinariedad, en la interrelación de la dimensión personal y social del aprendizaje, en la participación activa de los protagonistas en las diferentes fases del proyecto, en la reflexión sobre el desarrollo de la actividad y sobre su incidencia, en la relación del aprendizaje con el contexto, en la comprensión de los contextos y en la resolución de situaciones o conflictos, en la construcción de sentimientos topofílicos, en la cooperación y trabajo colectivo y en la construcción de valores a través de la participación por citar algunos de los más significativos.

Es una propuesta que pretende hacer un **servicio real a la comunidad**. Este hecho supone un esfuerzo de organización, coordinación y cooperación entre todas las partes que intervienen en el proyecto. Por ello se requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que entre otras cosas, facilita la superación de la concepción del centro educativo como una institución autosuficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo orienta hacia una concepción de enseñanza-aprendizaje en red y abierta a la comunidad. Esto supone que las instituciones educativas se han de abrir a su entorno pero, también y no menos importante, lleva a las entidades sociales a reflexionar y reinterpretar sus actividades desde su potencial educativo. En realidad nos sitúa en el centro del concepto “ciudad educadora” donde, toda institución, todo el tejido ciudadano y toda la trama y elementos del espacio construido, ejercen de forma activa o potencial una acción educativa, al tiempo que exigen la implicación de la administración.

Finalmente mencionaremos que los proyectos ApS **inciden en el desarrollo de los participantes**, tanto en la dimensión personal como en la colectiva y/o institucional. Podemos decir que tienen una incidencia importante en la educación en valores pues, entre otros aspectos, forman la responsabilidad cívica, entrenan capacidades morales y hábitos, ayudan a construir la identidad y autoestima personal así como a percibir y analizar la relevancia moral de los hechos. También inciden, como se ha expuesto antes, sobre la comunidad y el medio donde se realizan mediante la aportación de un servicio a personas o a colectivos específicos, pero también pueden promover cambios en las mismas instituciones educativas y sociales que los impulsan ayudando a mejorar el clima de la institución y a revisar sus objetivos y formas de trabajo.

De lo expuesto creemos oportuno sintetizar algunos de los elementos definidores de los proyectos de ApS, que pueden ayudar a perfilar las características más significativas de la formación del profesorado y de los formadores en ApS.

- Su doble vocación inicial, la de enseñanza-aprendizaje y la de servicio.



- Su intervención e incidencia en la comunidad de forma intencional y mediante la participación y la colaboración.
- El amplio espectro de destinatarios y/o implicados en los proyectos ApS que pueden estar en la educación formal, en la no formal, en las instituciones socio-culturales y en el ámbito laboral.
- La función educadora del territorio, de sus características y de todos los agentes e instituciones que lo conforman que hace que este sea clave en el diseño y desarrollo de los proyectos ApS.

Así, atendiendo a estas características, nos encontramos con una gran diversidad de personas y profesionales que pueden intervenir en el desarrollo de los proyectos y actividades en general de Aprendizaje Servicio, a los que los formadores habrán de formar y/o asesorar para que posteriormente ellos intervengan en su territorio. Esto nos sitúa ante la necesidad de definir en lo posible algunos elementos del perfil de estos profesionales, pensar en las diferentes modalidades de formación e identificar las posibles especificidades de cada una, así como elaborar materiales y propuestas de actividades formativas con un alto grado de flexibilidad y adaptabilidad.

En cuanto al perfil del profesional (profesor, monitor, técnico de la administración, responsable de organización, etc...) responsable de organizar, desarrollar y evaluar un proyecto de ApS, se puede decir que no ha de tener una formación especializada para llevar a cabo estos proyectos. Ciertamente han de contar con unos conocimientos básicos de tipo conceptual y metodológico que les representará una dificultad de aprendizaje variable según su formación y ocupación laboral. En todo caso, puede necesitar formación u orientación sobre algunos aspectos organizativos y didácticos específicos derivados de las características de estos proyectos y sobre los que considere que no tiene suficiente competencia. En este sentido presentamos algunas características de la **función de las personas responsables de llevar a cabo proyectos ApS** en su territorio:

- Ha de tener presente la perspectiva ética de los aprendizajes y el desarrollo integral de la persona.
- Ha de programar, gestionar y organizar proyectos
- Debe tener un buen conocimiento del contexto donde se vayan a desarrollar los proyectos.
- Tendrá un papel de agente motivador e integrador durante todo el proceso.
- Será un facilitador del desarrollo del proyecto y de la consecución de los objetivos propuestos, relacionados con los aprendizajes curriculares y con el servicio previsto.
- Deberá potenciar y fomentar la utilización de diversidad de estilos y formas de aprendizaje.
- Utilizará con frecuencia las habilidades de relación y comunicación.
- Deberá realizar adaptaciones e interpretaciones de lenguajes para facilitar la comunicación entre diferentes colectivos.
- Fomentará el ambiente de cooperación, de dialogo, respeto y confianza mutua.
- Tenderá a ceder a los participantes el proceso de trabajo y de aprendizaje, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de las competencias personales.
- Fomentará la reflexión durante y al final del proceso de desarrollo del proyecto.

Teniendo presente todos estos elementos, la dinámica de trabajo del Seminario de formación de formadores de ApS² conjuga sesiones de formación de tipo conceptual y metodológico con sesiones de reflexión y análisis de las intervenciones formativas de los formadores y de los materiales utilizados. Todo ello hace que el seminario se convierta en un pequeño laboratorio sobre formación de formadores en ApS que se alimenta de la experiencia directa, de la reflexión y del análisis documental³.

² Programa de Aprendizaje-Servicio. Seminario de Formación de Formadores en ApS. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

³ Sobre formación de formadores es recomendable consultar el monográfico "Temps d'Educació". Nº30. 1r semestre 2006. Publicacions i Edicions UB i ICE de la UB. Pgs(9-148). En este monográfico se analizan a través de diferentes artículos las características contextuales y culturales que particularizan las intervenciones de los formadores, las características de los perfiles profesionales de los formadores, la función asesora del formador y las implicaciones éticas de su función, entre otros aspectos.



Presentamos algunos apuntes sobre el trabajo del seminario

La diversidad de los asistentes a las actividades de formación, como futuros ejecutores o promotores de proyectos ApS (diversidad por origen y dedicación laboral, horarios, tiempo disponible, condicionamientos para su aplicación, formación, capacidad de decisión, etc...) y la amplia gama de posibles proyectos, nos ha llevado a programar su formación en tres grandes bloques de contenidos: conceptual y metodológico, diseño de proyectos y seguimiento de proyectos. Estos tres grandes bloques forman uno de los ámbitos de formación interna del seminario. Hay otro bloque de contenidos de formación interna, que se ha de ir definiendo a partir de las experiencias y valoraciones de los cursos por parte de los formadores y, que se refiere a las competencias que se debería tener para hacer de formador en ApS al margen del dominio del contenido del tema que se trata. Una de las primeras sugerencias que se derivan de esta diversidad es la necesidad de conocer minimamente las características del contexto e ir aumentando este conocimiento progresivamente, sobre todo en previsión de posibles proyectos que se puedan diseñar.

Respecto al formato de formación más idóneo para la formación de estos profesionales se presenta el interrogante de si las modalidades de intervención tradicionales (curso, seminario, conferencia, etc...) podrían ser útiles. Hasta ahora básicamente se han ido utilizando la conferencia, el curso introductorio y una modalidad mixta entre curso y taller. La modalidad más utilizada es el curso y se parte de un esquema previo, que sirve de programación inicial, pero sobre el que siempre se han de realizar revisiones y adaptaciones, algunas en la primera sesión y muchas otras durante el proceso. Es decir, se constata que las reuniones iniciales de ajuste y clarificación de la demanda de formación son imprescindibles y a veces resultan bastante complejas. Por otro lado la exigencia de cambios en el proceso de formación parece vislumbrarse que será superior a la que se da cuando el colectivo de asistentes es homogéneo. En el proceso de definición, ajuste y perspectivas de continuidad se van perfilando algunas figuras profesionales cuyo presencia será fundamental para el desarrollo y consolidación de proyectos ApS en el territorio. Entre otros, podemos citar a coordinadores de Lengua y cohesión social, coordinadores pedagógicos, técnicos de las consejerías de los ayuntamientos y dinamizadores de proyectos locales.

No obstante, atendiendo a las características del ApS y de las experiencias hasta el momento, se considera que algunos formatos formativos pueden responder mejor a la diversidad de demandas. La experiencia nos ayudará a introducir las modificaciones oportunas.

Sesiones informativas a profesorado de centros educativos de educación formal y a colectivos específicos de profesorado/educadores o técnicos del ámbito de educación no formal. El objetivo de estas sesiones es motivar, mantener la motivación inicial y/o multiplicar el interés por la temática. Estas sesiones deberían tener una parte genérica de tipo conceptual y otra con contenidos, ejemplos y orientaciones dirigidos a los colectivos específicos de que se trate.

Cursos de introducción al ApS, dirigido a profesorado de centros educativos, educadores del ámbito de la educación no formal, técnicos y/o grupos de composición mixta. El objetivo es aportar formación básica conceptual y metodológica así como despertar el interés e identificar posibles proyectos. La estructura inicial es estándar pero se debería tener una atención especial a la metodología y organización (estructura de las sesiones, topología de actividades, estudio del contexto, enfoque participativo e interactivo, etc...). Al final sería conveniente incluir un bloque de análisis de casos, de aproximación al diseño y organización de un proyecto.

- Talleres de proyectos en ApS. Estarían dirigidos a profesorado, cargos directivos de los centros educativos, responsables o representantes de entidades sociales y culturales con función educadora, técnicos de la administración local, etc...El objetivo básico es formar y orientar en la elaboración e implementación de proyectos (con origen y composición diversa). Estos talleres se preveen que tengan una duración corta y estén secuenciados en el tiempo de forma que haya un margen para diseñar un proyecto. Posteriormente sería conveniente poder realizar alguna sesión de seguimiento, orientación y de evaluación.



- Asesoramiento a proyectos de centro sobre ApS. Los proyectos, en general, parten de intereses colectivos y de objetivos comunes en la actividad educativa. Por tanto la demanda de asesoramiento sobre un proyecto ApS responde a una necesidad real del profesorado o de las entidades. Es la modalidad que tiene un impacto más directo en la actividad. Se centra directamente en las necesidades de los centros o entidades, al tiempo que crea o consolida equipos de trabajo relacionando la formación con la actividad cotidiana. El asesoramiento puede ser global a todo un proyecto de ApS o a alguna fase o momento del proceso de desarrollo del proyecto. En la propuesta de asesoramiento se deberían definir los objetivos o intenciones de este y si es posible los criterios de evaluación (reflexión sobre el proceso) que servirán para orientar a los equipos sobre los cambios necesarios y para analizar resultados.
- Asesoramientos para identificar, aproximar y adaptar proyectos que se estén realizando en los centros o entidades con un perfil ApS. En estos casos se debería tender a positivar las situaciones y marcar pequeños objetivos asumibles, visibles y motivadores de forma progresiva. Potenciar proyectos colectivos es una forma de facilitar la formación de equipos, de mejorar a través de la investigación y reflexión sobre la actividad docente y, potencialmente, facilitar la elaboración de proyectos de aprendizaje-servicio.
- Asesoramientos para analizar el territorio, el contexto y el currículum (práctica educativa) de forma que sea más fácil identificar posibles líneas de trabajo en ApS, y posibles entidades para compartir proyectos. Estos asesoramientos deberían tener continuidad o seguimiento durante un periodo posterior para fomentar la elaboración e implementación de proyectos.
- Seminarios o jornadas de reflexión y/o intercambio de experiencias y de recursos. La finalidad de estas jornadas es la reflexión conceptual, la actualización y el análisis e intercambio de experiencias. En esta tipología de formación (en ApS creemos que de forma especial) la función coordinadora y dinamizadora es fundamental.
- Asesoramiento y formación en plataforma virtual. Además de cumplir la función formadora, este formato permite crear espacios de comunicación, intercambio de recursos y experiencias y el trabajo en red. También permite la formación temática o metodológica en ApS.

En cuanto **a la metodología** a seguir en la formación, en un primer momento de clarificación conceptual, se debe tender a recoger e integrar las experiencias propias de los asistentes y establecer inicialmente los posibles enlaces con el ApS. Por otro lado, y también en las fases preliminares, se ha de observar si el vocabulario y el nivel de complejidad de los contenidos utilizados es el adecuado y comprendido por los asistentes. El estudio de casos y las ejemplificaciones son las que más ayudan a identificar las características de los proyectos ApS y a ubicar las experiencias propias de los asistentes. No obstante, una de las dificultades que van apareciendo con más frecuencia es la de identificar los posibles compañeros (partenars) para elaborar un proyecto y como superar las dificultades organizativas y de coordinación. Los materiales y recursos que se van utilizando, son variados y sobre todo se van adaptando a la tipología de asistentes a las actividades formativas.

Estos son apuntes sobre algunas de las primeras conclusiones o reflexiones que van surgiendo. En el seminario a partir del proceso de formación y reflexión se van estableciendo **algunas de las líneas de trabajo a corto y a medio plazo:**

- Definir y organizar una formación sobre las competencias básicas del formador.
- Definir y organizar formación sobre aspectos específicos del ApS
- Analizar y compartir las valoraciones de las intervenciones formativas realizadas por los formadores.
- Analizar los materiales utilizados
- Analizar la metodología utilizada en relación a las características y perspectivas de los grupos.



- Analizar y valorar los contenidos conceptuales desarrollados y sus adaptaciones en relación a las características del grupo.
- Identificar elementos estándar en algunas modalidades formativas.
- Definir las características de la formación sobre ApS en soporte virtual.
- Identificar las dificultades organizativas más importantes en los diseños y aplicación de proyectos.
- Detección de recursos necesarios para asegurar o facilitar el desarrollo de proyectos en los territorios (coordinadores, formadores, espacios, etc.).

Los componentes del Seminario de formación de formadores en actividades y en proyectos ApS son profesionales que proceden de diferentes ámbitos profesionales y con una amplia experiencia en formación. Por tanto estamos convencidos que los resultados del trabajo en común servirán para potenciar la integración entre aprendizaje y comunidad.

Bibliografía

Martin, X. i Rubio, L. (Coord.). *Experiències d'Aprenentatge Servei*. Ed.Octaedro i Fundació Jaume Bofill. 2006. Barcelona

Puig, JM; Batlle, R; Bosch, C; Palos, J. *Aprenentatge Servei*. Educar para la ciudadanía. Ed.Octaedro. 2006 Barcelona

"Temps d'Educació". N°30. 1r semestre 2006. Publicacions i Edicions UB i ICE de la UB. Pgs(9-148).



LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE DOCENCIA A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO (*Recuperación de una experiencia*)

María Guadalupe Carranza Peña¹ lupitacarranz@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Nacional (México), Área Académica: *Teoría Pedagógica y Formación docente*,

Palabras clave

Formación-actualización docente, modelo de docencia y trabajo colaborativo.

Resumen

El presente trabajo pretende articular diferentes ámbitos teóricos y metodológicos que han venido contribuyendo a la **elaboración de una propuesta de formación permanente del profesorado universitario** en la Universidad Pedagógica Nacional en donde hemos desarrollado tres experiencias de actualización docente desde la perspectiva del constructivismo través del trabajo colaborativo de los profesores constituidos en si mismos como **comunidades que se unen para aprender** el arte, el oficio y la ciencia de **enseñar**.

Se realizaron tres cursos de actualización pedagógica de una semana con profesores noveles y experimentados durante los periodos intersemestrales del año 2005 y 2006. La composición de los grupos de profesores fue heterogénea y participaron en ella psicólogos, pedagogos, sociólogos comunicólogos. La metodología se centró en la **RE**cuperación de la experiencia profesional y permite la **CO**nfrontación de las prácticas y su posible **CO**ordinación en sistemas de significados más amplios para el análisis y **RE**significación de la práctica educativa. Se le ha dado el nombre de **RE COO RE**.

Lo propuesta recupera principios básicos del **constructivismo cognitivo y sociocultural** y hace énfasis en los mecanismos de **interacción entre pares**. Rescata los aportes de la **Psicología social genética** que reelabora la noción de conflicto cognitivo y desarrolla la noción de **conflicto sociocognitivo** para la construcción de un **modelo participativo de docencia** a través de los conocimientos y experiencias compartidas. Asimismo recupera como marco amplio de interpretación la **teoría de la actividad** de Engeström en atención a los cinco principios de totalidad, de la multiplicidad de voces, de historicidad, de la contradicción, de las transformaciones expansivas que a nuestro juicio son capaces de dar cuenta de los procesos y los sujetos que involucran un sistema educativo y en particular los procesos de formación permanente del profesorado.

Desde luego se hará mención a los **principios básicos del aprendizaje colaborativo** como recurso para organización de equipos de profesores que comparten y resignifican experiencias a través del análisis crítico que sólo puede darse en un entorno colaborativo.

Dada la idea de Bárbara Rogoff sobre las **comunidades de aprendizaje** que bien puede ser aplicada a los claustros de profesores, como colegas que juntos aprender a enseñar mejor, introduciremos el concepto de **cognición distribuida** que hace alusión a las producciones del trabajo intelectual conjunto, en nuestro caso referido a los diseños que juntos pueden crear los profesores en un sistema de cooperativo para mejorar la enseñanza.

¹ Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (México), Área Académica: *Teoría Pedagógica y Formación docente*, Profesora Titular en la Lic. en Pedagogía., correo electrónico: lupitacarranz@yahoo.com.mx



Por último recuperaremos las ideas de N. Mercer acerca de las estrategias discursivas que utilizan los profesores para inducir el **interpensamiento**.

Desarrollo

Objetivos

Analizar y discutir los alcances de una **propuesta para la formación-actualización docente del profesorado universitario** a través de la construcción de un modelo basado en los principios básicos del **socioconstructivismo**, en específico, **en la interacción entre pares** que propicia el trabajo colaborativo.

La problemática de la profesión y el quehacer docente en el contexto de los cambios.

Durante las últimas décadas la humanidad se ha venido enfrentando, casi de manera violenta a una gran cantidad de cambios en todos los órdenes de la vida. Es relativamente imposible pensar en algún espacio de la vida social e individual que no se haya visto impactada por las transformaciones económicas, políticas, religiosas, científicas, culturales y tecnológicas. La omnipresencia del cambio nos acosa a dondequiera que vayamos y donde quiera que estemos. La obsolescencia de los conocimientos y la generación de nuevas realidades nos enfrenta a la necesidad aprender a manejar nuevos lenguajes, nuevos sistemas de valores, nuevos códigos y a asumir nuevas actitudes ante un mundo que todos los días nos rebasa. Hoy más que nunca la idea del **aprendizaje a lo largo de la vida** pasa de ser una frase hecha a una necesidad para poder desenvolvernó de forma más o menos eficaz en nuestros entornos cotidianos.

La profesión docente no es en absoluto ajena a éstas demandas y se dice que “las escuelas y los profesores deben enseñar a los alumnos a desarrollar ricas interpretaciones con un contenido importante, a pensar críticamente, a construir y resolver problemas, a sintetizar la información, a inventar, a crear, a expresarse de forma competente, y a abandonar la escuela preparados para ser ciudadanos responsables y personas que seguirán aprendiendo a los largo de la vida” (Putnam y Borko: 2000).

Las nuevas demandas que se hacen hoy a la escuela acentúan la problemática en la formación y actualización del profesorado que fue formado con visiones e instrumentos del siglo XX para educar a estudiantes del siglo XXI, quienes vienen equipados con mentalidades y formas de ser que muchas veces no sólo asombran a sus profesores sino que los sitúan en posiciones, muchas veces, desventajosas en el manejo de nuevos lenguajes e instrumentos de la cultura.

Ante esa problemática no hace falta decir que se hacen necesarias todo tipo de iniciativas que contribuyan a favorecer la actuación de los profesores en su práctica educativa a través de experiencias formativas con sus propios colegas, y que les provean no sólo de conocimientos sino de nuevas habilidades para aprender permanentemente en diversos contextos.

Coincidimos con los planteamientos de Tenti (2006) en cuanto al lugar destacado que hoy ocupa “**la profesionalización de los docentes**” en la agenda del campo de la política educativa en América Latina y en otras latitudes (Europa y Estados Unidos, por ejemplo), pero además de las cuestiones de política educativa, también pensamos que deben ir acompañadas de soluciones técnico-pedagógicas que den sentido a las prácticas docentes y además que contribuyan a conformar una **identidad profesional** propiamente dicha.



Sabemos que la mayoría de los profesores universitarios adolecen de una formación pedagógica que les permita desarrollar fundamentalmente su labor y que la mayoría de las veces, su trabajo es producto de la intuición y del resultado del modelaje de su experiencia como estudiantes. Aunque tienen un dominio del contenido, no cuentan con los conocimientos pedagógicos necesarios para enseñar el dominio de que disponen, como lo señalan Hernández y Sancho (1993) que *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, por lo que hoy es más fuerte “la necesidad de repensar la formación tanto de los docentes como del alumnado, que han de afrontar la serie de cambios que acompaña a las nuevas perspectivas sociales y culturales de la etapa tecnológico-comunicativa en la que estamos viviendo”.

Según Tenti (2006), hoy existe una creciente necesidad de ir definiendo la **identidad docente** que antes no se había cuestionado, debido a grandes cambios sociales que actúan como telón de fondo de las requeridas transformaciones y que desafían la cotidianidad de los docentes.

Se dice que en las sociedades latinoamericanas se le exige a la escuela más funciones de las que puede desempeñar y en muchos casos no son compatibles estas demandas con el volumen de los recursos que se le asignan, dando como resultado una sensación de desencanto social a la vez que un relativo de malestar por el cuerpo docente que percibe no estar a la altura de las circunstancias.

Hay en el fondo una serie de nuevas **tensiones** que debilitan la práctica de los docentes aún a costa de sus propios deseos. Una de ellas se refiere al **desfase entre las competencias y los conocimientos** que pueden movilizar y los problemas que deben enfrentar en el salón. Al maestro se le pide que enseñe, que sea modelo de conducta, que sea motivador, que sea impulsor de la cultura y hasta que sea un buen amigo.

Otra tensión que aparece en el horizonte escolar es el conflicto **entre la masificación de la enseñanza y la conservación de los estándares de calidad**. La situación en países como México se ha visto complicada debido a las políticas neoliberales que han minimizado la inversión en educación pública y han endurecido las políticas tanto de contratación de nuevos maestros como los mecanismos de retiro de profesores veteranos.

Si bien, en los establecimientos educativos de carácter público, sobre todo de nivel universitario se han generado estrategias para aceptar más estudiantes, en la práctica se hace cada vez más deficitaria la infraestructura tanto física como humana para atender cualitativamente la demanda educativa. Sin embargo, los profesores aún a pesar de las limitaciones, se empeñan, en la mayoría de los casos, por mantener buenos niveles de calidad en condiciones de masificación estudiantil.

Tal como lo ha dicho el Dr. de la Fuente, Rector de la UNAM (2007), una de las cien mejores universidades en el ranking internacional; ubicando los problemas y sabiendo como resolverlos es posible mantener universidades públicas, laicas, de masas y de calidad.

Si bien algunos pensarían que es iluso pensar que la educación por sí misma podrá resolver problemas de índole social hace falta pensar en que la tarea de las instituciones educativas, incluidas las universidades, es formar ciudadanos y científicos que afronten los problemas actuales y los venideros y que toca a otras instancias de los gobiernos la tarea de ofrecer a tales profesionales las oportunidades de ejercer las disciplinas para las cuales han sido formados y se han formado.

El trabajo colectivo de los docentes actuando en equipo se convierte en una alternativa para hacer frente a los nuevos desafíos y encargos que se le hacen a la escuela.

Aún en el contexto de los cambios en las culturas juveniles y las transformaciones en los modos de pensar y actuar de las nuevas generaciones pensamos que es posible romper el aislamiento de la cátedra tradicional para responder a la altura de las circunstancias actuales a través de un poderoso dispositivo pedagógico como lo es el trabajo colaborativo, que tanto nos empeñamos en enseñar pero que poco nos ocupamos de realizar.



Los referentes teóricos

En el campo educativo y en particular en el ámbito escolar se ha venido asumiendo como **paradigma dominante la concepción constructivista** de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hoy por hoy, la mayor parte de las instituciones y sistemas educativos en México han adoptado la perspectiva constructivista en el diseño de sus programas y han realizado grandes esfuerzos por instalar en la conciencia y en las prácticas de los docentes una visión constructivista, sin que por ello se haya transformado de modo radical la práctica docente. De hecho, tal parece que esta concepción transparece en una buena cantidad de países latinoamericanos, en los cuales los docentes asumen su rol, más como facilitadores y mediadores de la enseñanza que como transmisores de conocimiento. (Tenti: 2005)

Pensamos que ello no ha ocurrido porque la mayor parte de los esfuerzos se han orientado al diseño de estrategias de formación y actualización de los docentes con la participación de especialistas que se abocan a la impartición de cursos en donde se les presentan los principios y estrategias de esta concepción, pero que **los docentes no han logrado incorporarlos a práctica profesional** porque tales cursos sólo reproducen los esquemas tradicionales que tanto critican. La idea básica del modelo es la construcción de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo por lo cual es indispensable la búsqueda de una metodología de trabajo entre pares.

Desde nuestra perspectiva debería ofrecerse a los profesores que se pretende formar y actualizar, una metodología de trabajo que llevara a la práctica, durante la realización de las experiencias formativas, los principios y formas de actuar propias del constructivismo, no sólo como contenidos declarativos sino como una realidad viviente en los procesos de aprendizaje de ellos mismos como aprendices, lo cual les permitiera resignificar no sólo su papel como enseñantes sino además reconocer la perspectiva de los estudiantes al encontrarse ellos mismos como sujetos implicados en el papel de aprender y no sólo en la función de enseñar.

Podemos apuntar como **principios generales** de la perspectiva socio-constructivista los siguientes y que son fundamentales dentro de nuestra propuesta:

- ❖ El aprendizaje es un proceso de elaboración (colaboración) activa, y ese aprendizaje ocurre porque se atribuye sentido a los que se aprende.
- ❖ El aprendizaje es una función de la actividad, el contexto y la cultura en la cual ocurre. (Lave, 1991)
- ❖ Los aprendizajes implican una interpretación de los acontecimientos a través de los conocimientos y las creencias previas. Toda experiencia está filtrada a través de las estructuras cognitivas existentes en los individuos.
- ❖ La elaboración del conocimiento es a la vez un proceso individual pero también de naturaleza social y cultural. Respondiendo con esto a los principios del paradigma sociocultural. La naturaleza social de la cognición.
- ❖ El profesor más que un transmisor de conocimientos es un mediador entre el contenido cultural y el estudiante.
- ❖ Concibe el currículo como un modelo abierto y flexible que se constituyen en un instrumento de la actividad constructiva del estudiante, que le permite desarrollarse como sujeto epistémico y a la vez como un sujeto social. Naturaleza contextualizada de la cognición.
- ❖ Sus objetivos de formación se enfocan hacia la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera equilibrada.
- ❖ Propone una metodología didáctica centrada en el estudiante con fines a inducir un enfoque profundo de aprendizaje.
- ❖ Concibe el aula como una comunidad de aprendizaje que paulatinamente se ha de convertir en una comunidad de discurso y de práctica. (Rogoff)



- ❖ El lenguaje es un poderoso instrumento para la elaboración del conocimiento y por lo tanto es deseable favorecer su desarrollo en función de las acciones de los participantes en el abordaje y manejo de los contenidos curriculares.
- ❖ Las interacciones que ocurren en la dinámica escolar favorecen los procesos de construcción de conocimiento.
- ❖ Durante las interacciones se suelen confrontar puntos de vistas divergentes entre los participantes (conflictos sociocognitivos) que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico, así como al uso de todas las herramientas cognitivas y el bagaje experiencial de los participantes para la resolución de conflictos, a la resolución de problemas y la búsqueda de alternativas conjuntas.
- ❖ La interacción lingüística en los procesos discursivos promueve procesos cognitivos y afectivos que impactan el desarrollo integral de los participantes.

La Teoría De La Actividad Como Apoyo A La Comprensión Del trabajo colaborativo

Ya que esta propuesta busca contemplar la totalidad de la situación comunicativa en que se desenvuelven las interacciones es posible aplicar el conjunto de principios que Engeström (1992) propone desde la Teoría de la Actividad, dado que este investigador ha desarrollado trabajos de gran originalidad en entornos laborales, cuyos resultados han mejorado ostensiblemente los ambientes en que se desarrollan las prácticas sociales de diversa naturaleza.

Este investigador de origen finlandés emprende el estudio y comprensión de toda actividad humana como “un enfoque general interdisciplinario que ofrece herramientas conceptuales y principios metodológicos que deben ser precisados de acuerdo a la naturaleza específica del objeto que se estudia” Engeström (2000). Se busca desde esta teoría ir más allá de la dicotomía entre lo teórico y lo aplicado, lo micro y lo macro y entre lo personal y lo social.

Enfoca su estudio en las formas concientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológica y específicamente humana y para ello se basa en el análisis de los instrumentos semióticos, como el lenguaje, en el seno de los sistemas de interacción social como la crianza y la educación formal.

Como se sabe, el origen y expansión de esta teoría se debe a la corriente sociohistórica devenida de Vigotsky quien hace especial referencia a la importancia del uso de herramientas en la construcción social del conocimiento.

Podemos determinar cinco principios generales de la teoría de la actividad y que se ajustan adecuadamente al enfoque de este trabajo:

- ✚ Un **sistema de actividad**, orientado a un objetivo colectivo y mediado por artefactos, visto en sus relaciones de redes con otros sistemas de actividad que debe ser tomado como **la unidad de análisis** más importante.
- ✚ El segundo principio se refiere a la **multiplicidad de voces** de los sistemas de actividad. Se dice que un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses y está constituido por múltiples planos y aristas que se encuentran expresados en los artefactos, en las reglas y en las convenciones que los sistemas usan en sus interacciones.
- ✚ La **historicidad** es el tercer principio ya que los sistemas toman forma y se transforman durante extensos periodos de tiempo. Cada sistema sólo puede ser comprendido y transformado respecto de su propia historia a través de la evolución de sus objetos, de sus ideas y de sus herramientas, mismos que han conformado la actividad.
- ✚ Como cuarto principio está la consideración de las **contradicciones** como fuentes de cambio de desarrollo. Se entiende que las contradicciones no son los problemas y los conflictos, sino



que corresponden más bien a una las tensiones estructurales acumuladas históricamente dentro y entre los sistemas de actividad.

- El quinto principio refiere a la posibilidad de **transformaciones expansivas** en los sistemas de actividad. Cuando un objeto y motivo de la actividad es reconceptualizado puede promover un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio y de esta forma es posible una transformación expansiva.

Según esta teoría cada sistema comprende al trabajador individual (recordemos que la teoría fue diseñada originalmente en el contexto de estudios de sistemas de atención médica en Finlandia) a los colegas y compañeros de trabajo de la comunidad, así como a las herramientas conceptuales y concretas, a los objetos (de conocimiento en nuestro caso), compartidos como un todo unificado. Engeström (1992. p. 12). Para visualizar la capacidad explicativa que la teoría de la actividad tiene en función de los propósitos de este trabajo se presenta un esquema que ilustra los componentes del sistema de interacción discursiva y de las relaciones entre sus participantes

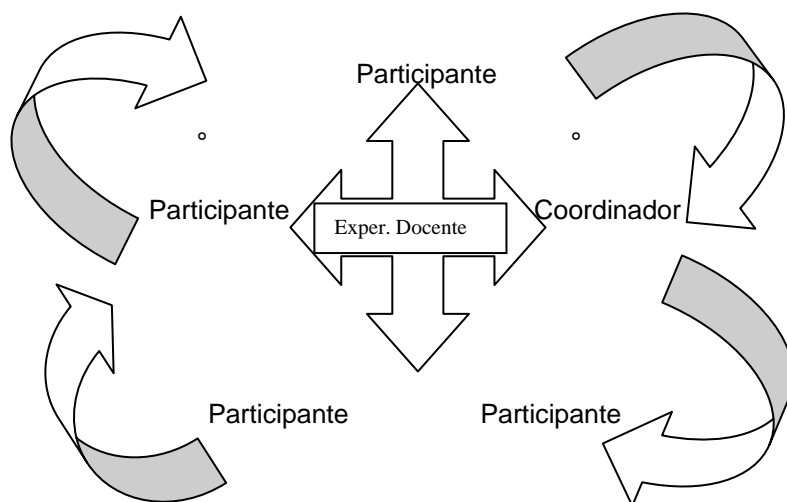


Figura: Se representa el sistema de interacción entre participantes mediados por el discurso como herramienta semiótica a través de la cual se construyen significados compartidos, entre los cuales se inserta el coordinador a su vez como mediador. Fuente: Carranza Peña.

Desde esta perspectiva el proceso de interacción entre pares se puede concebir como un **sistema de actividad** en donde el conjunto de participantes actúan articuladamente a partir de un objetivo común, a través del manejo de **artefectos semióticos**, cuyos elementos constitutivos son el propio **discurso expresado a través de sus experiencias y los contenidos curriculares** manejados, así como todo el sistema de reglas institucionales que regulan, de forma implícita, las prácticas docentes.

Una de las características más específicas del trabajo colaborativo es precisamente la **multiplicidad de voces** que continuamente aparecen en las tramas discursivas y que hacen posible la creación conjunta y asistida de significados en el desarrollo de los seminarios para profesores.

Cada grupo humano construye de forma progresiva un marco **referencial compartido** que le es propio a partir de las experiencias y conocimientos vividos, va convirtiéndose paulatinamente en una



comunidad de discurso, cuya historia tiene un significado particular para los participantes en su **devenir histórico** en donde aparecen continuas evoluciones tanto en las ideas como en las prácticas que las acompañan.

La recurrente multiplicidad de voces en la colaboración da lugar a puntos de vista distintos, no necesariamente opuestos sino complementarios, "gracias a esta multiplicidad es posible obtener gran variabilidad de rendimientos entre los participantes, que reflejan sus diferencias en el proceso de negociación y las metas de aprendizaje que se trazan, así como la calidad de las estrategias de resolución que emplean." Batista y Rodrigo, (2002).

Los intercambios y sus resultados ofrecen múltiples oportunidades de aprendizaje que en suma podemos considerar como transformaciones expansivas en su conocimiento y en los modos de comprensión de los problemas y las maneras de resolverlos.

Sin embargo los beneficios no se restringen a los logros en la dimensión cognitiva. Tienen lugar además, una serie de transformaciones en las capacidades sociales de los participantes, en tanto que en el curso típico a través del intercambio IRF sólo se da oportunidades limitadas de participación, la **estrategia interactiva** permite una relación simétrica con sus pares y anima la participación espontánea creando zonas de desarrollo proximal que no se limitan a la realización de tareas académicas, sino de habilidades relacionales y la regulación de sus actitudes en el contexto del trabajo compartido.

La **colaboración entre pares favorece el desarrollo de su competencia comunicativa** que a la postre va perfilando una de las herramientas más poderosas en el **ejercicio de la profesión**, en tanto que actividad esencialmente social.

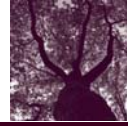
Con estas ideas básicas configuramos el trabajo colaborativo como un sistema de actividad en tanto que es posible ajustar los principios a los propósitos y características del trabajo colaborativo entre profesores.

Sin embargo los rasgos constitutivos de la colaboración soportan el análisis de otras capas, tal como lo plantea Engeström, y una de ellas es la forma en que los procesos de razonamiento y aprendizaje, como procesos cognitivos, se expresan en dos grandes planos, a saber el plano de la cognición individual propiamente dicha, y el plano de la cognición distribuida de las que pasamos a revisar algunas cuestiones teóricas.

Nuestro planteamiento coincide en parte con el modelo de la teoría de la equilibración piagetiana, la cual parte de la idea de que el sujeto cuenta con un conjunto de experiencias, conocimientos y creencias **previos** que le permiten un cierto grado de comprensión y dominio de los conocimientos y experiencias **nuevos**.

En el proceso de construcción de conocimiento, cuando aparece un nuevo conocimiento o experiencia que no coincide con sus esquemas anteriores, se hace necesario revisar, **coordinar y/o confrontar** dichos datos con los nuevos, lo cual conlleva a la activación de estrategias de ajuste a las nuevas situaciones, a partir de lo cual deviene **una nueva forma de organización inducida por la interacción** con otros, que hace posible el progreso cognitivo, afectivo y experiencial y por tanto accede una nueva forma de comprensión más compleja y por tanto puede encontrar una solución cualitativamente superior, sobre el entendido de que esta búsqueda y solución se ha realizado con la ayuda y **colaboración de otros compañeros** que indagan acerca de los mismos problemas.

En la misma línea, la hipótesis general del planteamiento de Salomon, (1988:166) con la cual coincidimos, es que los componentes de un **sistema interactivo** como lo es un aula universitaria o un **grupo de profesionales resolviendo problemas juntos**, "interactúan en forma **espiralada**, y que los aportes de los individuos, a través de sus actividades en **colaboración**, afectan la naturaleza del sistema conjunto y distribuido, el cual a su vez afecta las cogniciones de aquéllos, de manera que su



participación posterior se ve modificada, lo que resulta en una posterior modificación de las actuaciones y de los productos conjuntos”

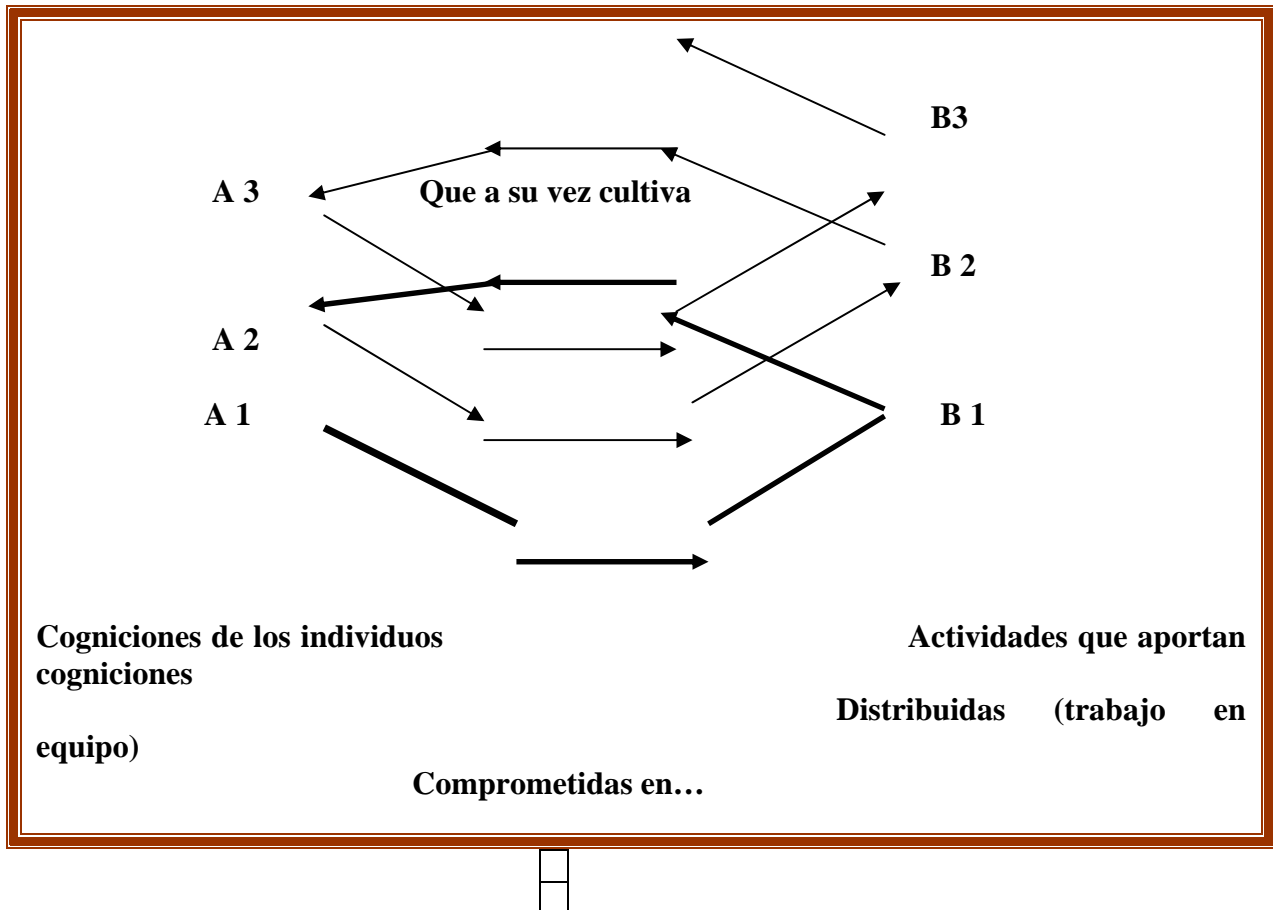


Figura 7. Que representa las relaciones recíprocas entre las cogniciones de los individuos y las cogniciones distribuidas a partir de las actividades interactivas como lo es la técnica de discusión en pequeños grupos. Fuente: Salomon 1993.

Tal como lo hemos venido planteando desde el principio de este trabajo, la interacción entre los individuos, en este caso entre los pares universitarios, fomenta las capacidades de construcción de conocimiento entre los participantes en **actividades colaborativas** que se desarrollan con frecuencia en entornos universitarios. El formato de los seminarios exigió que cada uno de los participantes describiera y redactaran en grupo su práctica docente la cual después fue analizada y discutida de forma colaborativa en trabajo por equipos. Los resultados obtenidos del trabajo en equipos luego fueron pasados a explicarse al grupo en general lo que contribuyó a fortalecer la cognición del sistema tanto como la cognición de cada participante en lo particular. De este modo los **sistemas dinámicos interactivos**, que son los **claustros universitarios**, contribuyen al desarrollo de habilidades de los profesores a la vez que son poderosos entornos para la construcción de significados compartidos.

Es aquí donde retomamos las ventajas del trabajo colaborativo, que exige la participación comprometida e interesada de los colegas que ven en este tipo de interacción un ambiente



especialmente favorable para expresar sus inquietudes, indagar sobre problemas comunes y acercarse a las experiencias de los otros, que junto con ellos comparten el oficio de enseñar.

Los grupos cooperativos por su parte suponen una serie de principios que muchos investigadores han tomado como punto de referencia para ulteriores desarrollos. Tales principios derivados de los estudios de Johnson y Johnson (1999) son los siguientes:

- a) La intención de trabajar en función de objetivos comunes, en este caso la necesidad de analizar y reflexionar sobre su práctica profesional y obtener productos comunes que les aporten recursos para mejorarla.
- b) La interdependencia grupal que implica la mutua dependencia respecto a los logros o a los fracasos. Por tal motivo cada integrante toma conciencia de la necesidad de aportar y contar con aportes positivos hacia la tarea común. Es un proyecto en que se trata de ganar todos juntos.
- c) Responsabilidad individual, que significa la toma de compromisos de cada participante en lo particular de forma distribuida respecto de la tarea común.
- d) Interacción estimuladora entre los miembros del equipo que se traduce en actitudes de solidaridad contraria a la competencia, que muchas veces funciona como aliciente para los poco experimentados o reticentes a la exposición pública, en ocasiones debido a la baja tolerancia a la crítica.

Sin embargo el trabajo colaborativo no significa simplemente en trabajar juntos, ya que como plantea Coll (2003) “no cualquier clase de interacción produce co-construcción de conocimiento”. Hace falta establecer una serie de condiciones que garanticen de alguna forma el logro de los resultados previstos.

En esta propuesta debemos entender a la **práctica docente como una actividad dinámica y reflexiva** que ocurre en la interacción entre maestros y estudiantes, y que no puede reducirse a los procesos educativos al interior de la clase sino a la intervención pedagógica que ocurre tanto antes como después de los procesos interactivos en el aula, por lo que la socialización con los otros colegas es un referente importante que no debe dejarse a la casualidad de los encuentros fortuitos, sino que debe ser formalizado a través de procesos de colaboración que permitan trascender la acción solipsista de los profesores, además de ser una ventana que amplíe la mirada y afine los sentidos.

Durante los intercambios logrados en los seminarios se pueden plantear pasos para la revisión de la práctica docente que según Kane, Sandreto y Heat (2002) pueden identificarse como “**teorías en acción**”, que permiten diferenciar lo relacionado con las creencias de los profesores denominándolas como “**teorías asumidas**” que refiere a lo que los profesores piensan y dicen que hacen, pero que tendrían que confrontar con lo que los profesores en realidad hacen en el aula, es decir “**las teorías en uso**”, y finalmente llegar a la “**reflexión de las teorías**”, que es la ganancia que se obtiene de la confrontación de las propias ideas con las críticas y opiniones de los pares, en el contexto del trabajo colaborativo.

La experiencia: Seminarios Taller para docentes universitarios.

Bajo estos supuestos teóricos metodológicos se llevaron a cabo tres seminarios-taller con profesores de licenciatura de distintas asignaturas, en sesiones de cuatro horas durante una semana en las cuales se abordaron diversas temáticas pertinentes al grupo.

Durante los seminarios hubo un trabajo introductorio por parte de un coordinador (hubo un coordinador diferente para cada sesión) que establecía las líneas de discusión y análisis de las



sesiones así como la dinámica interactiva del grupo para la recuperación de la práctica docente de todos y cada uno de los participantes.

Los seminarios se realizaron durante los períodos intersemestrales del año 2005 y uno más en el 2006. Los eventos realizados en el 2005 llevaron por nombre: “La docencia universitaria, fundamentos, reflexiones y estrategias” I y II, y el realizado en el 2006 se llamó “Interactividad y formación en la universidad”

Los tópicos abordados fueron los siguientes:

Docencia universitaria, fundamentos, reflexiones y estrategias”

Módulo I “Fundamentos cognitivo constructivistas de los procesos de aprendizaje.

El modelo RE COO RE.”

Módulo II “Desarrollo para habilidades para la docencia”

Módulo III “Estructuras y modelos cognoscitivos”

Módulo IV “El aprendizaje reflexivo para la producción de textos”

Módulo V “Análisis de la evaluación educativa”

Interactividad y formación en la universidad”

Módulo I “Nuevas tecnologías e interactividad” Seminario taller para el uso de las plataformas virtuales para el fomento de la interactividad en entornos presenciales”

Módulo II “Imaginario e interactividad en la universidad”

Módulo III “Interactividad educativa en la docencia universitaria”

“Taller de estrategias de aprendizaje colaborativo”

Módulo IV “Taller integrador de propuestas y lineamientos para la docencia univ.”

Los contenidos abordados se orientaron a la presentación de las propuestas más actuales en el campo pedagógico así como al abordaje de temas clásicos de la docencia y que tuvieron la función de ser sólo un disparador de las reflexiones sobre la práctica profesional.

Los profesores pasaron de las propias representaciones a la elaboración de consensos acerca de las mejores formas de actuación docente. Siempre se dio paso a la voz de los participantes y de sus propias experiencias y de la formulación y defensa de las ideas a través de la argumentación lógica. Estos intercambios tuvieron el apoyo de los coordinadores en la gestión de los diálogos y discusiones de modo que se pudo llegar a examinar la práctica profesional y a revelar aspectos que poco se revisan tales como el tema de la pluralidad de culturas y formas de ser en el aula, así como la diversidad de recursos utilizados por los profesores.



Una de las cuestiones más innovadoras se refirió a la inclusión de un taller de elaboración grupal de los resultados, que pasaron por distintos niveles de análisis y discusión durante las sesiones. E esta modalidad se le dio el nombre de **taller integrador** que tuvo múltiples funciones. Por una parte indujo el trabajo colaborativo ya que la tarea fue explicitar las conclusiones grupales a las que se había llegado. Por otro lado permitió dejar constancia de las reflexiones y los acuerdos logrados a través de la interacción discursiva. También

Resultados y elaboración de la propuesta

Con el fin de comunicar de manera accesible a los docentes universitarios la idea general del modelo, se ha formulado un esquema que intenta explicar sintéticamente las grandes fases del proceso, más que precisar cada uno de los detalles que lo componen.

RE COO RE

1ª. FASE

RE Revisión, recuperación de los conocimientos y experiencias previos, que están constituidos por su saber profesional. La activación de conocimientos previos se hace en base a la explicitación de un tema problema real de la práctica educativa en una temática previamente acordada con los participantes.

COO La explicitación de temas-problemas desde distintos participantes da como resultado algunas confrontaciones entre las diversas experiencias. Se logra instalar en el taller una discusión y debate sobre las distintas estrategias y soluciones que cada profesor da a las situaciones y propicia un ambiente de búsqueda y argumentación colectiva hacia una solución conjunta de problemas sobre la práctica educativa. Se arriba a una coordinación de propuestas que devienen de la actividad conjunta y articulada acerca de un problema común.

En esta fase, la más intensa, los profesores logran **confrontar** sus teorías asumidas con sus teorías en acción a través de la mirada de los otros participantes que se convierten en sus alter-ego como instrumentos que ayudan a la reflexión personal en un ambiente colectivo.

RE El proceso de revisión colectiva de las propias creencias y sus expresiones en la práctica real lleva a los profesores a una **resignificación** de su actividad docente misma que incorpora una nueva **concepción de su actuación profesional** pero que a la vez lo prepara para reconocer que la actividad docente es de suyo una actividad multidimensional y compleja que puede ser mejorada pero que nunca será suficientemente conocida en su totalidad, y que por ello requiere de una reflexión permanente.

En términos didácticos, las siglas RE COO RE corresponden a las fases de las acciones ejercidas por el conjunto de docentes que juntos recorren la reflexión y el análisis de su práctica docente en una comunidad de aprendizaje compartido, donde la apropiación de los saberes didácticos se encuentra justamente en el lugar de encuentro con los semejantes, con los otros miembros de la profesión que seguramente comparten los mismos problemas y que por eso mismo tienen la misma necesidad de resolverlos.

Las fases para la construcción del Modelo son las siguientes:

- ❖ El trabajo **colaborativo** a partir de círculos de reflexión (seminarios entre profesores de un mismo dominio) a través de
- ❖ La **descripción**, exposición de la propia práctica y de los otros participantes



- ❖ La búsqueda de las propias concepciones sobre la práctica docente (elaboración de la **teoría asumida**)
- ❖ La confrontación de las propias concepciones con las prácticas reales, vistas con la mirada de los otros participantes, quienes funcionan como un espejo que nos devuelve una visión distinta de nuestro quehacer. (**las teorías en uso**)
- ❖ La **reconstrucción** de la propia práctica, que nos permite llegar a una **resignificación** de la misma y elaborar un rediseño prototipo didáctico entre profesores del mismo dominio.

Bibliografía

- Batista, L. M. Y Rodrigo. M. J.; (2002), *“¿Es el conflicto cognitivo el único beneficio de la interacción entre iguales?”*, Infancia y aprendizaje, vol 25,
- Biddle, B. , (2000), *“La enseñanza y los profesores”*, Paidós, Barcelona.
- Brown, et all, (2000) *“La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje”*, en Tryphon A. y Voneche J, *“Piaget-Vigotsky, la génesis social del pensamiento”* Editorial Paidós, Argentina.
- Cáceres, J.; (2000), *“Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación”*, Editorial Pearson, Addison Wesley Longman, México.
- Candela, A. (2001), *“Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula”*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Mayo-Agosto 2001, Vol. 6 Núm. 12, México.
- Cazden, C. (1998), *“El discurso en el aula”*, Paidós, México.
- Colomina, Mayordomo Y Onrubia, (2001), *“El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa”*, Infancia y Aprendizaje, Vol. 24, Nº 1, Madrid.
- Coll C., Palacios Y Marchesi (2002), *“Desarrollo psicológico y educación”*, Tomo II, Alianza Editorial, Madrid.
- Colomina, Y Onrubia, (2001), *“Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos”*, en *“Desarrollo psicológico y educación”*, Alianza editorial, Madrid.
- Cordero, S, Colinvaux, D, Dumrauf, A.; (2002), *“¿ Y si trabajan en grupo..? Interacción entre alumnos, procesos sociales y cognitivos en clases universitarias de física”*, Revista de Enseñanza de las Ciencias, Argentina.
- Cowie & Geerdina Van Der Aalsvoort (2000); *“Social interaction in learning and instruction, The meaning of discourse for the construction of knowledge”*, Early, Pergamon, United States.
- Cazden, C. (1998), *“El discurso en el aula”*, Paidós, México.
- Dalzon Y Blade; (1988) *“Conflicto cognitivo y construcción de la noción derecha-izquierda”* en Interactuar y conocer, Niño y Dávila editores, Buenos Aires.



- Dubrovsky, S.; (2000), *"Vigotsky, su proyección en el mundo actual"*, Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires.
- Engeström, Y. (2000), *"Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad; el caso de la práctica médica de la asistencia básica"*, Bs. As. Amorrortu.
- Fernández, M., Wegerif, R, Mercer, N., Rojas, S. (2001), *"Re-conceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning"*, Journal of classroom interaction, Vol, 36, N° 2.
- Gunawardena, Ch. & Lowe, C. (1997), *"Análisis global de un debate en línea y el desarrollo de un modelo de interacción para examinar la construcción social del conocimiento a través de las conferencias por computadora"*, Investigación de la informática educativa, Vol. 17 (4) 397-431.
- Hernández, F. Y Sancho, M.J. (1993), *"Para enseñar no basta con saber la asignatura"*, Paidós, Barcelona.
- Henry, F. (1992) *"Learning collaboration though conferencing"* Najaden Papers, E. Kaye Springer-Verlag, Berlin.
- Kleine, S. J., Krol, K. & Van Der M., (2005), *"Peer interaction in three collaborative learning environments"*, Journal of classroom Interaction, Vol. 40, No. 1., pages, 29-39.
- Lemke, J.; (1997), *"Aprender a hablar ciencia, lenguaje y aprendizaje de valores"*, Paidós, Barcelona.
- Lomas, Osoro Y Tusón; (2003), *"Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua"*, Paidós, Barcelona.
- Mercer N. (2001), *"Palabras y mentes"*, Paidós, Barcelona.
- Moguel, D., (2004), *"What does it mean to participate in class?: integrity and inconsistency in classroom interaction"*, Journal of classroom interaction, Vol, 39, N° 1.
- Perret, Clermont A.N. Y Nicolet, M.; 1998, *"Interactuar y conocer"*, Niño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Phillips, N. & Hardy, C., (2000), *"Discourse Analysis: Investigating processes of social construction"*, Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol. 50. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pozo, J. I., Martín, M., Mateos, M., Pérez, P., (2000), *"Un estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual"*, Universidad Autónoma de Madrid.
- Pozo, J. I, Y Rodrigo M. J.; (2001), *"Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual"*, Infancia y Aprendizaje, Vol. 24, N° 24, Madrid.
- Pozo, J. I.; (1997), *"La crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo?"*, Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, n. 14, Madrid.



- Putnam, R., Y Borko, H., (2000), *"El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición"* en BIDDLE, B. , (2000), *"La enseñanza y los profesores"*, Paidós, Barcelona.
- Raymond, Brown & Renshaw, (2000); *"Collective argumentation a sociocultural approach to reframing classroom teaching and learning"* en *"Social interaction in learning and instruction"*, Early, Pergamon, United States.
- Rogoff, B.; (1993), *"Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social"*, Paidós, Barcelona.
- Rueda, M., (2006) *"Evaluación de la labor docente en el aula universitaria"*, Centro de estudios sobre la universidad, Pensamiento universitario, 3ra. Epoca.
- Salomon, G.; (1993) *"Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas"*, Universidad de Cambrigde, Amorrortu Editores, Argentina.
- Santos, C.M.M & Santos, S. L. (1999). Content and contextual dimensions of argument. En J. Andriessen & P. Coirier (Eds), *Foundation of argumentative text processing* (pp. 75-96) Amsterdam; Amsterdam University Press.
- Tenti, F. E. (2005) *"La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay"*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tenti, F.E. (2006) *"El oficio del docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI"*, Siglo XXI Editores, Bs, As, Argentina
- Van Boxtel, K. & Roelofs, E., (2001) *"Investigating the quality of student discourse: what constitutes a productive student discourse?"*, Journal of classroom interaction, Vol. 36, N° 2.
- Van Dijk, T. (2005); *"El discurso como interacción social"*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Wertsch, J.; (1998) *Vigotsky y la formación social de la mente*, editorial Paidós, Barcelona.
- Zaldúa, G., (2006), *"El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos"*, Acimed2006;14. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_3_06/aci033006.htm (consultado 25, mayo, 2007)



UN PROGRAMA QUE ES CONSTRUEIX A SÍ MATEIX I QUE ORGANITZEM ENTRE TOTS. LA PRÀCTICA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Rosa Maria Palacios. Rosamaria.palacios@gencat.net

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Olga Esteve Ruescas. olga.esteve@upf.edu

Universitat Pompeu Fabra (Facultat de Traducció i Interpretació)/Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Paraules clau

Reflexió, pràctica, interacció

Resum

Un programa que es construeix a sí mateix i que organitzem entre tots.

La pràctica reflexiva en la formació permanent del professorat.

Des de l'experiència de més de deu anys treballant en formació permanent del professorat, ens vàrem plantejar l'observació de l'impacte de la formació en el treball a l'aula.

La primera constatació va ser la repetició de models de formació amb alumnat conforme al que s'ha rebut durant la formació del professorat, amb la conseqüent perpetuació de relacions. D'altra banda, s'ha volgut la millora del funcionament dels centres educatius i per això s'ha fet molta formació sobre organització i gestió per a equips directius, atenció a la diversitat, programes de convivència i mediació, etc., però la feina de l'alumnat i el professorat es fa bàsicament dins de l'aula i en relació amb una determinada àrea curricular.

Per això ens vàrem proposar introduir la reflexió sobre la pràctica com a motor de la pròpia formació. Aquesta nova mirada ens va portar a un canvi de plantejament: si es treballa des de l'observació, l'anàlisi crítica de la pròpia pràctica i la reflexió sistematitzada hem de partir necessàriament de la mateixa persona. És el docent el que ha de preguntar-se a si mateix: què necessito millorar jo i per què, què vull millorar jo i per què. Però no sempre sabem el que ens cal, primer hem de saber què fem, què volem fer, i què volem fer millor. La metodologia de la pràctica reflexiva és una metodologia per a la millora de la pràctica professional i el que esperem de les persones formadores és que apliquin en les sessions de formació una metodologia adequada a aquest tipus de plantejament: els formadors com a acompanyants o guies de processos de millora professional.

En la nostra comunicació volem presentar el model de formació continua basat en els supòsits explicats i que actualment s'està aplicant amb èxit en el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en diverses àrees de coneixement. Ens proposem presentar una síntesi de les seves característiques principals així com el tipus d'intervenció que s'ha dissenyat. Ens centrarem especialment en les possibilitats que ofereix però també en els reptes que representa, tant per al formador (quin perfil ha de tenir) com per a l'ensenyant (com pot autoregular el seu procés formatiu). El perfil de la persona formadora conformarà un dels nuclis més centrals de la nostra presentació atesa la importància que adquireix en el tipus de formació continua que plantegem.



Desenvolupament

La nostra comunicació, com indica el títol, està formada per dues parts:

- Un programa que es construeix a sí mateix
- i que organitzem entre tots.

Les estratègies necessàries per engegar un programa que sigui capaç de construir-se a sí mateix es basen en les propostes de les professores Olga Esteve i Zinka Carandell dutes a terme amb èxit durant deu anys en programes de formació continua per a la millora de l'ensenyament i aprenentatge de professorat d'alemany com a llengua estrangera, en el si de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La infraestructura necessària per posar en marxa el programa i fer que arribi a tot el professorat s'ha fet amb la col·laboració de moltes persones.

Breu referència al context

Quan, des de l'Àrea de Programes de Formació, es va dur a terme l'anàlisi de l'oferta formativa que es venia fent des de totes les unitats de la xarxa de formació del Departament d'Educació, ens vàrem adonar que hi havia una oferta molt àmplia però que el sistema educatiu tenia encara uns quants problemes per resoldre que, potser, no estaven degudament atesos:

- Les mancances en l'assoliment de les competències bàsiques per part de l'alumnat, com demostraren els resultats de les proves de competències bàsiques realitzades per alumnes d'educació primària i d'educació secundària.
- La necessitat de millorar els mecanismes de comunicació entre el professorat i l'alumnat dins de les aules.
- La necessitat de millorar l'ús de la llengua en la comunicació a l'aula.
- Les dificultats per arribar a tot el professorat de manera equilibrada per tot el territori.
- La major part de les accions formatives planificades dins de la formació permanent del professorat no estaven pensades per a la millora de la pràctica docent en el lloc en que aquesta s'exerceix, o sigui l'aula. Dins de l'aula la intervenció sempre va lligada a l'àrea de treball de cada persona, feia falta dissenyar activitats de formació relacionades amb les àrees o matèries del currículum.
- El model de formació transmissiu, en el que una persona experta assessora o explica al professorat assistent a la formació quines són les seves descobertes per tal que el professorat les apliqui a les seves aules, s'ha demostrat que comporta un impacte molt petit en el treball amb alumnes.

Objectius

Amb aquesta situació detectada, ens vàrem plantejar iniciar el disseny de programes de formació de manera conjunta entre el Departament d'Educació i els Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats catalanes, la qual cosa ens permetia preparar la infraestructura que assegurés una atenció equilibrada al professorat de tot el territori.

Per això volíem posar en marxa accions formatives que partissin de la feina feta en els centres i permetés intercanviar bones experiències i, sobre tot, aprofitar les energies que s'estan produint en els centres i que donen bons resultats, així com ajudar a detectar els problemes en el treball diari i conduir cap a la cerca de possibles solucions per a cada persona.



Els nostres **objectius** principals eren:

- Dissenyar accions formatives per a la millora de la pràctica docent a l'aula a partir de la reflexió sobre la pròpia pràctica.
- Que cada Institut de Ciències de l'Educació (ICE) constituís per a cada especialitat equips de persones formadores disposades a participar en un programa conjunt.
- Aconseguir una bona comunicació entre els equips de tots els ICE de les universitats.
- Crear una comunitat d'aprenentatge integrada per totes les persones dels equips de cada ICE per a cada especialitat.

Descripció del treball

Així, doncs, el Departament d'Educació es posa en contacte amb les direccions dels ICE per demanar una persona coordinadora per a cada programa que pogués fer-se càrrec de les tasques següents:

- Cercar persones del seu territori, preferentment amb experiència en formació de professorat, amb un bon perfil (més endavant especifiquem aquest perfil) per a la intervenció en aquest tipus d'accions formatives, i, si era possible, amb prestigi entre el professorat de la zona.
- Facilitar la infraestructura necessària per al manteniment dels equips i la provisió del material de suport necessari.
- Formar part de la comissió de seguiment corresponent a cada programa.

L'organització que vàrem adoptar durant la fase de disseny va ser la següent:

Es constitueix un **Equip general de planificació** de tots els programes que es posen en marxa format per persones de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics (subdirector, cap del servei de programació i avaluació, cap de l'àrea de programes de formació, cap de l'àrea de gestió i avaluació, cap del CEDECT), representants de tots i cadascun dels ICE i la professora Olga Esteve de la Universitat Pompeu Fabra, experta assessora de la metodologia de pràctica reflexiva dels programes.

Aquest equip és l'encarregat de fer la planificació general i prendre les decisions necessàries per a la bona organització de la formació.

Aquesta planificació defineix les següents fases:

1. **Formació de les persones formadores**, que inclou el disseny de les accions formatives
2. **Difusió** de les activitats que s'ofereixen al professorat dels centres docents
3. **Fase de pilotatge** amb la doble finalitat de que el professorat que s'està formant en la metodologia pugui fer les pràctiques d'allò que ha preparat, i comprovar si, efectivament el producte preparat es correspon a les necessitats del professorat dels centres docents, i si és ben rebut per part d'aquest.
4. **Fase extensiva**, durant la qual s'ofereixen accions formatives, ja contrastades, dins de l'oferta general de les activitats de formació, o sigui, dins dels Plans de Formació de Zona però amb una gestió compartida entre l'Àrea de Programes de Formació de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics, els Instituts de Ciències de l'Educació i els Serveis Territorials.
5. **Fase de generalització**. En aquesta fase la gestió passa íntegrament als Serveis Educatius que s'han de posar d'acord amb els ICE per a la determinació de les persones formadores



que intervindran en cada acció formativa. La Subdirecció deixa de tenir paper en la gestió de les activitats.

Així mateix, cada programa compta amb una **comissió de seguiment** formada per:

Les persones dels instituts de ciències de l'educació coordinadores del programa, les persones de l'Àrea de Programes de Formació responsables del programa, representants de la inspecció d'educació, i representants d'ordenació curricular. Aquesta comissió es reuneix un mínim de tres vegades durant el curs en les fases de pilotatge i extensiva per tal de prendre les decisions pertinents i proposar els reajustaments necessaris per a la bona marxa de les accions formatives que es realitzen per tot el territori.

La coordinació dia a dia, durant les fases de formació de persones formadores, pilotatge i extensiva, entre serveis territorials, ICE, serveis educatius i persones formadores de cada programa, es porta des de l'Àrea de Programes de Formació, a través de les persones responsables de cada programa.

Iniciem la feina:

Les persones de l'àrea de programes de formació responsables de cada programa, en col·laboració amb la professora Olga Esteve i el seu equip fan una proposta de disseny de les intervencions que s'oferiran al professorat dels centres docents per a cada especialitat. Aquesta proposta l'aproven totes les persones implicades en l'organització.

L'estructura de la intervenció havia de tenir en compte una sèrie de qüestions:

- Incorporar la pràctica reflexiva com a metodologia per a la millora professional del professorat.
- Promoure un ús significatiu i participatiu de les TIC. Per això la modalitat triada va de ser la semipresencial. Es pretenia introduir una fase no presencial per utilitzar de manera natural l'eina TIC per a la realització d'un treball personal tutoritzat. Aquest treball és tan important com el treball fet a la fase presencial.
- El paper de les persones formadores havia de ser, sobre tot, la d'acompanyar els processos de formació del professorat assistent a les accions formatives.
- Documentar el procés de formació amb l'ús d'un instrument: el portafolis

Com sempre, la primera actuació consisteix en preparar l'equip de persones formadores que haurà d'atendre les accions formatives.

Ens centrem a continuació a explicar en detall el marc conceptual del nostre model de formació continua basat en la pràctica reflexiva per centrar-nos més endavant en el perfil que una persona formadora ha de desenvolupar per tal d'actuar com a acompanyants o guies de processos de millora professional.



Què és la pràctica reflexiva?

La pràctica reflexiva planteja un tipus d'intervenció formativa que pren com a punt de partida les necessitats i inquietuds professionals de cada docent en el seu context així com la reflexió sobre la pròpia pràctica. Es tracta d'un model formatiu que parteix de la persona i no del saber teòric. En ser un model que té en compte l'experiència personal i professional, es garanteix que el professor o professora aplica el que li aporta la formació per innovar i millorar els propis processos d'ensenyament i aprenentatge a la seva aula i en el dia a dia. Un aspecte que es té en compte en aquest model -a més d'atendre el vessant d'emocions, percepcions, creences... de la persona, per la seva indiscutible influència en la pràctica professional- es la necessitat de crear "comunitat" amb els qui comparteixen la formació, perquè només des de la confiança es pot generar una comunicació fluïda i fàcil, on sentir-se còmode per "obrir" l'aula i intercanviar coneixement sobre el que fem i per què ho fem.

Al mateix temps, aquest model aconsegueix que el professorat, a més d'aprofundir el seu coneixement en la matèria, la didàctica i la pedagogia, sigui capaç de auto formar-se garantint l'actualització i millora constant de la seva tasca docent. Perquè el model basat en la pràctica reflexiva converteix la reflexió en i sobre la pràctica en un hàbit conscient que s'integra al fer de cada dia en un procés constant de millora dels processos d'ensenyament/aprenentatge.

Cal dir que, com veurem, la teoria no es bandreja, sinó que s'hi va des de la necessitat d'aprofundir en aquells aspectes on en la pràctica no ens en sortim o hi detectem mancances, moment en què busquem en els experts que aportin el coneixement que necessitem. D'aquesta forma, el saber teòric es profundament significatiu en el sentit que respon a una necessitat concreta sorgida de la pràctica a l'aula.

En què consisteix la formació en la pràctica reflexiva?

La formació en la pràctica reflexiva és una modalitat de formació del professorat que es duu a terme en grups reduïts i, com dèiem més amunt, pren com a punt de partida l'activitat a l'aula de cada un dels professionals que hi participa. Es tracta d'obrir l'aula a l'observació de què hi passa, a la reflexió sobre què s'hi fa i, sobretot, per què s'hi produeixen els processos que hi tenen lloc. En aquest sentit, s'aposta per trencar la "privacitat" que tradicionalment s'ha mantingut sobre l'activitat dintre de l'aula i obrir-la a l'observació i la reflexió compartides.

Aquesta observació i aquesta reflexió no han de ser simples actes de curiositat, sinó que s'han de dur a terme amb un objectiu ben clar i amb la sistematització necessària, tant d'instruments com de criteris, perquè en pugui resultar una presa de consciència d'aquells aspectes concrets en els quals es pot exercir una incidència més positiva per a la millora.

A partir de la detecció i la presa de consciència dels punts sobre els que es vol incidir, cal dissenyar i planificar una estratègia de millora. Aquesta nova proposta es construeix de manera compartida, posant en comú experiències i elaborant mitjançant un discurs cooperatiu una alternativa planificada d'actuació a l'aula. És en aquesta fase del procés quan cal recórrer a les fonts teòriques que aporten criteris i als resultats de les recerques més recents sobre la qüestió objecte del debat. D'aquesta manera la teoria didàctica i pedagògica no és percebuda com una elucubració que pot tenir una relació més o menys llunyana amb la pròpia pràctica docent, sinó que s'hi recorre a partir de les necessitats que ha detectat el propi interessat o interessada.

Com hem apuntat més amunt, la pràctica reflexiva no és un model que adreça la teoria cap als professionals que participen en la formació, sinó que parteix de les inquietuds i necessitats



professionals de cada persona i, a partir d'aquí, es recorre a la teoria que pot ajudar en el procés de millora i innovació de cada un dels participants.

El nucli del model de formació en la pràctica reflexiva és l'anomenat cicle reflexiu. Aquest cicle és, al mateix temps, el procés que segueix un docent en formació en el seu itinerari cap a la reflexió, conscienciació (presa de consciència de què fa a l'aula i per què ho fa) i millora de la pròpia pràctica educativa i també el model en què es fonamenta, de manera cíclica, tota la seva pràctica docent a partir del moment en què ha participat en l'activitat de formació.

En un dels models de formació d'aquest tipus, el desenvolupat per Korthagen (2001), es denomina ALACT a aquest cicle. El nom correspon a les inicials, en anglès, de les diferents fases que constitueixen un cicle complet:

A. Correspon al mot "*action*", és a dir a l'actuació a l'aula en l'experiència de la persona. És el punt de partida, l'acció, que es caracteritza per estar sotmès a processos amb un alt component intuïtiu o inconscient.

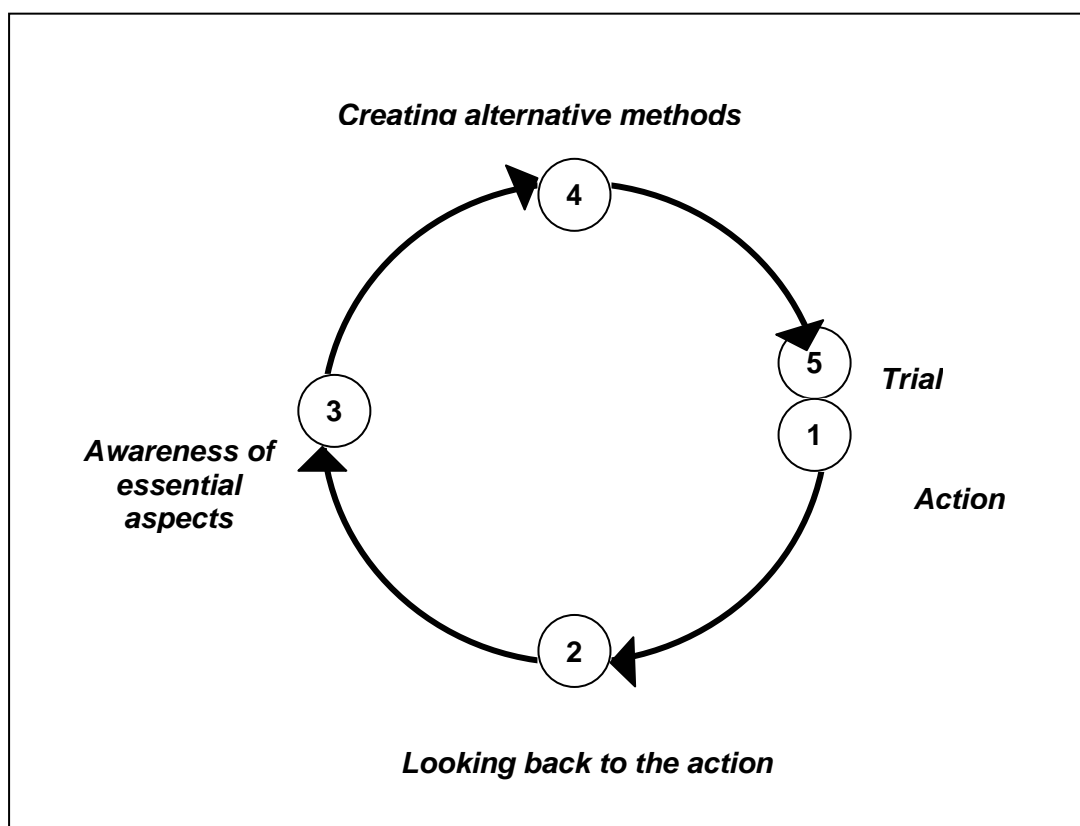
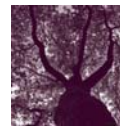
L. En aquesta segona fase, es mira enrera (en anglès "*looking back to the action*", d'on prové la lletra L) i es dedica l'atenció a l'actuació que s'ha realitzat per iniciar un lent procés de conscienciació.

A. S'arriba a la conscienciació ("*awareness of essential aspects*"), a prendre consciència de manera verbalitzada d'aquells aspectes concrets de la seva actuació que són més susceptibles de ser canviats per a la millora.

C. En aquesta quarta fase, de manera conscient, es busquen alternatives i es creen (d'aquí la c de "*creating alternative methods of action*") i programen mètodes d'acció que millorin els anteriorment analitzats.

T. Finalment, aquests nous mètodes s'aplicaran en actuacions posteriors, s'assajaran (assaig, en anglès "*trial*") i se n'avaluaran els resultats de manera que es completi un cicle, que parteixi de la pràctica i retorni a la pràctica, havent passat pel recurs a les bases teòriques i conceptuals que fonamentin les decisions i els plans d'actuació. A partir d'aquest moment s'estarà en disposició d'iniciar un nou cicle.

L'eficàcia màxima de la pràctica reflexiva s'assolirà quan aquest cicle reflexiu no només sigui el nucli de l'activitat formativa, sinó que s'incorpori de manera sistemàtica i continuada a l'exercici professional posterior dels docents que hagin participat en l'activitat. Per això és necessari que la persona que es forma aprengui a utilitzar instruments per a l'autoregulació, que són en definitiva instruments que l'han d'ajudar a poder dur a terme un seguiment del propi procés de millora. Un d'aquests instruments per excel·lència (però no exclusiu) és el portafolis docent (Esteve, Carandell & Keim, 2005).





El cicle reflexiu presentat té una relació molt estreta amb els cicles de recerca-acció. Se'n diferencia, però, en un aspecte que esdevé cabdal en el nostre model: la interacció en el grup, entre iguals i amb la persona formadora. Els principis teòrics que sustenten la nostra visió de la interacció es basen en l'aplicació del principi del sociocognitivisme a la formació de professorat. Com de tots és conegut, segons una "observació sociocognitivista del procés d'aprenentatge" (Oxford 1997), és possible adquirir coneixements a través de la interacció de tots els seus participants. En aquesta interacció l'aprenent (en aquest cas, el docent) pot arribar a controlar i reconstruir el coneixement i pot adquirir nous sabers mitjançant el diàleg amb els altres. En un grup d'aprenentatge d'aquestes característiques, un nombre determinat d'individus (persones amb expectatives, experiències, capacitats, ritmes, formes d'aprenentatge i objectius diferents) entren en contacte. En la interacció intervenen totes les dimensions de la persona: la persona com a individu; la persona aprenent; la persona formadora i la persona com a membre d'una comunitat d'aprenents. Aquests quatre àmbits es troben i s'enriqueixen (recíprocament). I és en aquesta relació social, a través de la interacció i la reflexió amb els altres, on té lloc una connexió entre la persona, l'aprenent (persona que s'està formant), la seva pràctica i la teoria, la qual li permet avançar professionalment:

La trobada de totes les dimensions és possible gràcies a un procés que nosaltres anomenem "contrast" (*perspectivism*, segons Pozo et al, 2006). Aquest concepte operatiu l'entenen com a la conscienciació i verbalització de punts referencials determinats, dels quals disposa la persona que es forma i que li permeten exposar-se a nous estímuls i entrar en interacció amb la comunitat i amb ella mateixa. Amb això, el procés de reflexió s'inicia i fomenta que els participants rebin dins de grup diferents instruments que li faciliten el contrast i l'exposició. Per això, és imprescindible que la interacció en els nous contextos socials es desenvolupi, en primer lloc, sota una base simètrica. Segons Mercer (2000), una interacció d'aquestes característiques és només possible quan s'aconsegueix

- a) que els participants del grup (tant experts com novells), en base als interessos i a les necessitats individuals, creïn conjuntament un nou fonament de comunicació compartit per tots;
- b) que, en base a aquests nous contextos socials, la reflexió individual esdevingui lentament en un pensament col·lectiu (*shared cognition*, Lave & Wenger, 1991). Aquest procés condueix de forma progressiva a la formació d'una identitat específica de grup: el grup evoluciona conjuntament i descobreix els seus punts en comú. A més, Mercer (2001) creu que es poden posar en marxa processos sociocognitius dinàmics significatius que fomenten el progrés conjunt, gràcies a la biografia de grup que s'ha inscrit recentment.

Per tot el que hem exposat, es fa evident que el paper de la persona formadora en aquesta modalitat de formació no és el de font d'informació: ha de ser capaç de crear l'ambient i les condicions idònies perquè es produeixi la interacció necessària que permeti compartir experiències, reflexions i anàlisis i, conseqüentment construir conjuntament alternatives útils de modificació d'aspectes concrets de la pràctica educativa. Cal insistir en la necessitat de plantejar-se la modificació d'aspectes molt concrets i acotats de l'activitat a l'aula, ja que aquest acaba resultant el plantejament més ambiciós. Voler canviar-ho tot és la millor manera de no canviar res. També serà tasca de la persona formadora ajudar a acotar els límits que facin factibles els propòsits que sorgeixin al llarg del procés.

Aquest procés necessita temps senzillament perquè tota reflexió i tota construcció d'alternatives de millora necessita temps. Per aquesta raó les intervencions formatives basades en la pràctica reflexiva han de dur-se a terme al llarg d'un període corresponent a no menys de 50 hores. Val dir que no es tracta de 50 hores presencials, sinó que es combinen fases de trobades del grup amb la persona formadora amb fases de treball autònom en el qual, i això és molt important, la interacció entre tots els membres del grup (inclosa la persona formadora) continua tenint lloc a través d'entorns virtuals (en el nostre cas, a través de la plataforma *moodle*).



Perfil i preparació de la persona formadora

Com hem dit més amunt, el formador / la formadora en pràctica reflexiva han de tenir unes capacitats específiques que no es tenen assolides pel senzill fet de ser un bon docent o un bon expert en la matèria. Un bon formador / una bona formadora en pràctica reflexiva és per sobre de tot un bon acompanyant. Atesa la importància d'aquesta capacitat i tot el que implica, ens concentrarem a continuació en les competències específiques que han de tenir les persones que acompanyen processos de millora en l'àmbit professional i que esdevenen de gran importància per al desenvolupament dels nostres programes en pràctica reflexiva. Les diferents experiències dutes a terme fins al moment ens han mostrat que una gran part de l'èxit aconseguit rau en la bona preparació de les persones formadores.

La persona formadora en pràctica reflexiva

- 1) *combina la seva tasca com a formador / a amb la tasca docent a l'aula, no és per tant (només) expert en la matèria;*
- 2) *entén el grup de persones que es forma com un grup d'experts potencials";*
- 3) *fomenta el treball en col·laboració entre iguals;*
- 4) *concep la formació com a "co-construcció" de coneixement i no com a a transmissió;*
- 5) *acompanya constructivament el procés de reflexió a partir de la identificació de 'bones pràctiques';*
- 6) *ajuda que el procés de reflexió desemboqui en l'autonomia del docent en relació a la seva pròpia formació.*

Capacitats de les persones formadores

De forma resumida, una formadora / una formadora en pràctica reflexiva, i en coherència amb l'essència d'aquest tipus de formació, ha de jugar especialment el rol d'acompanyant, el qual abasta les següents capacitats i subcapacitats:

A. Crear i mantenir comunitats d'aprenentatge:

- ☐ Fer emergir creences i representacions dels participants sobre la formació i l'ensenyament i aprenentatge
- ☐ Incorporar estratègies per a crear un clima d'empatia
- ☐ Treballar el clima emocional del grup (i de l'individu en el grup)
- ☐ Incorporar estratègies diverses de dinàmica de grup (segons especificitat de cadascú)

B. Acompanyar de forma individual i grupal l'ALACT de cadascun dels participants

- ☐ Treballar sobre les creences i experiències dels participants
- ☐ Fomentar una cultura de l'observació
- ☐ Bastir els participants amb instruments d'observació adients
- ☐ Guiar la concreció de la pregunta de recerca individual (objectius de millora)
- ☐ Guiar l'elaboració del pla d'acció individual
- ☐ Fer un seguiment de l'elaboració del portafolis de cadascun dels participants

C. Bastir els participants dels cursos amb la T necessària (segons necessitats)

- ☐ Cercar lectures adients a les necessitats individuals i grupals
- ☐ Treballar les lectures abans d'incorporar-les
- ☐ Elaborar resums i referències de les lectures



- ❑ Crear xarxes de coneixement
- ❑ Incorporar explicacions T com a experts en la matèria (segons necessitats)

Fent una abstracció del llistat presentat, podem dir que la persona formadora en pràctica reflexiva ha de saber combinar dues funcions: la de tutor i la de didacta. Això vol dir que ha de tractar amb precaució la teoria i acceptar que en les debilitats estan les fortaleces de l'individu. Per a poder limitar-se d'aquesta manera, la persona formadora necessita tenir tant una visió àmplia i una comprensió profunda sobre la teoria didàctica com una consciència de la utilitat i el significat del coneixement adquirit a través de la pràctica. Això constitueix el nucli de la professionalitat de la persona formadora.

Un altre aspecte cabdal del seu perfil és la comunicació. Les persones formadores en pràctica reflexiva han de saber per sobre de tot **escoltar**: en quines paraules expressa el docent les seves experiències, els seus pensaments i els seus sentiments? D'aquí neix la necessitat que el formador / la formadora actuï 'amb tacte', la qual cosa comporta que entengui com dinamitzar i fomentar una 'interacció contingent' (Esteve, en premsa).

Una interacció d'aquest tipus necessita que la persona dinamitzadora del grup

- creï 'conflictes cognitius' en el grup perquè els participants es vegin obligats a buscar junts una solució i per tant emprendre processos de reflexió
- estimuli el pensament dialògic analitzant per exemple un aspecte determinat des de diversos punts de vista i incentivant als participants a expressar la seva opinió sobre tots els punts de vista
- estimuli el pensament col·lectiu creant marcs de referència comuns
- faci ús d'un discurs exploratiu per a promoure la formació d'una relació simètrica.
- tingui en compte aspectes de la dinàmica de grup que fomentin la interacció entre tots els membres del grup (parelles, grups de 3....) .

Si analitzem el perfil descrit, podem entendre que es fa necessari preparar adequadament a les persones formadores per tal que desenvolupin al màxim les competències necessàries per a esdevenir 'bon acompanyants de processos de reestructuració i millora'. En aquest sentit, el nostre programa preveu una fase llarga de formació de les persones formadores que descrivim a continuació.

Estructura general del programa de les persones formadores

El programa dissenyat específicament per al grup de persones formadores en pràctica reflexiva pretén ser coherent amb l'essència de la mateixa i defuig per aquest motiu del model transmissiu. Per aquest motiu el programa té unes característiques molt determinades:

- a) S'imparteix durant dos anys, durant els quals les persones formadores experimenten per si mateixes la metodologia de la pràctica reflexiva.
- b) El grup i, per tant, el treball en el si del grup, conforma l'eix vertebrador, és a dir, el programa es basa en el foment de la interacció entre iguals, el treball en col·laboració, la co-construcció de coneixement i el bastiment col·lectiu.
- c) Les persones formadores estan acompanyades al llarg del seu procés per persones experimentades i expertes en la posada en marxa d'intervencions formatives en pràctica reflexiva. Aquest acompanyament es fa tant en trobades presencials com des d'entorns virtuals dissenyats amb aquesta finalitat.
- d) Les persones formadores experimenten per elles mateixes la mateixa situació que experimentaran els futurs participants en les seves intervencions.



- e) Les persones formadores han d'elaborar el seu propi portafolis com a formador per tal que experimentin el que significa l'ús d'aquest instrument per al seguiment del propi procés de millora.

El programa per a la formació inicial de les persones formadores que hauran d'acompanyar els processos reflexius descrits consta actualment de tres fases diferenciades. A continuació les presentem en detall.

Primera fase Elaboració Portafolis Inicial de formador	Durada: de dos a tres mesos
---	-----------------------------

Subfase 1 presencial: Treball amb experiències prèvies o anteriors /

Verbalització de creences i representacions per part de les persones formadores

En aquest primer nivell es treballa amb dos tipus d'experiències:

- a) Experiències anteriors com a participant en seminaris de formació
- b) Experiències anteriors com a formador / a

En aquesta fase es té especial cura de crear empatia i una comunitat d'aprenents. Al llarg d'aquesta fase emergeixen les creences i les representacions sobre la formació.

A partir de les idees recollides, s'introdueixen els elements centrals de la pràctica reflexiva, sempre des del contrast amb les pròpies vivències i creences sobre el que significa per al grup 'una bona formació'. D'aquesta manera es construeix una base comuna per a poder continuar i es prepara el terreny per a la segona fase que se centra en el contrast entre les experiències formatives anteriors i l'experimentació pròpia amb el model de formació basat en la pràctica reflexiva (*Moltes de les persones formadores ja utilitzen activitats relacionades amb la pràctica reflexiva però potser no han treballat de forma sistemàtica en una estructura adaptada a aquesta finalitat o no han estat plenament conscients*)

Subfase 2 de treball autònom en cooperació i comunicació a través de l'entorn virtual. Treball amb experiències noves: Contrast entre allò conegut i allò nou (respecte a la formació)

Experimentació d'un cicle reflexiu en el seu rol com a docents

En grups petits, els formadors experimenten un cicle reflexiu de forma autònoma (en la seva actuació a l'aula i encara que no sigui sencer), amb ajuda d'instruments adients i acompanyats per les persones expertes en pràctica reflexiva.

Subfase 3 presencial: Contrast / Reflexió final de l'experimentació

Recollida d'experiències amb el cicle reflexiu

Reflexió grupal sobre

- a) El que els ha aportat el cicle reflexiu com a docents



- b) El sentit de l'observació per a la millora de la pràctica docent
- c) El sentit del contrast en tres eixos: *jo, jo i els altres, jo en el temps*
- d) El sentit d'elaborar un portafolis com a instrument d'acompanyament
- e) El tipus d'acompanyament rebut

En finalitzar aquesta fase, té lloc una conceptualització molt més profunda sobre l'essència i els supòsits teòrics de la pràctica reflexiva.

Segona fase Elaboració Portafolis Intermedi	Durada: entre un i dos mesos
--	------------------------------

Subfase 1 presencial: Treball amb experiències noves: Contrast entre allò conegut i allò nou en relació a intervencions formatives

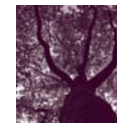
Treball específic sobre les funcions i competències del formador

A partir de procediments de tipus inductiu, es comença a treballar en aquesta fase a l'entorn dels eixos següents:

- a) les funcions del formador en pràctica reflexiva: formador com a acompanyant o tutor i consegüentment en les competències com a tal
- b) les activitats, estratègies i procediments per a acompanyar el cicle reflexiu en comunitats d'aprenentatge

Subfase 2 de treball autònom en grups petits / comunicació a través de plataforma virtual

A partir de la graella següent, i al llarg de dos mesos es co-construeixen tant les activitats, com els instruments més adequats per al context i els procediments o estratègies del propi formador. En aquesta fase, les persones formadores reprenen els instruments propis i d'altri que han utilitzat al llarg de l'experimentació del seu cicle reflexiu i s'analitzen a fons. La graella següent ha d'ajudar a dur a terme aquesta anàlisi:



Fase del cicle reflexiu	Activitats Dissenyades per a les trobades presencials i el treball autònom	Procediments de les persones formadores - tipus de preguntes - tipus de dinàmica de grups - etc.	Instruments per a les persones que es formen	Què desencadenen?



En acabar aquesta fase, torna a tenir lloc una conceptualització, ja més profunda, sobre el model formatiu basat en la pràctica reflexiva.

Tercera fase	Durada: cinc mesos
Elaboració Portafolis Final	(fase de pilotatge del nou programa)

En aquesta fase ja piloten el nou programa de formació per a professorat del seu àmbit, basat en la pràctica reflexiva

Subfase 1 presencial: Pilotatge amb acompanyament meu/nostre a través de la plataforma virtual

Subfase 2 presencial: Avaluació del pilotatge (presencial)

Subfase 3 en grup de coordinació: Reajustament (d'instruments i del mateix programa)

Conclusions

Com a valoració, i després de tres cursos d'experiència, podem dir que gràcies a aquest programa s'han constituït grups de persones formadores en diverses àrees del coneixement i de nivells educatius diversos (infantil, primària i secundària) que, malgrat provenir de contextos i experiències diferents, conformen actualment una xarxa de persones formadores expertes en pràctica reflexiva i que estan aconseguint arribar a l'essència de la formació, al punt clau: les creences de professors i alumnes. Estem convençudes d'haver iniciat un camí que pot obrir vies interessants d'actuació per a la formació.

Bibliografia

- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, *Web de la pràctica reflexiva*.
www.xtec.net/formacio/practica_reflexiva
- Esteve, O. (en premsa), *El discurso indagador: cómo co-construir conocimiento*, Servicio de publicaciones, Universidad de Mondragón.
- Korthagen, f. A. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Londres: LEA
- Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (2004), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, ICE UB – Horsori, Cuadernos de educación, 44.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- Mercer, N. (2001), *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.
- Oxford, R. (1997), "Constructivism: shape-shifting, substance and teacher education applications", *Peabody Journal of education*, nº 72, 35-66.



Pozo, I. Et Al. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó.

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass), Harward University Press.



LOS SENTIDOS DE LA QUÍMICA ESCOLAR, UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Bruno F. Dos Santos. bf-santos@uol.com.br

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Noemí Tessio. ntessio@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes.

Silvia Porro. sporro@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes.

Palabras clave

Enseñanza-Química- Prácticas Escolares

Resumen

La comprensión de la relación entre los recortes curriculares de los contenidos mínimos que determinan los ministerios de educación y que son adoptados por las escuelas y la realidad de la enseñanza practicada por los profesores debe ser objeto de investigación, dado que éstos, al desarrollar los planes de enseñanza, modifican los programas institucionales de los que parten introduciendo o eliminando contenidos, produciendo efectos no planificados en los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

El conocimiento sobre cómo los profesores de química definen las finalidades de la enseñanza puede, entre otras cosas, ayudarnos a formar mejor a nuestros profesores. Para comprender esta relación, entendemos que es necesario investigar a los profesores en su principal escenario de trabajo: el aula.

Por medio de las observaciones de sus prácticas docentes se ha tratado de evaluar si, en la propuesta de objetivos escolares y disciplinares, los profesores ponen en juego juicios de valor, dotando a su propuesta de sentidos y significados subjetivos no aportados por los programas escolares. Con esta práctica de no intervención se ha buscado identificar categorías conceptuales y el tipo de prácticas que orientan el trabajo cotidiano del profesor en el aula.

Desarrollo

Objetivos

- Analizar la lógica de lo que acontece en el interior de las aulas en relación con la transmisión del conocimiento.
- Reconstruir los sentidos y significados de la química escolar a partir de las prácticas de la enseñanza.



Descripción del trabajo

Este trabajo tiene como objetivo principal el estudio de las prácticas de enseñanza en la reconstrucción de los sentidos de la química escolar. ¿Cuál es la correspondencia entre los programas adoptados por las escuelas y la realidad de la enseñanza practicada por los profesores? La comprensión de esa relación debe ser objeto de investigación dado que los profesores modifican los programas introduciendo o eliminando contenidos. El conocimiento sobre cómo los profesores de química definen las finalidades de la enseñanza puede, entre otras cosas, ayudarnos a preparar mejor a nuestros profesores.

Nuestra investigación está enfocada en las prácticas de enseñanza de la química en escuelas secundarias (polimodal) argentinas. El enfoque elegido busca entender la lógica de la organización y de la transmisión del conocimiento por profesoras y profesores de Química.

Esta mirada sobre los procesos educativos procura destacar el papel central de los sujetos inmersos en ellos: profesores y alumnos en sus “nichos ecológicos”. Entendemos que para la comprensión de estos procesos es necesaria una aproximación a los sujetos, privilegiando los lugares de acción cotidiana del trabajo docente. Los salones de clase, los laboratorios de ciencias, entre otros espacios de la cotidianeidad escolar, son los escenarios principales de la investigación.

El interés por las prácticas de enseñanza se refiere a las “*cuestiones relativas a la comprensión del currículo como creación del profesor*” (Amorim, 2006, p. 127), buscando verificar posibles “interfaces entre producción de conocimientos escolares y formación de profesores” (Op. cit., Ibíd.). El profesor y sus prácticas en el contexto de acción, son una centralidad que presenta como telón de fondo, las preocupaciones actuales sobre la profesionalización y el desarrollo docentes (Lima, 2005).

Al análisis del currículo desde la perspectiva de las prácticas educativas se le ha asignado “*notable poder interpretativo*” para la comprensión de las prácticas sociales (Davini, 1998). Habitar el aula significa para el investigador la posibilidad de verificar como la enseñanza se caracteriza, en sus operaciones y modos de distribución y realización, por la propia estructura de la organización socio física de las escuelas (Tardif & Lessard, 2005). La documentación de determinados detalles de la práctica concreta junto con el análisis del contexto inmediato y de la influencia de contextos sociales más amplios posibilita al investigador la reconstrucción de esa práctica, revelando sus múltiples dimensiones (Erickson, 1997; André, 2004). No se puede olvidar igualmente, que el interés por el estudio de las prácticas cotidianas también se justifica por su “*potencial de alteridad*” (Tardif & Lessard, 2005).

Entendemos esta investigación como un proceso de construcción de sentidos y significados por el investigador, respecto de las prácticas sociales de transmisión cultural. La etnografía de la práctica escolar se interesa sobretudo en los puntos de vista de los sujetos, en sus perspectivas. Las explicaciones y las conductas observadas son los elementos primarios a partir de los cuales el etnógrafo construye su interpretación de la cultura (Woods, 1987).

El grupo estudiado está compuesto por profesores de Química de polimodal¹ que, a lo largo del año 2005, participaron de una propuesta de formación continua, patrocinada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Quilmes.

La observación de clases comenzó a finales de 2005, sobre cinco establecimientos de la provincia de Buenos Aires, observando las clases de igual número de profesoras. Se realizaron también entrevistas semiestructuradas. Los primeros aspectos observados fueron las estrategias de enseñanza y la relación del profesor con los alumnos, como así también el ambiente físico de las escuelas.

¹ Últimos tres años de enseñanza secundaria en Argentina



Las entrevistas versaron sobre la formación de la vida profesional de los profesores, como entendían y significaban enseñar química, sus posiciones en relación con los currículos y las políticas escolares, sus recuerdos como estudiantes, la relación con los colegas, la experiencia en la formación continua, sus alumnos entre otros ítems.

Al reiniciar las observaciones en 2006 se pautó una observación más rigurosa y frecuente, algunos aspectos relacionados con las estrategias de enseñanza de los profesores comenzaron a llamarnos la atención, entre ellas podemos citar las siguientes:

- las estrategias promovidas para resolver ejercicios en el pizarrón.

Para tal fin, el profesor dicta un conjunto de ejercicios durante la clase, los alumnos los resuelven y después algunos de ellos son llamados al pizarrón para resolver los problemas. Esos problemas involucran generalmente el diseño de fórmulas y estructuras químicas y las uniones entre los átomos, la nomenclatura, el cálculo de alguna cantidad en un problema estequiométrico, o un balanceo de ecuaciones.

Los problemas que se utilizan en general son arbitrarios, abstractos, idealizados y extraídos en su mayoría de material empleado en los cursos de ingreso de las Universidades o del acervo memorístico del profesor. Las sustancias químicas involucradas en las preguntas en general están ahí por su potencial en suministrar alguna información numérica, sea un número de oxidación o un número de masa. Por eso a veces se transforman en entidades genéricas: el átomo X, la molécula AB, el líquido A. El conjunto de ejercicios implica resoluciones semejantes, el mismo razonamiento aplicado varias veces con diferentes grados de dificultad. Antes de que los alumnos comiencen por cuenta propia a resolver los ejercicios, el profesor resuelve por lo menos dos ejercicios en el pizarrón indicando cómo deben razonar y encontrar los datos necesarios, ya sea en el enunciado de la pregunta o en la tabla periódica.

Comenzamos a reflexionar sobre aspectos de las entrevistas: “A mí particularmente me gustan mucho las analogías, me sirven mucho, por eso digo que lo importante es tratar de transmitir algo claro. A veces recorro a comparaciones que no tienen nada que ver, porque así entienden mejor y para mí eso es lo que importa” (entrevista 16/12/2005).

“Lo importante es ser clara y ejemplificar con cuestiones conocidas por los alumnos, por ejemplo, si hablo de soluciones, hablamos de preparar un jugo” (entrevista 16/12/2005).

Recordaban a sus profesores: “Me acuerdo que daba problemas de estequiometría y tenía una claridad tal que nos conducía a la respuesta fácilmente” (entrevista 16/12/2005).

“De mis profesores el de matemática era excelente, muy seguro para hablar, sabía muchísimo y entendíamos perfectamente, él hizo que nos gustara la matemática” (entrevista 28/02/2006)

“Había un profesor de matemática que era genial. Explicaba muy bien, y después me iba muy bien en las evaluaciones” (entrevista 22/02/2006).

De las observaciones y las entrevistas, a la luz de las actividades de resolución de problemas, éstas dan a entender, que un camino definido por los profesores: la “claridad” en la enseñanza, estaba en relación con la comprensión por parte de los alumnos de cómo resolver ciertos problemas. Esa correspondencia, cuando ocurre, puede resultar desde buenos rendimientos en las evaluaciones, hasta lograr que a los alumnos les guste la materia.

Sin embargo, los problemas más inmediatos a resolver en el aula, para un profesor, son el control del grupo y la motivación, que integran las “*tecnologías de la enseñanza*” (Tardif & Lesard, 2005). En ese sentido, esa estrategia de enseñanza basada en la resolución de ejercicios atiende bastante a la



aplicación de dichas tecnologías. La resolución de los ejercicios hace que los alumnos estén ocupados. Los profesores aprovechan para realizar varias cosas al mismo tiempo. Ellos logran percibir más de cerca cómo los alumnos siguen la actividad, si están involucrados o no. Acompañan las dudas más de cerca, porque en general van recorriendo toda el aula, en una atención casi individual. Van interactuando con los alumnos, hacen chistes o escuchan sus ocurrencias. Algunos alumnos aprovechan para hacer preguntas sobre otros temas de química, y así estrechan los lazos con el profesor. El profesor también reprende a aquellos que no se comportan como conviene, algunos dan sermones. A medida que los alumnos van respondiendo las preguntas, los profesores van teniendo una evaluación de la efectividad de su enseñanza, como una retroalimentación, y de las dificultades de los alumnos.

La enseñanza está llena de diferentes enseñanzas que se mezclan y se plasman en el comportamiento y en la iniciativa del profesor. Ya es una fórmula, ya un cálculo, ya una sentencia moral "Si son ordenados van aprendiendo, si no lo son, caen en la confusión" (cuaderno de campo, 14/11/2005), decía una profesora enseñando a los alumnos a resolver los problemas. Otro momento es una amenaza explícita que recuerda el contrato de conducta (Gallart, 2006): "¡Maduren, porque si así no lo hacen ustedes caminan a transformarse en los esclavos del siglo XXI! Ustedes con sus celulares están peor que los indios de Colón con los espejos." (Cuaderno de campo, 16/11/2005).

¿Cuál es el objetivo de trabajar con ejercicios abstractos, la mayor parte de los cuales conduce a la obtención de un resultado numérico, una fórmula o un elemento general aislado de todo contexto? Los alumnos van avanzando en esas respuestas inequívocas, a medida que el profesor facilita ese camino con su "claridad": recordemos que lo importante es ser claro. Al mismo tiempo que los ejercicios parecen desafiar la resolución de los alumnos, como un problema estequiométrico, el profesor va ablandando ese desafío al indicar el camino: cómo buscar y tratar los datos, cómo interpretar un enunciado, cómo consultar la tabla y extraer la información necesaria. Como van comprendiendo y resolviendo, muchos alumnos se motivan, y se vuelven más rápidos y eficaces en la resolución de esos ejercicios. Es interesante notar algunas de esas intenciones a la luz de antiguas instrucciones pedagógicas que acompañaban un plan de enseñanza de química de 1953 "(...) Siguiendo el método natural de ir de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, se logrará dar al alumno la sensación de que descubre algo y saldrá del colegio seguro de que la química no es difícil" (p. 168)². Esa estrategia de enseñanza adoptada por los profesores parece encuadrarse en esa idea de movimiento de lo simple a lo complejo, que resultará en la adquisición de una certeza de que la química puede ser fácil.

¿Qué están enseñando esos profesores? ¿Qué puede estar aprendiendo un alumno con ese tipo de enseñanza? ¿Algo parecido a lo que ellos también aprendieron con sus antiguos buenos profesores, que también fueron "claros" en sus estrategias de enseñanza? Jackson recuerda a su antigua profesora de álgebra del secundario y la resolución exhaustiva de ecuaciones: "*Tal vez una comprensión más esencial tenía que ver con el hecho de darse cuenta de que las cosas difíciles puedan llegar a ser fáciles si uno las va dominando paso a paso. (...) nuestro dominio de álgebra avanzaba lenta y firmemente, como un tren que recorre una vía gradualmente ascendente*" (Jackson, 1999: 27-28). El mismo Jackson nos da soporte a esa reflexión cuando nos dice algo que es comprendido como una de las principales fuentes de los saberes docentes: su propia experiencia escolar: "(...) no cabe duda de que todos los que se disponen a enseñar algo están equipados, para bien o para mal, con una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado" (Jackson, 2002:33).

Lo que está oculto e implícito en la enseñanza adquiere mucha fuerza y estabilidad en los currículos escolares porque también forma parte de la **cultura escolar**, que comparten los profesores: "*Pero la cultura escolar no es un concepto simple de delimitar, se considera que en la escuela fueron siendo históricamente construidas normas y prácticas definidoras de los conocimientos que serían*

² Ministerio de Educación de la Nación, Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Planes y programas de ciclo básico, segundo ciclo del bachillerato, ciclo superior del magisterio, escuelas normales regionales, escuelas nacionales de comercio constante in GVIRTZ, G. (dir.) El color del Incoloro: miradas para pensar la enseñanza de las ciencias, p. 42, 2000.



enseñados y de los valores que serían inculcados, generando lo que se puede llamar cultura escolar. Conocimientos, valores y comportamientos que asuman una expresión peculiar en la escuela y, principalmente en cada disciplina escolar, sus productos y sus procesos relacionados con las luchas y los embates de la sociedad que los produjeron y fueron también producidos en esa y por esa escuela" (Pessanha et al., 2004:58). Algunas pistas de esa cultura escolar, como por ejemplo, las formas repetidas y regulares de las tareas y actividades escolares vinculadas a una disciplina, la utilización y la distribución del tiempo, entre otros elementos, ya fueron definidos como *"arquetipos de la enseñanza"* (Aisenstein et al., 2004).

Una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias, cuando esas disciplinas son introducidas en los sistemas escolares públicos argentinos a fines del siglo XIX, está, según Bruer (1995 apud Aisenstein et. al, 2004), inspirada por la idea de que: *"las disciplinas formales pueden generar una fuerza mental general, de la misma manera que los ejercicios físicos generan fuerza corporal"* (Aisenstein, 2004:57)

Al mismo tiempo, la escuela patrocinada por el Estado define un currículo que se aleja de los saberes cotidianos, del saber del sentido común y del folclore: *"(...) su marcado carácter civilizador reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela"* (Davini, 2005:25)

¿Cuál es el sentido de esa química simbólica, representacional (Machado, 1999)? Articulada como la resolución de ejercicios como principal actividad desarrollada en la enseñanza, ¿estará vinculada a esa *"función disciplinadora"* original, la *"formación del carácter"* (Davini, 2005)? Es interesante verificar eso a la luz de la significación de la enseñanza de química en el secundario por los propios profesores investigados: *"La química es más una disculpa, para ayudar a los alumnos a razonar, a encontrar respuestas para las cosas, para darles un método para estudiar, independientemente de que lo dé en las clases de química o en las clases de física intento desarrollar lo mismo"*. (Entrevista 03/03/2006)

"Lo que ellos [los alumnos] necesitan es aprender a abrir la cabeza, cómo llegar a un concepto intelectual". (Entrevista 16/12/2005).

"Creo que la escuela tiene que dar al alumno las herramientas para que las use donde quiera. Las herramientas no son solamente intelectuales, sino también de competencia, ética, de valores, de coherencia, de formación personal. No sé si consigo trabajar esas herramientas en mis clases, pero trato de ir armando el concepto, que una cosa tenga que ver con lo que sigue y así sucesivamente. En cada tema intento volver a buscar algo sobre lo que vimos antes, mostrar que eso es una cosa de comprensión, no de memoria". (Entrevista 16/12/2005).

- los programas escolares

En ese escenario donde *"en la mayor parte de los casos estamos escribiendo fórmulas y ecuaciones en el pizarrón y equilibrándolas"*. (Entrevista 03/03/2006), ¿cómo se posicionan los profesores en relación con los programas?: *"De inmediato no me parece importante que conozcan el número atómico y de masa de los elementos o los números de oxidación de memoria, o aún los nombres en tres sistemas de nomenclatura, muchas cosas que la mayoría de los profesores de química hacemos, y me incluyo entre ellos"*. (Entrevista 03/03/2006).

"Nosotros no tenemos obligación con los contenidos. En cada escuela y en cada lugar se puede discutir perfectamente con los colegas y llegar a lo que nos conviene. Es así en todas las escuelas, si fundamenta lo que hace nadie viene a decirle nada". (Entrevista 16/12/2005).

"Yo no enseñaba más el concepto de equivalente, porque para mí el concepto de mol es suficiente. Pero un año, en la Universidad de La Plata, en una pregunta en el examen de ingreso, se involucró el"



cálculo de equivalentes, entonces los alumnos fallaron y la directora de la escuela me llamó para conversar.” (Cuaderno de campo, 21/06/2006)

“Hace años dejé de dar lo histórico, espectros, descargas en tubos, esas cuatro experiencias fundamentales que construyen el átomo, porque en realidad ellos [los alumnos] nunca llegaban a entender lo que cada cosa estaba proporcionando”. (Entrevista 16/12/2005).

“No enseñé más las leyes gravimétricas, ese contenido tiene una importancia sólo desde el punto de vista histórico, porque con todos los espectrómetros y sus métodos de identificación se llega de otra manera a la fórmula de las sustancias”. (Cuaderno de campo, 21/06/2006). En ese contexto cabe preguntarse qué papel cumplen los currículos. ¿Cómo se posicionan los profesores en relación con los programas?

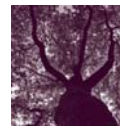
La relación de los profesores con los programas y currículos es contradictoria, pues por un lado, los programas de las disciplinas aportan un nivel para el trabajo cotidiano, una proyección de los contenidos establecida de acuerdo con los tiempos escolares; por otro, con el tiempo y la experiencia, los profesores perciben que pueden ser flexibles en relación a los programas (Tardif & Lesard, 2005). La experiencia se traduce en la comprensión de que no todo es necesario, algunos contenidos son prescindibles, en cuanto que otros contenidos en verdad confunden. La contradicción hace que muchos profesores se sientan verdaderamente libres en relación con los programas, lo que no deja de ser algo condicionado por las escuelas. Es por eso que Tardif & Lesard (2005) van a definir así esa naturaleza hermenéutica de los programas: *“(…) la importancia de la interpretación demuestra que los programas son instrumentos simbólicos, discursivos, que exigen de los profesores un trabajo igualmente simbólico, discursivo para darles sentido. Lejos de requerir una aplicación puramente técnica, los programas exigen de los profesores un verdadero ‘trabajo hermenéutico’; los profesores precisan descubrir lo esencial de los programas y realizarlos en condiciones prácticas que presentan varias obligaciones e imprevistos.”* (Tardif & Lessard, 2005:226)

- Algunos aspectos de la socialización profesional

En las entrevistas y en las observaciones de clase se pueden encontrar algunos de estos indicios. Gimeno Sacristán (1997) comenta que: *“Las prácticas no se deducen sólo de las iniciativas de los docentes, sino que son también el resultado de tradiciones mantenidas por los grupos profesionales, de las limitaciones que impone la propia configuración de las instituciones escolares, de su racionalidad organizativa interna y de la política y los medios de desarrollo curricular; posibilidades y límites interpretados y mediatizados por la preparación cultural y profesional de los docentes”* (p. 240). Los profesores estudiados poseen larga experiencia, tres de ellos no comentan dificultades en trabajar en grupo, señalando que les gusta el trabajo en equipo, articulado con los colegas. Los contactos profesionales no se restringen al interior de las escuelas. Puede ser una reunión del gremio o también por vía electrónica:

“Yo tengo contacto con profesores de otras escuelas, a través de la asociación de los profesores, también tengo contacto con las profesoras de la Universidad, sobre determinados asuntos, determinados enfoques, y comentamos sobre ese tipo de cosas, cuando tenemos alguna idea nueva comentamos entre nosotros, tenemos una lista de correo electrónico y enviamos experiencias, probé eso, intenta aquello...” (Entrevista 03/03/2006). Se puede inferir también que el intercambio de experiencias didácticas entre los pares parece cumplir de alguna manera una función de validación de la propia experiencia. “En general tratamos de comentar nuestras prácticas, si se nos ocurre alguna cosa nueva comentamos con los colegas indagando si les interesa; o si elaboro algo nuevo y observo que a los alumnos les gustó, lo paso a otros profesores para que ellos lo evalúen, y si a ellos les gusta, que también lo apliquen, y yo hago lo mismo con materiales producidos por otros docentes que me parecen interesantes”. (Entrevista 03/03/2006).

Para Tardif (2002), ese contacto profesional ayuda a los profesores a objetivar los saberes de la experiencia: *“Es a través de las relaciones con los pares y, por tanto, a través de la comparación*



entre los saberes producidos por la experiencia colectiva de los profesores, que los saberes experimentados adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas deben ser, entonces, sistematizadas a fin de transformarse en un discurso de la experiencia capaz de informar o de formar otros docentes y suministrar una respuesta a sus problemas.” (Tardif, 2002:52).

Podemos decir que los profesores con experiencia parecen no tener problemas en consultar a un colega sobre su práctica: “A veces la respuesta de un compañero me sirve ya que está en mi mismo nivel. Si quisiera obtener una respuesta simple sobre algo nunca pregunto a un especialista porque él va a responder en un nivel que usted no va a entender nada” (Entrevista 16/12/2005).

Para Hargreaves (1995), ese conocimiento integra una importante dimensión de la cultura escolar: *“Las comunidades de profesores afrontan exigencias y limitaciones similares en su trabajo a lo largo de años. En este contexto generan creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por el grupo. Estos elementos constituyen la cultura de la escuela y transmiten a los enseñantes las soluciones históricamente generadas en la comunidad”*. Cabe preguntar aquí si esa socialización de los saberes docentes ejerce alguna influencia sobre la homogeneización de las prácticas, o de los modos de enseñar química, como lo hacen los programas y currículos y los materiales didácticos: “Hay varios motivos que confluyen para eso. Uno es el pensamiento de decir, bien, si voy por ese camino, seré la única que sigo ese camino y todos los demás no lo siguen, porque me estaría distanciando bastante de lo que son los contenidos curriculares. A veces es la presión de los padres de los alumnos, de los directores de las escuelas y de los exámenes de ingreso de las Universidades”. (Entrevista 03/03/2006).

Nuevamente vemos las restricciones sobre la autonomía docente identificadas a través de los elementos y grupos que ejercen alguna forma de control sobre el trabajo docente. El conocimiento sobre cómo otros colegas trabajan los programas, en otros niveles de enseñanza dentro del mismo establecimiento es importante: “La profesora vino hasta mí y me explicó que ahora va a comenzar la resolución de problemas involucrando todos los tipos de cálculos porque no tiene tiempo para ver todo separado como antes, ya que no es ella quien va a seguir con ellos [los alumnos] en el segundo año, o que tiene consecuencia sobre los propios contenidos y la forma de enseñarlos”. (Cuaderno de campo, 16/11/2005).

La importancia de las clases en el laboratorio es defendida en la historia de la enseñanza de la ciencia escolar en Argentina desde sus principios (Aisenstein et al., 2004). Los profesores rescatan su función como elemento motivador. Hay experiencias que fueron definitivas en su elección profesional posterior: “Me acuerdo de una profesora de ciencias naturales que tuve en la escuela primaria, nos llevaba a hacer experimentos de laboratorio, enseñaba cómo investigar, hacer exposiciones orales sobre determinados asuntos, y casi todos mis colegas de primario siguieron cursos de ciencias. No creo que fue casual, porque íbamos hasta los sábados a la escuela, teníamos animales que alimentábamos y cuidábamos del crecimiento de plantas. Me acuerdo de eso como muy positivo”. (Entrevista 03/03/2006).

Algunos contenidos se demuestran en el laboratorio, y por eso tienen significado: “Una de las prácticas que más me marcó fue cuando explicó la electrólisis. Con una cuba de agua, cloruro de cobre y un generador, yo entendía, porque la simplicidad era tal...” (Entrevista 16/12/2005).

Para esos profesores eso raramente se repite hoy en día. Sus condiciones de trabajo son tales que preparar y ejecutar una clase experimental puede ser un gran sacrificio para el docente: “Llegar a hacer una actividad experimental es muy difícil de lograr, porque son muchos alumnos con un solo profesor y un ayudante que raras veces te ayuda, o sea, es un poco difícil trabajar en el laboratorio dentro de la escuela. Son diez alumnos para un experimento, entonces algunos pocos saben lo que están haciendo, y los otros no”. (Entrevista 22/02/2006).

Percibimos en ese ejemplo la preocupación pedagógica por las inequidades en lo aprendido, que el laboratorio es capaz de desarrollar. En otro, se evidencia la falta de apoyo y de solidaridad; la



realización del trabajo docente se ve comprometida por los tiempos: "En la escuela secundaria nadie tiene en consideración que usted tiene que preparar material para el aprendizaje de los alumnos, para dar sus clases, hay que tener los tiempos para eso, disponer de los recursos materiales... En la próxima vida quiero ser profesora de matemática porque me arreglo sólo con el pizarrón, porque, suponga que doy clases por la mañana, tengo dos intervalos de 10 minutos durante los cuales tengo que bajar tres pisos si quiero ir al toilette. Si tomo un café ya no puedo ir al toilette, y si quiero planear una práctica tengo también 10 minutos para ir corriendo hasta el laboratorio y ver si encuentro al ayudante para que prepare el experimento. Entonces, si hablo de la práctica no tomo café y no voy al toilette, y también es el único tiempo que tengo para dialogar con mis colegas, para resolver alguna cuestión con los directores, o a veces para atender algún alumno". (Entrevista 03/03/2006).

Eso se torna fuente de angustia para uno, cuando reflexiona sobre su propia enseñanza, revelando algunos dilemas de la química escolar: "Se parece muy poco a la parte experimental, al desarrollo de la creatividad, a la verificación de cómo se construye el conocimiento científico, obviamente desde la reconstrucción, es para ver un poco que hay caminos de ida y de vuelta, que no es que un científico se sentó una mañana y le surgió una idea iluminada y dijo hoy voy inventar a teoría de la relatividad" (entrevista 03/03/2006).

Resultados y/o Conclusiones

Las estrategias de enseñanza usadas por los profesores, basadas en la resolución de ejercicios, facilitan varios aspectos de su trabajo. El control del grupo y la motivación son los principales. A través de ellos, los profesores consiguen acercarse a los alumnos. Muchos procesos de interacción surgen durante esas actividades. La enseñanza se acerca muchas veces a una enseñanza moral. Los ejercicios en serie se aproximan a un verdadero disciplinamiento. La enseñanza de la química tiene vestigios de la escuela normalista-higienista.

Los profesores mantienen una relación de ambigüedad en relación con los programas: por un lado, tratan de cumplirlos, incluso cuando asumen que tienen bastante libertad en relación a ellos. Por otro lado, señalan sentirse presionados para que los cumplan indefectiblemente por requerimientos de los directores, los contenidos de los exámenes de ingreso en las Universidades y sus propios colegas

Asimismo, tejen varias redes de contacto entre los colegas de profesión, y perciben eso como necesario e importante para su trabajo. En esos contactos cambian informaciones sobre sus propias prácticas. Y objetivan conocimientos hasta entonces subjetivos. Comparten, también, informaciones con los otros profesores de química de sus escuelas (las formas como los otros trabajan los contenidos es fundamental).

La enseñanza en el laboratorio es valorizada, si bien depende de un esfuerzo extra para realizarlo. Las condiciones del trabajo docente no lo favorecen. El hecho de pasar muchas horas con los alumnos en el aula, usando el pizarrón como principal recurso es desmotivador para su propia práctica.

Nuevas tendencias en la enseñanza son percibidas de formas distintas: pueden ser incorporadas al discurso pedagógico, pero no a las prácticas. Algunas entran en conflicto con sus formas tradicionales de enseñar. Pero no son refractarios a las innovaciones. Muchas veces sus deseos de hacer se ven enfrentados a situaciones de contexto que atentan contra toda acción que modifique la rutina en que se viene desarrollando la práctica docente. Por otra parte el mismo sistema de valoración de sus actividades, los modos en que se dota a los establecimientos de infraestructura y tecnologías y la manera en que se concibe desde el gobierno central la labor docente, no alientan prácticas novedosas sino, más bien, las entorpecen. Luchar contra todo eso e imponer cambios no es tarea sencilla.



Propuestas de mejora

Nos parece que debería existir un alineamiento de los objetivos y políticas educativas nacionales y provinciales, que propicien propuestas de capacitación a los docentes y una clara estrategia de revalorización de la tarea docente.

Si bien existe un camino abierto en el sentido de la jerarquización de las universidades como entidades formadoras, estamos convencidos que debe seguir profundizándose el trabajo en conjunto de las autoridades educativas, las universidades y las escuelas que articulen espacios de propuestas colaborativas en la formación docente.

Proveer de acceso a equipamiento tecnológico y de laboratorio actualizado a las escuelas, conjuntamente con el aumento de personal dedicado a brindar asistencia procedimental y pedagógica a los docentes.

Propiciar además los espacios virtuales de aprendizaje disponibles en nuestras universidades (dado el escaso tiempo que poseen nuestros docentes) para generar formación y actualización universal y asincrónica.

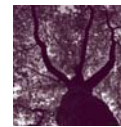
Advertimos que nuestros profesores se encuentran desbordados en sus capacidades laborales, restándoles la posibilidad de capacitarse, por otra parte muchas veces las propuestas de capacitación ofrecidas desde las instancias gubernamentales y universitarias se encuentran profundamente alejadas de las prácticas reales dentro de las aulas que hemos desarrollado en este trabajo.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (2000) "Las ciencias exactas y naturales en la escuela. Una mirada desde el currículo (1870-1983)" en: Gvirtz, S. (dir.) *El Color del incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Aisenstein, A. Arriazu, F.L. & Soba, A. (2004), *Historia de la Educación ANUARIO*, no. 5, p. 39-62
- Amorim, A.C.R. (2006) "Quando o currículo não existe, ele apenas acontece" In Santos, F.M.T. & Greca, I.M. (comp.) *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. Brasil. Ijuí. Editora Unijuí,
- André, M.E.D.A. (2004) *Etnografia da prática escolar*. 11a. ed. Brasil. Campinas. Papirus.
- Davini, M. C. (1998). El curriculum de formación del magisterio: planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires.
- Davini, M. C. (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Erickson, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en: Wittrock, M.C. (comp.) *La investigación de la enseñanza*, vol. II. Barcelona. Paidós
- Gallart, M. A. (2006) *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires. La Crujía.



- Gimeno Sacristán, J. (1997) *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Hargreaves, A. (1995) "La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza". Buenos Aires. Kikirikí Cooperación Educativa, N° 35, diciembre 94-febrero 95, pp. 49-61.
- Jackson, Ph. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- JACKSON, PH. (2003) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lima, Ma. E.C.C. (2005). *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Brasil. Belo Horizonte, Autêntica
- Machado, A. H. (1999) *Aula de química: discurso e conocimiento*. Brasil. Ijuí. Ed. Unijuí.
- Pessanha, E.C., Daniel, M.E.B. & Menegazzo, M.A (2004) "Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa". *Revista Brasileira de Educação*, no. 27.
- TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes, Brasil. Petrópolis. Vozes.
- TARDIF, M. & LESARD, C. O. (2005), *Trabajo docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Brasil. Petrópolis. Vozes.
- Woods, Peter. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.



LAS DEMANDAS FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LA ATENCIÓN AL ALUMNADO EXTRANJERO-INMIGRANTE. LA NECESIDAD DE UN APRENDIZAJE Y CAMBIO DE ACTITUDES.

Miriam García Blanco mgblanco@edu.uned.es
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Palabras clave

Formación del profesorado; educación intercultural; atención a la diversidad.

Resumen

La presencia de alumnos extranjeros en las aulas ya no se muestra como un acontecimiento nuevo para el profesorado. En estos momentos lo que más preocupa a los profesores es cómo desempeñar su función en aulas multiculturales, donde no sólo conviven niños y niñas de diferentes lugares del mundo, sino que presentan distintas lenguas, costumbres, culturas, niveles curriculares...

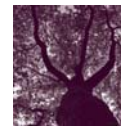
Por ello, se hace cada vez más necesaria la puesta en práctica de una metodología de enseñanza basada en la Educación Intercultural, donde se incluye la educación para la ciudadanía. Pero, como ya sabemos, no basta con elaborar un modelo teórico, hay que enseñar, formar e instruir al profesorado para que, posteriormente, pueda llevarlo a cabo con los alumnos en las aulas.

Éste es uno de los retos por el que hoy en día debemos trabajar los profesionales de la Educación, el profesorado debe adquirir nuevas metodologías, estrategias, herramientas, aptitudes, actitudes... necesarias para lograr una Educación Intercultural en los centros educativos. Para poder alcanzar este importante reto es necesario tomar algunas medidas educativas relacionadas con los principales momentos de la formación del docente: la formación inicial y la formación permanente.

Desarrollo

Objetivos:

- Conocer el estado de la cuestión en relación a la formación del profesorado para atender a la diversidad del aula.
- Realizar una aclaración de los conceptos relacionados con la educación intercultural.
- Conocer el estado de la cuestión con respecto a la situación del alumnado extranjero en la Comunidad de Madrid, en particular de la zona Noroeste.
- Describir y analizar las medidas y estrategias socioeducativas para atender al alumnado extranjero-inmigrante en la Comunidad de Madrid.
- Exponer y explicar el cuestionario diseñado para conocer las opiniones y demandas formativas del profesorado en relación a la atención al alumnado extranjero-inmigrante.
- Exponer las principales conclusiones con respecto a las actitudes, creencias y expectativas del profesorado hacia el alumnado extranjero. Destacando las principales demandas formativas.



Descripción del trabajo:

• **Introducción**

“Hemos aprendido a volar como los pájaros,

a nadar como los peces;

pero no hemos aprendido el sencillo arte de

vivir juntos como hermanos”

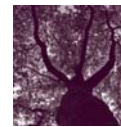
Luther King, M.

La realidad multicultural de las aulas se hace patente con la presencia de alumnos extranjeros-inmigrantes. Este hecho no se muestra como un acontecimiento nuevo para el profesorado, aunque sí le presenta una serie de inquietudes relacionadas con el desempeño de su función en este tipo de aulas multiculturales, donde no sólo conviven niños y niñas de diferentes lugares del mundo, sino que presentan distintas lenguas, costumbres, culturas, niveles curriculares...

Esta situación, ya no tan nueva en nuestro sistema educativo, hace cada vez más necesaria la puesta en práctica de una metodología de enseñanza basada en la Educación Intercultural, donde se incluye la educación para la ciudadanía. Pero, como ya sabemos, no basta con elaborar un modelo teórico, hay que enseñar, formar e instruir al profesorado para que, posteriormente, pueda llevarlo a cabo con los alumnos en las aulas. En estos momentos nos encontramos con una falta real de relación y aplicación de la teoría y la práctica. Por ello, éste es uno de los retos por el que hoy en día debemos trabajar los profesionales de la Educación, y por el que el profesorado debe adquirir, asimilar y poner en práctica nuevas metodologías, estrategias, herramientas, aptitudes, actitudes... necesarias para lograr la implementación de un Modelo de Educación Intercultural en los centros educativos, pero no sólo en aquellos multiculturales, sino también en aquellos donde no exista presencia de alumnado procedente de otros países, culturas y religiones.

Según Esteve (2003) es necesario llevar a cabo lo que denomina <<“Tercera Revolución Educativa”, proceso por el cual, conseguir una educación de calidad en la nueva situación pasa necesariamente por el desarrollo de una formación de profesores que les prepare para que puedan atender con éxito a estos niños con dificultades [...]. Al mismo tiempo, es necesario modificar las estrategias didácticas y las formas de trabajo (las metodologías) para ofrecer a estos niños una atención educativa de calidad [...]>>.

Con el objetivo principal de poner en práctica un Modelo de Educación Intercultural, es necesario tomar algunas medidas educativas relacionadas con los principales momentos de la formación del docente: la formación inicial y la formación permanente. Con respecto a la *formación inicial* del profesorado, se pueden llevar a cabo medidas dirigidas a la incorporación en los nuevos planes de estudios, adaptados al EEES, tanto en los Grados como en los Master de las diferentes ramas de Ciencias de la Educación, materias relacionadas con la Educación Intercultural y para la ciudadanía, orientándolas a la atención a la diversidad cultural, lingüística y curricular que se encuentran en las aulas, así como incorporando cursos sobre Interculturalidad para obtener la Capacitación Docente correspondiente. Por otro lado, mediante la *formación permanente* del profesorado se deben proporcionar cursos de postgrado y especialización que les enseñen nuevas formas de trabajo en centros multiculturales. Este es un reto importante que ha de estar presente en las reformas de los planes de estudio del área de Educación, con el fin de incorporarnos al nuevo modelo de enseñanza del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).



Teniendo en cuenta todos estos aspectos es fundamental que las Universidades y centros de formación se den cuenta que formando a los distintos profesionales y capacitándolos para que puedan desempeñar su labor docente desde una perspectiva intercultural e inclusiva, lograremos centros educativos interculturales donde la educación sea para **todos** los alumnos, logrando obtener criterios de equidad ("igualdad de oportunidades") y calidad educativa. Para ello, debemos ofrecer y enseñar al profesorado las *alternativas* para cambiar la dirección de la enseñanza.

Por otro lado, no debemos olvidar que para construir una sociedad intercultural, es fundamental tener muy en cuenta la educación para la ciudadanía, ya que ofrece las bases para una convivencia cuyo pilar fundamental es "**aprender a vivir juntos**", como ya apuntaba en 1996 la Comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors y que se materializó en el Informe titulado *La educación encierra un tesoro*.

• Aclaración conceptual

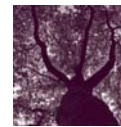
La educación es uno de los ámbitos donde se ven reflejados los continuos flujos migratorios. Las aulas son ocupadas por alumnos y alumnas de distintas nacionalidades, razas, religiones, creencias, culturas... que dibujan la diversidad. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, es necesario atender a las demandas que esta nueva situación presenta no sólo para los docentes y para los centros educativos, sino también para las familias de los alumnos y la sociedad en general, responsable también de la educación de sus ciudadanos.

Partiendo de esta situación es cuando se comenzó a hablar de Interculturalidad, Multiculturalidad y otros términos asociados, por lo que no se pueden obviar los significados múltiples que estos conceptos abarcan, además de las diversas connotaciones que presentan. En todo estudio es necesario conocer a qué nos estamos refiriendo al hablar de estos conceptos.

Antes de entrar a exponer dichos términos, es necesario explicar el concepto de cultura, ya que es la base de la Inter-Multi-Pluri...culturalidad. El concepto de "cultura" se encuentra en la mayoría de las acepciones relacionadas con la Educación Intercultural. Siguiendo a Aguilar (en AA.VV., 2003) el concepto de *cultura* es uno de los más trabajados en los últimos años y desde diversas aproximaciones: antropológica, sociológica, psicológica, etc. A modo de ejemplo, exponemos aquí tres definiciones relevantes de cultura a las que esta autora hace referencia: por un lado, Plog y Bates, en el año 1980, entienden la cultura como <<el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos, que los miembros de una sociedad usan en interacción con ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje>>; por su parte Faundez y Freire, en 1985, se refieren a ella como: <<la cultura no es sólo la manifestación artística o intelectual que se expresa en el pensamiento. La cultura se manifiesta, sobre todo, en los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Cultura es comer de un modo distinto, es dar la mano de modo diferente, es relacionarse con el otro de otro modo. Cultura, para nosotros, son todas las manifestaciones humanas, incluso lo cotidiano, y es en lo cotidiano donde se da algo esencial, el descubrimiento de lo diferente>>; y en 1994, Candau se refiere a este concepto como <<un fenómeno complejo y estructurante: culturas emergentes y descendentes; hegemónicas, dominantes y dominadas; contextualizadas en sociedades marcadas por la diferencia>>.

Las aportaciones que se desprenden de cada una de estas tres definiciones de cultura se ven reflejadas en lo que forma parte de lo que a continuación trataremos de definir como **Educación o Pedagogía Intercultural**.

Uno de los autores que más ha trabajado sobre la Educación Intercultural, y en concreto la formación del profesorado basada en este modelo, es sin duda Jordán, quien en una de sus publicaciones



(1996) afirma que el término de Educación Intercultural se asemeja a otros como <<educación multicultural>>, <<educación multiétnica>>, <<educación antirracista>>, <<educación pluralista>>, etc. En esta comunicación nos referimos, en todo momento, a la Educación o Pedagogía Intercultural, la cual es definida por este autor de la siguiente forma (1996):

<<Entonces, **¿qué es la educación intercultural?** En sentido positivo, ahora, puede decirse que esta educación va encaminada a conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida **competencia cultural**; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. Entre estas disposiciones estarían, por ejemplo, la capacidad para *enraizarse* en la propia comunidad y, al mismo tiempo, para *conocer otras* perspectivas culturales; la aptitud para *criticar* constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura y, a la vez, la actitud abierta para *enriquecerse* con todo elemento cultural positivo, sin importar su procedencia; la habilidad necesaria para saber resolver *conflictos* interétnicos junto con la predisposición para *convivir* con otros culturalmente en calidad de <<personas>>. En este sentido, lo que importa realmente no es la cantidad de referencias curriculares a otras culturas diferentes, sino la *cualidad* de lo que se aprende en este campo de la educación>>.

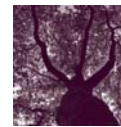
Consideramos que es necesario aportar a esta definición la idea que hace referencia a la importancia que tiene que el profesorado conozca, maneje, respete y comparta los principios básicos de este modelo educativo, ya que si no lo conocen, si no lo controlan, si no lo respetan y, por último, si no lo comparten (es decir, están plenamente convencidos de sus principios y objetivos), desde una dimensión actitudinal, no podrán transmitirlo a sus alumnos.

Otros autores utilizan una manera distinta de designar a la Educación Intercultural, aportando otros matices y direcciones. Como por ejemplo Aguado (2003), que la denomina *Pedagogía Intercultural*, y que define como: <<La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia>>.

Estas definiciones desprenden el carácter *interdisciplinar* que presenta la Educación (Pedagogía) Intercultural que, además de ser uno de los principios fundamentales de este modelo educativo, es necesario ponerlo en práctica con todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: administraciones educativas, profesores, padres y alumnos, ya sean autóctonos o de origen extranjero-inmigrante. Este objetivo es común a todos y uno de los pilares fundamentales para conseguir una educación intercultural, la cual sólo se puede llevar a cabo con la implicación conjunta de los diferentes agentes educativos y sociales. Esta tarea es de todos, ya que la convivencia es la base de las relaciones sociales que todas las personas establecemos, sin distinción del lugar donde residamos.

<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de opinión del profesorado hacia la diversidad (alumnado extranjero-inmigrante)

Antes de diseñar el instrumento de estudio de la investigación, realizamos una búsqueda exhaustiva de los instrumentos relacionados con las opiniones y actitudes que el profesorado manifiesta ante la presencia de alumnado extranjero y hacia la interculturalidad, así como las demandas formativas que los docentes reclaman para su desempeño en el aula. Este análisis nos permitió conocer qué es lo que se había hecho hasta el momento y ampliar dichos estudios con una serie de variables que



consideramos fundamentales para, en primer lugar, conocer al profesorado y su realidad y, posteriormente, poder ofrecerle las alternativas y medidas necesarias y prácticas.

El análisis del estado de la cuestión nos permite ver cómo la formación del profesorado en Educación Intercultural pasa por un *cambio interno* de los propios profesionales de la educación. Los Maestros y los Profesores, si verdaderamente quieren llevar a cabo una Educación Intercultural, deben partir del cambio y/o desarrollo de actitudes basadas en el respeto a las distintas creencias, así como la modificación y/o ampliación de sus expectativas hacia las posibilidades académicas de los alumnos extranjeros (o de minorías étnicas), entre otras medidas.

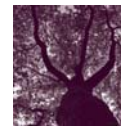
Por ello, decidimos encaminarnos en la realización de una investigación mediante la cual recoger información de los propios profesores, en concreto, de los niveles de Primaria y Secundaria, ya que consideramos que, al encontrarse en las etapas obligatorias de enseñanza, son los que se encuentran con una mayor problemática escolar, no sólo debido a la presencia de alumnos extranjeros-inmigrantes en las aulas; acentuándose más en secundaria con las dificultades propias de la adolescencia.

Para detectar y conocer cuáles son las opiniones, creencias, actitudes y expectativas que debe desarrollar el profesorado que se encuentra en aulas multiculturales y multilingüísticas, se ha diseñado un cuestionario donde se le pregunta al profesorado sobre las distintas formas de actuar a nivel de aula y de centro ante la diversidad de alumnado, tanto desde la perspectiva metodológica como la de comportamiento, técnicas, estrategias, etc. Asimismo, se les pregunta por su opinión acerca de la presencia de distintas culturas y religiones en el aula, y las expectativas que tienen con respecto a las posibilidades académicas de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

El *Cuestionario de Opinión del Profesorado hacia la diversidad (Alumnado extranjero-inmigrante)* se ha diseñado con el objetivo de conocer las distintas opiniones que tiene el profesorado con respecto a distintas cuestiones, que constituyen las principales variables de la investigación y que se dividen en los siguientes bloques:

- 1.- *Actitudes* del profesorado hacia el alumnado extranjero-inmigrante.
- 2.- *Creencias* del Profesorado:
 - 2.1.- Religiosas y Culturales.
 - 2.2.- Metodológicas.
 - 2.3.- Sobre la Escuela.
 - 2.4.- Interés del profesorado hacia la Formación.
 - 2.5.- Hacia el alumnado extranjero-inmigrante, con respecto al resto del alumnado.
- 3.- *Expectativas* del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado extranjero-inmigrante.
- 4.- *Otras opiniones* complementarias de los profesores.

El Cuestionario consta de 115 ítems con diferentes tipos de respuestas, unas de carácter cerrado con respuesta de opción múltiple (de 1 a 6) donde el profesorado debe posicionarse *de acuerdo* o en *desacuerdo* con las distintas afirmaciones; y otras son cuestiones de respuesta abierta, donde el profesorado expone sus reflexiones, opiniones, aportaciones... sobre el tema y sobre el cuestionario. Después de una primera aplicación piloto del instrumento, decidimos introducir modificada una de las



preguntas del cuestionario de la investigación realizada conjuntamente por el Defensor del Pueblo y UNICEF-Comité Español (2003), en la cual los profesores seleccionan los cuatro cambios más importantes que consideran que hay que realizar para mejorar una escuela que escolariza alumnos extranjeros-inmigrantes.

El instrumento comienza con una serie de cuestiones generales cuyo fin es la descripción de la muestra. Estas cuestiones se refieren, principalmente, a los datos personales y profesionales del profesorado que responde al cuestionario y las características del centro educativo: número de alumnos extranjeros-inmigrantes y su porcentaje sobre el alumnado total del centro; cuántos alumnos extranjeros-inmigrantes tiene de media por aula; si ha recibido formación específica sobre la atención a este tipo de alumnado; cómo considera la respuesta del centro a la presencia de alumnado extranjero-inmigrante...

A continuación, pasamos a explicar en qué consisten cada uno de los bloques y/o variables de la investigación:

1.- **Actitudes del profesorado hacia el alumnado extranjero-inmigrante:** Los ítems del cuestionario que forman la escala sobre las actitudes del profesorado, pretenden medir las valoraciones que el profesorado realiza para conocer si su actitud es positiva o negativa hacia el alumnado extranjero-inmigrante.

[Ejemplo 1: Si pudiera elegir, preferiría no tener alumnos extranjeros-inmigrantes en clase.]

2.- **Creencias del Profesorado:** Este bloque se compone de 5 escalas con las que se pretende conocer las opiniones que los profesores tienen respecto a los diferentes tipos de creencias que intervienen en el desarrollo de una educación intercultural.

2.1.- **C. Religiosas y Culturales:** Se trata de cuestiones referidas a la opinión del profesorado hacia las *creencias religiosas y culturales*, y pretenden conocer el grado de tolerancia que los docentes presentan hacia las distintas religiones y culturas que existen en un centro donde hay representación de alumnado de diferentes orígenes y nacionalidades.

[Ejemplo 1: La presencia de alumnos extranjeros-inmigrantes promueve la aceptación de las diferencias culturales y étnicas, por parte de los alumnos españoles.]

[Ejemplo 2: Respeto las creencias religiosas de otras personas, aunque no sean las mías.]

2.2.- **C. Metodológicas:** Los ítems que componen esta escala pretenden medir la percepción y opinión que tiene el profesorado sobre su actuación metodológica en aulas multiculturales, así como su opinión sobre la utilización del trabajo cooperativo como método de enseñanza.

[Ejemplo 1: Los alumnos extranjeros-inmigrantes necesitan una enseñanza distinta de la de los alumnos españoles.]

[Ejemplo 2: Los alumnos, en general, trabajan mejor mediante grupos de trabajo.]

2.3.- **Creencias sobre la Escuela:** Esta escala pretende medir el nivel de implicación que el profesorado considera que debe tener la *escuela* con respecto a la integración socioeducativa de sus alumnos extranjeros-inmigrantes.

[Ejemplo: La escolarización ordinaria de alumnos extranjeros-inmigrantes promueve su socialización.]



2.4.- Interés del profesorado hacia la Formación: Las cuestiones que forman esta escala pretenden conocer la importancia que los profesores otorgan a su formación, inicial y permanente, con respecto a la atención a la diversidad de alumnado y a la Interculturalidad.

[Ejemplo: Los profesores debemos formarnos en conocimientos especializados que nos ayuden a atender a las necesidades específicas de los alumnos extranjeros-inmigrantes.]

2.5.- Creencias del profesorado hacia el alumnado extranjero-inmigrante, con respecto al resto del alumnado: Esta escala pretende conocer las opiniones y percepciones del profesorado con respecto a las relaciones que establecen los alumnos extranjeros-inmigrantes con el resto de alumnos del centro.

[Ejemplo 1: Los alumnos extranjeros-inmigrantes tienden a evitar el contacto con los demás.]

[Ejemplo 2: La relación y apoyo de los alumnos extranjeros-inmigrantes con los alumnos españoles implica un mejor resultado en el aula.]

[Ejemplo 3: Los alumnos extranjeros-inmigrantes tienden a relacionarse con compañeros de la misma nacionalidad.]

3.- **Expectativas del profesorado hacia el aprendizaje del alumnado extranjero-inmigrante**: Los ítems que forman esta escala pretenden conocer las probabilidades de aprendizaje y éxito académico que, según los profesores, pueden alcanzar los alumnos extranjeros-inmigrantes.

[Ejemplo: Tiendo a tener expectativas más altas con los alumnos españoles que con los alumnos extranjeros-inmigrantes.]

4.- **Otras opiniones complementarias de los profesores**: referidas a cuestiones más específicas sobre la Interculturalidad. Algunas de las cuestiones están relacionadas con medidas llevadas a cabo por la Comunidad de Madrid para la integración de los alumnos extranjeros-inmigrantes, como por ejemplo las *Aulas de Enlace*, enmarcadas dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida, aunque también hay ítems relacionados con las características del entorno en el que se encuentra el centro, o cuestiones más generales como la *saturación* de la escuela pública de alumnos extranjeros-inmigrantes, etc.. .

[Ejemplo 1: Las Aulas de Enlace ayudan a la posterior incorporación del alumno extranjero-inmigrante en su centro ordinario.]

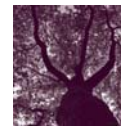
[Ejemplo 2: La escuela pública tiene *saturación* de alumnado extranjero-inmigrante.]

[Ejemplo 3: La escuela pública debería tener los recursos necesarios para poder enseñar u ofrecer todas las religiones, teniendo en cuenta las demandas de los alumnos del centro.]

[Ejemplo 4: La diversidad cultural de las minorías étnicas aporta aspectos positivos a la cultura española.]

• Estudio empírico

Después de un primer diseño del cuestionario se llevó a cabo una prueba piloto en un centro educativo, con el objeto de conocer la opinión del profesorado y los análisis y resultados de los ítems del cuestionario para una posterior aplicación a una muestra mayor. También se realizó una



evaluación de Expertos, tanto del ámbito de la Educación Intercultural como de la Estadística. Después de ambos análisis se pasó a depurar el instrumento, eliminando aquellas cuestiones que llevaban a la ambigüedad, así como la modificación e introducción de elementos que no quedaban claros o que no figuraban en el primer instrumento.

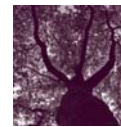
Una vez realizada esa primera fase, se llevó a cabo la aplicación del cuestionario a la muestra objeto de estudio de la investigación, los maestros y profesores de Primaria y Secundaria de los centros públicos y privados-concertados de la zona Noroeste de la Comunidad de Madrid.

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo estratificado en porcentajes, con el fin de obtener una muestra representativa en función de la población objeto de estudio. Para hacer llegar los cuestionarios a los centros, en primer lugar, se estableció contacto con los equipos directivos de los mismos, con el objeto de explicarles los objetivos del estudio y en qué consistía su participación. De los 24 centros que componían la muestra, tan sólo 3 de ellos no aceptaron participar en el estudio. El siguiente paso fue ir a los centros a entregar los cuestionarios para que se repartieran al profesorado. El número de cuestionarios entregados al profesorado fueron 970, de los cuales se nos remitieron 193, es decir, casi un 20% (19,89%) del total; este índice de respuesta se puede valorar, *a priori*, de no muy favorable, ya que de cada diez profesores respondieron al cuestionario dos, este sesgo suele ocurrir cuando el sistema empleado para la recogida de información es por correo postal. Pero, consideramos que era el mejor sistema, ya que se trata de un tema delicado, pretendíamos evitar posibles sesgos y, de la misma manera, hacer que el profesorado que respondiera al cuestionario lo hiciera libremente y con tiempo para su reflexión.

Con los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario, hemos podido comprobar cómo el profesorado está muy sensibilizado, preocupado y *susceptible* con el tema de la Interculturalidad y de todo lo relacionado, refiriéndonos a la integración de los alumnos extranjeros-inmigrantes y las diferentes formas de resolver las situaciones, a veces problemáticas, que se desarrollan en el aula debido a este fenómeno. El profesorado manifiesta abiertamente su postura favorable a colaborar en investigaciones que les puedan ayudar para su desempeño profesional, pero consideran que son excesivas y que luego no reciben resultados de las mismas.

En este estudio, pretendemos conocer qué actitudes debe desarrollar el profesorado para poder implementar en el centro educativo y en el aula un modelo de Educación Intercultural que contribuya a su mejor funcionamiento y repercuta en una mayor calidad y equidad educativas. En muchas ocasiones esta pretensión es vista por los profesores como una manera de valorarles en cuestiones relacionadas con posibles prejuicios y estereotipos, e incluso sobre conductas racistas, con respecto al alumnado extranjero-inmigrante, sin involucrarse y realizando manifestaciones dentro de un discurso que podríamos denominar “políticamente correcto”.

En investigaciones de este tipo pueden aparecer una serie de sesgos que influyen a la hora de obtener participación de la muestra. Teniendo en cuenta la baja participación obtenida decidimos investigar las posibles causas, y nos encontramos con algunos de esos posibles sesgos que pudieron contribuir a la no participación de una mayor parte de profesores. Algunas conclusiones a las que hemos llegado con este estudio son igualmente manifestadas por otros autores de investigaciones similares, como por ejemplo Jordán (1994) en su estudio titulado *“La educación multicultural. Un reto para el profesorado”*, donde expone cómo en la aplicación del cuestionario le sucedió algo similar con profesores en Cataluña, este autor lo expone así: <<(…) dada la dificultad encontrada a la hora de conseguir que todos los profesores virtualmente afectados respondieran voluntaria y seriamente a nuestro instrumento; en este sentido, de hecho, no han faltado casos de centros grandes y relevantes a nivel multicultural de los que únicamente hemos podido recabar un solo cuestionario>>. Esta situación también se nos ha dado en la investigación, puede haber centros con un porcentaje muy bajo de alumnos extranjeros-inmigrantes que han respondido casi el 70% de profesores del centro, como centros en los que tan sólo hemos recabado entre 1 y 4 cuestionarios. Por lo general, hay un mayor interés e implicación en aquellos centros en los que tienen un porcentaje de entre un 15 y un 30% o más de alumnos extranjeros-inmigrantes. No obstante, también nos hemos encontrado algún



centro en el que, aun no teniendo alumnos de este tipo, sí están sensibilizados e interesados por el tema, también como medida preventiva a una posible situación.

El profesorado de la muestra realiza algunas afirmaciones que repite en su discurso sobre este tema, y que también son señaladas en sus estudios autores como Carbonell (1999): *<<para mí todos los alumnos son iguales y por lo tanto yo los trato a todos por igual, sin hacer ninguna distinción entre ellos>>*; afirmación que refleja que algunos profesores niegan la existencia de la diversidad para justificar sus actuaciones; y Jordán (1994): *<<estos niños no son para el maestro un problema por razones propiamente culturales o étnicas, sino, sobre todo, por pertenecer a clases sociales bajas y desfavorecidas>>*. Es obvio que este tipo de afirmaciones reflejan determinadas actitudes que el profesorado tiene ante la presencia de alumnos extranjeros-inmigrantes en los centros educativos. Ciertamente es que la situación socioeconómica de algunos alumnos extranjeros-inmigrantes es problemática y complicada, y en algunos casos crítica, pero no se puede centrar su situación solamente en esa causa y negar que las diferencias culturales, lingüísticas y los posibles *desfases* curriculares que presentan algunos de ellos, no suponen determinados problemas para su adaptación, integración y éxito en los estudios, ya que corresponden con la realidad.

Además de la afirmación antes expuesta de Carbonell, que también ha sido expresada por algunos profesores de la muestra, destacamos algunas de las aportaciones realizadas por los profesores en los cuestionarios, en las que se observa una importante contradicción, ya que por una parte dicen no compartir la afirmación de que existe una distinción entre alumno extranjero-inmigrante y alumno nacional pero, por otra parte, establecen claras distinciones entre los alumnos de distintas nacionalidades y/o procedencias. Así, en muchos de los cuestionarios, el profesorado manifiesta no saber qué hacer o, incluso, no querer en sus aulas a alumnos marroquíes varones, ya que son los que les plantean más problemas de convivencia y disciplina. Sin embargo, se sienten “mejor” con los alumnos de nacionalidad iberoamericana. Aunque también conviene destacar que en algunas respuestas el profesorado expresa que *“entre los alumnos extranjeros-inmigrantes hay tanta diversidad como entre los alumnos no inmigrantes”*.

En resumen, aunque *manifiestan* no encontrar diferencia alguna entre proceder de un lugar o de otro, ser inmigrante o extranjero y autóctono, sí *reflejan* las diferencias que ellos encuentran con respecto a alumnos de un origen u otro, aunque no se puede considerar como una generalidad.

A continuación vamos a describir las características de la muestra de profesores que han respondido al cuestionario, con el objeto de conocer a la población del estudio.

El profesorado de la muestra se compone de 193 sujetos, 134 profesoras y 58 profesores, que corresponden a un 70% y a un 30%, respectivamente. El intervalo de edad de dicha muestra está entre 30 y 60 años, donde la mayor representación (el 26,6%) corresponde a la franja que va de los 40 a los 50 años, seguida por la de los 50 y 60 años (24,5%) y la de 30 y 40 años (24%). Con estos datos podemos señalar que existe una distribución representativa por edades.

En cuanto a los años de docencia que posee el profesorado de la muestra, cabe destacar que un 33,5% dice tener entre 25 y 35 años, o más de experiencia docente, seguidos con casi un 30% (29,8%) de los que dicen poseer entre 5 y 15 años de docencia.

La distribución de la muestra en función de la etapa educativa en la que imparte docencia se reparte entre casi un 30% (29,6%) de Maestros de Primaria y casi un 50% en Secundaria, con una representación del 24% de profesores de ESO y un 23% de profesorado que imparte docencia en ESO y Bachillerato.

Entrando en las cuestiones relacionadas directamente con el tema objeto de estudio, el profesorado dice tener alumnos extranjeros-inmigrantes en su/s aula/s en un 89%, frente a un 11% que dice no



tener este tipo de alumnos. El 84% del profesorado de la muestra manifiesta llevar 3 o más cursos trabajando con alumnos extranjeros-inmigrantes en el aula. Del profesorado que tiene estos alumnos, el número oscila entre 1 y 16, encontrándose los mayores porcentajes entre 2 (28%) y 3 (20%) alumnos extranjeros-inmigrantes de media por aula. En relación al número de nacionalidades de dichos alumnos, las frecuencias se reparten entre 1 y 21, siendo 2 la frecuencia más elegida con un 28,5%, seguida de 3 con un 25,5%. Los principales países de procedencia del alumnado extranjero-inmigrante se ven representados según el siguiente orden: latinoamericanos; de Europa del Este; magrebíes; asiáticos; y, por último, del África Subsahariana.

Resultados y conclusiones:

• Principales conclusiones de la investigación

Las principales conclusiones que se desprenden de los distintos análisis estadísticos realizados, se pueden resumir en el gráfico de las correlaciones entre las distintas variables de las que se compone el cuestionario y que presentamos en el Gráfico 1. Como se observa en dicho gráfico, las relaciones que se establecen entre las distintas variables del cuestionario mantienen en su mayoría una *relación positiva y significativa*, con unos valores que se encuentran entre 0,147 y 0,774. Tan sólo se dan tres relaciones negativas y significativas y en todos los casos se relaciona con la escala que mide el interés del profesorado hacia la formación con respecto a la atención a la diversidad del alumnado y la Interculturalidad.

Las relaciones más destacadas son las establecidas entre la variable que mide las *actitudes* del profesorado hacia el alumnado extranjero-inmigrante, con respecto a las variables sobre las distintas *creencias* y las *expectativas*. Dentro de las relaciones con las distintas creencias, destaca la relación entre la actitud del profesorado y su creencia sobre el alumnado extranjero-inmigrante con respecto al resto del alumnado, indicando una tendencia a tener una mejor actitud hacia el alumnado extranjero-inmigrante cuanto más positiva es su percepción hacia este tipo de alumnado con respecto al resto de alumnos.

Del mismo modo, se establecen relaciones positivas y significativas entre las actitudes del profesorado con las creencias metodológicas, seguidas de las creencias religiosas y culturales; de las expectativas hacia el alumnado extranjero-inmigrante y, por último, de las creencias sobre la escuela. Todas estas relaciones indican una tendencia a que el profesorado posee una mejor actitud hacia el alumnado extranjero-inmigrante cuanto: mejor es la metodología empleada en el aula (aprendizaje cooperativo); más tolerante es el profesorado con respecto a la diversidad de religiones y culturas; las expectativas (probabilidades de aprendizaje y éxito académico) son más positivas; y mayor es la implicación que debe tener la escuela en la integración de los alumnos extranjeros-inmigrantes.

Conviene destacar que, según los análisis realizados con la muestra, no existe relación entre tener una mejor actitud hacia el alumnado extranjero-inmigrante y poseer un mayor interés por formarse en la metodología específica necesaria para atender a este tipo de alumnado. Esta idea se relaciona con la expresada con anterioridad, donde decíamos que algunos profesores de la muestra manifestaban en las preguntas abiertas el pensamiento de que la diversidad existe igualmente entre alumnos extranjeros-inmigrantes y entre españoles, indicando que más bien esa diversidad es por nuestra condición de *persona*, no por nuestra procedencia. Esta reflexión deja, de nuevo, de manifiesto cómo el profesorado no considera que eso sea un problema, sino más bien la situación socioeconómica de las familias. Pero, insistimos, este aspecto es real pero no debemos olvidar que los desfases curriculares, lingüísticos, culturales, religiosos... también contribuyen a la existencia de dificultades escolares.

La relación positiva y significativa establecida entre las creencias metodológicas y las creencias del alumnado, indican una tendencia a que cuanto mejor es la metodología empleada por el profesorado en el aula, incluyendo el aprendizaje cooperativo, más positiva es su percepción hacia el alumnado extranjero-inmigrante, con respecto al resto del alumnado. Por otro lado, cuanto más positiva es su



percepción hacia el alumnado extranjero-inmigrante, más positivas son también sus expectativas hacia el aprendizaje y éxito académico de este tipo de alumnado.

Por otro lado, conviene destacar las relaciones negativas y significativas que se dan entre la escala de formación y las creencias metodológicas y del alumnado, así como con las expectativas. Es decir, cuanto más negativa es la percepción del profesorado con respecto a la metodología empleada en el aula; cuanto más negativa es su percepción hacia el alumnado extranjero-inmigrante con respecto al resto de alumnos y; cuanto menos positivas son las expectativas de aprendizaje y éxito académico de este tipo de alumnado... mayor es el interés que presenta el profesorado de la muestra por formarse en la metodología específica necesaria para atender al alumnado extranjero-inmigrante.

El análisis de los resultados, nos permite comprobar el camino y trabajo que aún nos queda por hacer, con el único objetivo de construir escuelas donde se lleven a cabo modelos educativos basados en la Educación Intercultural y para la ciudadanía.

Estos datos nos han permitido conocer en profundidad aspectos importantes del profesorado, con el fin de poder diseñar y elaborar ***Propuestas y orientaciones pedagógicas para la formación del profesorado en educación intercultural***, basadas en el aprendizaje y cambio de actitudes.

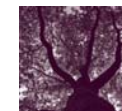
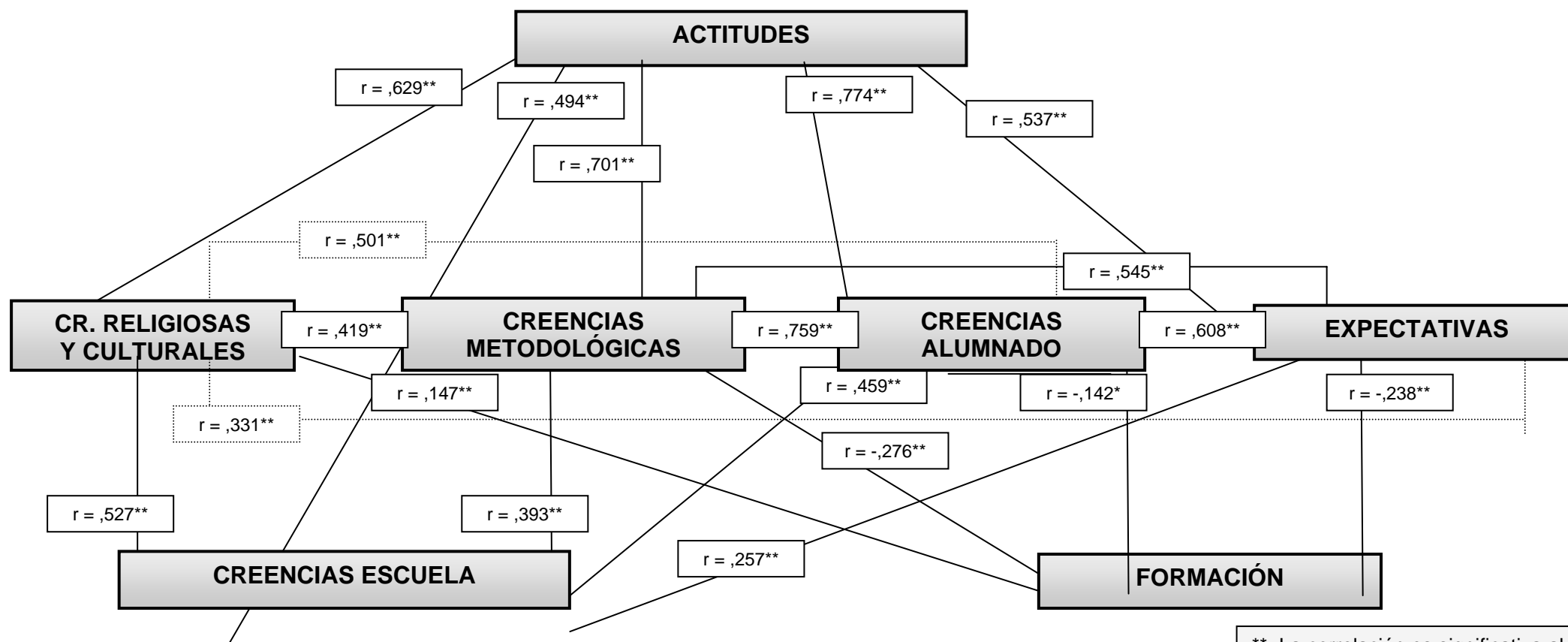


GRÁFICO 1. CORRELACIONES ENTRE LOS TOTALES DE LAS ESCALAS



******. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

*****. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)



- **Propuestas y orientaciones pedagógicas para la formación del profesorado en educación intercultural (actitudes)**

Los análisis de las cuestiones planteadas en el instrumento de la investigación sobre las demandas de formación que el profesorado manifiesta en su *discurso* y que es fiel reflejo de la realidad de los centros educativos, reflejan las creencias e inquietudes que el profesorado tiene en la atención a la diversidad y, en concreto, al alumnado extranjero-inmigrante que se encuentra en las aulas. Pero, tal y como apunta Jordán (2004): <<[...] una cosa es el “discurso” utilizado con familiaridad y otra [...] la “percepción real” de una diversidad [...]>>.

Analizando los datos descriptivos obtenidos de las respuestas del profesorado al cuestionario, podemos observar cómo existe todavía un porcentaje elevado de profesores que no han sido formados para atender las nuevas situaciones con las que nos encontramos debido a la llegada de una nueva población, el alumnado extranjero-inmigrante, que no ha hecho nada más que aumentar la diversidad existente ya en nuestras aulas, aportando elementos muy positivos y enriquecedores pero, también, otros más problemáticos.

Cuando se le pregunta al profesorado por la formación específica que ha recibido en los últimos tres años, relacionada con la atención al alumnado extranjero-inmigrante, casi un 80% (149 profesores de los 193 que respondieron al cuestionario) manifiestan no haber recibido ningún tipo de formación específica. Del 20% de profesores que sí han recibido esa formación específica, la mayoría responde que Cursos y Seminarios o Jornadas, tan sólo tres profesores manifiestan haber realizado algún tipo de postgrado (Master) relacionado con la atención al alumnado extranjero-inmigrante.

A la pregunta de “¿se preocupa por leer y documentarse sobre el tema?” el 50% del profesorado responde *ocasionalmente*, frente a un 35% que dice *sí, frecuentemente* y un 15% que manifiesta *no* hacerlo. Mientras que si se les pregunta sobre su grado de conocimiento de las sociedades y culturas de origen de sus alumnos extranjeros-inmigrantes, las respuestas reflejan una mayor heterogeneidad. El 49% dice conocer *algo*, el 16% *poco o nada* y el 35% manifiesta conocer *mucho o bastante*.

A la hora de preguntar al profesorado sobre la metodología que emplean, su interés por formarse y reciclarse, etc., por lo general, no presentan homogeneidad en sus respuestas. En la Tabla 1 exponemos las frecuencias y los porcentajes agrupados en función del grado de acuerdo o de desacuerdo, de aquellas preguntas más relacionadas con las opiniones que el profesorado manifiesta en relación a su formación y actuación metodológica en la atención al alumnado extranjero-inmigrante.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de respuesta en las preguntas relacionadas con la formación del profesorado y la atención a la diversidad del alumnado extranjero-inmigrante

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Percepción sobre la formación			
(35) La metodología que sigo en el aula con los alumnos españoles, es igualmente apropiada para	Muy en desacuerdo	9	4,9
	En desacuerdo	17	9,2
	Más bien en	40	21,6
	desacuerdo		
			36%



los alumnos extranjeros-inmigrantes	Más bien de acuerdo	50	27,0	64%
	De acuerdo	49	26,5	
	Muy de acuerdo	20	10,8	
(36) Me preocupa no saber qué hacer para mejorar la docencia con respecto a las demandas de los alumnos extranjeros-inmigrantes	Muy en desacuerdo	13	7,1	35%
	En desacuerdo	27	14,8	
	Más bien en desacuerdo	23	12,6	
	Más bien de acuerdo	56	30,6	65%
	De acuerdo	43	23,5	
	Muy de acuerdo	21	11,5	
(46) Los profesores poseemos la formación y experiencia necesarias para trabajar con alumnos extranjeros-inmigrantes	Muy en desacuerdo	18	9,5	58%
	En desacuerdo	37	19,5	
	Más bien en desacuerdo	56	29,5	
	Más bien de acuerdo	44	23,2	42%
	De acuerdo	29	15,3	
	Muy de acuerdo	6	3,2	
(51) Los alumnos extranjeros-inmigrantes necesitan una enseñanza distinta de la de los alumnos españoles	Muy en desacuerdo	19	10,3	62%
	En desacuerdo	38	20,5	
	Más bien en desacuerdo	58	31,4	
	Más bien de acuerdo	42	22,7	38%
	De acuerdo	21	11,4	
	Muy de acuerdo	7	3,8	
(63) La metodología de enseñanza que empleo en el aula es la adecuada para atender a todos los alumnos	Muy en desacuerdo	3	1,6	20%
	En desacuerdo	13	7,1	
	Más bien en desacuerdo	20	10,9	
	Más bien de acuerdo	54	29,5	80%
	De acuerdo	71	38,8	
	Muy de acuerdo	22	12,0	
(92) Estoy preparado y formado para atender las nuevas situaciones que presentan los alumnos extranjeros-inmigrantes	Muy en desacuerdo	11	5,9	43%
	En desacuerdo	30	16,2	
	Más bien en desacuerdo	39	21,1	
	Más bien de acuerdo	67	36,2	57%
	De acuerdo	31	16,8	
	Muy de acuerdo	7	3,8	
(93) La formación inicial del profesorado no prepara a los profesores para atender a la realidad de la inmigración en las aulas	Muy en desacuerdo	4	2,2	17%
	En desacuerdo	7	3,8	
	Más bien en desacuerdo	20	10,9	
	Más bien de acuerdo	51	27,7	83%
	De acuerdo	63	34,2	
	Muy de acuerdo	39	21,2	
Metodología específica para atención a alumnos extranjeros-inmigrantes				
(65) La enseñanza	Muy en desacuerdo	9	5,0	43%



específica (por desfase curricular) de los alumnos extranjeros-inmigrantes debe darse sólo en aulas de apoyo	En desacuerdo	22	12,2	
	Más bien en desacuerdo	46	25,4	
	Más bien de acuerdo	44	24,3	
	De acuerdo	39	21,5	57%
	Muy de acuerdo	21	11,6	
(67) La enseñanza a los alumnos extranjeros-inmigrantes debe ser impartida por profesores especialistas o de apoyo	Muy en desacuerdo	11	5,9	
	En desacuerdo	40	21,6	
	Más bien en desacuerdo	63	34,1	62%
	Más bien de acuerdo	35	18,9	
	De acuerdo	24	13,0	38%
(91) Los profesores debemos formarnos en conocimientos especializados que nos ayuden a atender a las necesidades específicas de los alumnos extranjeros-inmigrantes	Muy de acuerdo	12	6,5	
	En desacuerdo	3	1,6	
	Más bien en desacuerdo	13	7,0	9%
	Más bien de acuerdo	49	26,2	
	De acuerdo	68	36,4	91%
Aprendizaje Cooperativo				
(56) Los alumnos, en general, trabajan mejor mediante grupos de trabajo heterogéneos	Muy en desacuerdo	3	1,6	
	En desacuerdo	11	6,0	
	Más bien en desacuerdo	37	20,3	28%
	Más bien de acuerdo	60	33,0	
	De acuerdo	41	22,5	72%
(57) Los alumnos extranjeros-inmigrantes aprenden más y obtienen mejores resultados académicos si el trabajo se realiza por grupos o equipos	Muy de acuerdo	30	16,5	
	Muy en desacuerdo	4	2,3	
	En desacuerdo	19	10,9	30%
	Más bien en desacuerdo	30	17,1	
	Más bien de acuerdo	65	37,1	
(64) La metodología del Aprendizaje Cooperativo es una de las técnicas que mejor funcionan para atender a la diversidad del aula	De acuerdo	41	23,4	70%
	Muy de acuerdo	16	9,1	
	Muy en desacuerdo	2	1,2	
	En desacuerdo	6	3,7	12%
	Más bien en desacuerdo	11	6,7	
	Más bien de acuerdo	64	39,0	
	De acuerdo	58	35,4	88%
	Muy de acuerdo	23	14,0	

Los ítems expuestos en la Tabla 1 son aquellos que están relacionados con las opiniones del profesorado en relación a la formación y metodologías empleadas en materias relacionadas con la atención a la diversidad. En el apartado referido a la percepción del profesorado sobre la formación se pueden analizar los ítems de la siguiente manera:

Los ítems 35 y 63 hacen referencia a la opinión que el profesorado tiene sobre la metodología de enseñanza que emplea en el aula para atender al alumnado. En ambas cuestiones se plantea al profesorado si la metodología que emplea es adecuada para atender a los alumnos



extranjeros-inmigrantes, del mismo modo que a los alumnos españoles, es decir, si sirve la misma metodología para todo el alumnado en general. Las respuestas que el profesorado ha dado a estas preguntas se posicionan en una postura *de acuerdo* con ambas afirmaciones, con unos porcentajes de 64% y 80%, respectivamente; lo que indica una postura muy clara del profesorado en cuanto a la metodología de enseñanza empleada en el aula. Un amplio porcentaje del profesorado de la muestra considera que utiliza la metodología adecuada para atender a todo el alumnado.

En las cuestiones 46 y 92 se podría apreciar, a priori, una contradicción en las respuestas del profesorado. Sin embargo, analizando cada ítem de manera independiente, podemos observar cómo en la *pregunta 46* el 58% de los profesores de la muestra manifiestan estar *en desacuerdo* con la afirmación relacionada con que el profesorado posee la formación y experiencia necesarias para trabajar con alumnos extranjeros-inmigrantes. Mientras que en el *ítem 92* el profesorado de la muestra manifiesta en un 57% estar más *de acuerdo* con su preparación y formación para atender a las nuevas situaciones que presentan este tipo de alumnos. Esta contradicción se puede explicar teniendo en cuenta la formulación de las preguntas, ya que en la cuestión 46 se formula en términos generales, en cuanto a la percepción de los profesores; sin embargo, en el ítem 92 se formula la cuestión en primera persona. La percepción general que los profesores tienen del profesorado es distinta a la percepción personal que tiene sobre sí mismo como profesor en relación a la formación, preparación y experiencia para atender al alumnado extranjero-inmigrante.

La pregunta 36 refleja la preocupación que presenta el profesorado de la muestra por no saber qué hacer para mejorar la docencia y atención al alumnado extranjero-inmigrante, con una representación de un 65% de las respuestas frente al 35% que manifiesta no estar de acuerdo con esta cuestión.

Por otro lado, cabe destacar el resultado obtenido en el ítem 51, en el cual el 62% del profesorado, es decir 115 profesores de los 185 que responden a esta cuestión, manifiesta *no estar de acuerdo* con la afirmación que se basa en que los alumnos extranjeros-inmigrantes necesiten una enseñanza distinta de la de los alumnos españoles.

El ítem 93 trata la preparación previa que obtienen los futuros maestros y profesores en la formación inicial. Un 83% de los profesores de la muestra (153 de los 184 que respondieron a esta pregunta) manifiestan estar de acuerdo con que la preparación inicial que reciben antes de ejercer como profesionales de la educación, no es suficiente para atender a la realidad de la inmigración que, posteriormente, se encuentran en las aulas.

Con respecto a los ítems 65, 67 y 91, relacionados con el empleo de una metodología específica para atender a los alumnos extranjeros-inmigrantes, el 57% de los profesores que respondieron al cuestionario manifiestan estar de acuerdo con que la enseñanza específica (debida a desfases curriculares) debe ser impartida exclusivamente en aulas de apoyo, aunque un 62% dice no estar de acuerdo con que esa enseñanza sea impartida sólo por profesores especialistas o de apoyo; lo cual se apoya en los datos del ítem 91, en el que el 91% del profesorado de la muestra manifiesta estar de acuerdo con la necesidad que tienen de formarse en conocimientos especializados que les ayuden a atender las necesidades específicas del alumnado extranjero-inmigrante.

Con relación a la formación del profesorado y la metodología que éstos emplean en el aula, consideramos importante, por su relevancia en este ámbito, preguntar al profesorado sobre su opinión y uso del *Aprendizaje Cooperativo* como método de enseñanza que, según diversos autores (Díaz Aguado, 2002; Aguado Odina, 2003, entre otros), favorecen el aprendizaje de los alumnos en grupos heterogéneos y la atención a la diversidad. De esta manera, los ítems 56, 57 y 64 hacen distintas referencias al empleo y percepción que el profesorado tiene sobre esta metodología de enseñanza-aprendizaje. El profesorado manifiesta *estar de acuerdo*, con la afirmación con que tanto los alumnos españoles como los de origen inmigrante trabajan mejor mediante grupos de trabajo heterogéneos, reflejándose con unos porcentajes de un 72% y un



70%. Además, en lo que respecta al alumnado extranjero-inmigrante, el profesorado considera que mediante esta metodología de trabajo este tipo de alumnos obtiene mejores resultados académicos.

Del mismo modo, el profesorado manifiesta, con un 88% de respuestas a la pregunta 64, *estar de acuerdo* con la afirmación de que el aprendizaje cooperativo es una de las técnicas que mejor funcionan para atender a la diversidad del aula.

Teniendo en cuenta los análisis y datos aquí expuestos queremos señalar que una de las principales conclusiones a la que hemos llegado con esta investigación, es a la imprescindible y necesaria formación que el profesorado requiere, pero no sólo en aspectos metodológicos, técnicos y de estrategias, también necesarias, sino un aspecto que consideramos mucho más necesario y que pocos autores hacen referencia; sin duda, nos referimos a la *formación en actitudes* dirigida a la atención a la diversidad y enmarcada en el modelo de Educación Intercultural.

Jordán es uno de los autores que ha trabajado en profundidad la formación del profesorado y la educación intercultural en sus investigaciones y publicaciones. Una de las más recientes, y que ha elaborado con otros autores también expertos en este ámbito, precisamente lleva por título *“La formación del profesorado en Educación Intercultural”*, publicada en el año 2004 conjuntamente por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Editorial Catarata. Esta publicación es el primer número de la colección *Cuadernos de Educación Intercultural*, gestionada desde el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, MEC), y que, posteriormente, ha publicado otros trece libros sobre diferentes temas educativos relacionados con la educación intercultural.

En este libro, Jordán (2004) propone un *Modelo Global de Formación Continua* para el profesorado centrado en la Educación Intercultural, y en el que desarrolla tres dimensiones: la *cognitiva*, la *técnica* y la *actitudinal*. En este estudio, nos vamos a centrar en la última dimensión, ya que es uno de los principales objetivos de nuestro estudio y consideramos que tanto la dimensión cognitiva como la técnico-pedagógica quizá están más desarrolladas y trabajadas.

La **dimensión emocional-actitudinal-moral** es la menos reflexionada hasta el momento en el ámbito educativo, quizá por tratarse de la que implica más directamente a la persona como tal y también como docente. Esta vertiente necesita de una actitud y actividad reflexiva activa que exige una responsabilidad moral y nos permite conocer nuestra manera de actuar en el aula y pensar sobre cómo debería ser esa actuación, pero no sólo desde un plano cognitivo sino, fundamentalmente, emocional y experiencial.

Todas estas ideas se ven enmarcadas en un modelo de educación intercultural que no debemos tomar, tal y como dice Jordán, como *<<una moda de nuestro tiempo [...] sino como uno de los retos más importantes que los docentes del siglo XXI deben dar respuesta>>*.

*“Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber
si uno puede pensar de forma distinta de la que piensa
y percibir de una manera distinta a como uno observa,
es indispensable para continuar mirando o reflexionando”*

Foucault, M., 1984



Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- AGUADO ODINA, T. (2006). *Guía inter: una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid, CIDE-Catarata-FETE-UGT.
- (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (1996). *Educación intercultural: necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- AGUILAR, T. (2003). "Educación Intercultural para el ejercicio de la ciudadanía", en VV.AA. *La construcción de la ciudadanía intercultural en la escuela* (pp. 35-48). Madrid: Fundación Santa María.
- AJA, E. y DíEZ, L. (Coords.) (2005). *La regulación de la inmigración en Europa*, Barcelona: Colección Estudios Sociales Nº 17, Obra Social-Fundación La Caixa.
- BANKS, J. (Ed.) (2003). *Diversity and citizenship Education. Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 33-56.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Ed. Síntesis.
- CARBONELL, F. (1999). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En VV.AA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Barcelona, Fundación "La Caixa".
- DEFENSOR DEL PUEBLO y UNICEF-Comité Español. *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid, Defensor del Pueblo, 2003. En Red desde el 24 de junio de 2003: <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/Escolarizacion.zip>
- DÍAZ AGUADO, M^a J. (2002). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- FOUCAULT, M. (1984). *L'usage des plaisirs*. Gallimard.
- FROUFE, S. (1994). Hacia la construcción de una Pedagogía de la Interculturalidad. *Documentación Social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 97, 161-176.
- JORDÁN SIERRA, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.



- MALGESINI y JIMÉNEZ (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- MORALES, P., UROSA, B. y BLANCO, A.(2003). *Construcción de escalas de actitudes Tipo Likert*. Madrid: Ed. la Muralla y Ed. Hespérides.
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. Madrid: PPC Editorial.
- VV.AA. (2003). *La construcción de la ciudadanía intercultural en la escuela*. Madrid: Fundación Santa María.



PERFIL DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Carlos Ruiz Bolívar, PhD. cruizbol@cantv.net
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Palabras Clave

Sociedad del conocimiento, formación del profesorado, competencias docente.

Resumen

El propósito de este trabajo consiste en analizar cuál debe ser el perfil de competencias del docente para satisfacer las demandas de la sociedad del conocimiento. Ésta se caracteriza no sólo por el uso privilegiado de la información y el conocimiento sino, además, por procesos de cambios acelerados e incertidumbre en todos los órdenes del acontecer humano. Ella demanda de innovación, educación de calidad, creatividad y el uso del conocimiento tácito, en un mundo globalizado, caracterizado por la preeminencia del desarrollo científico-tecnológico, en particular en lo que se refiere a las tecnologías de la información y la comunicación. Frente a esta realidad se plantea la necesidad de redefinir el perfil de competencias del profesorado y el correspondiente modelo de formación. Ello requiere no sólo de cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales de los docentes, por otras más adecuadas a los nuevos tiempos, sino que es necesario cambiar la manera de pensar sobre el mundo, la sociedad, la educación, la función docente y, en definitiva, el ser humano. Este planteamiento se fundamenta en la noción de que sólo modificando la manera de pensar sobre las cosas, podemos actuar de una manera distinta, divergente, novedosa y, en consecuencia, lograr resultados cualitativamente mejores que los obtenidos actualmente o en el pasado reciente. Se concluye con una propuesta del perfil de competencias deseables en el profesorado de esta época.

Desarrollo

Objetivo

La llamada sociedad del conocimiento tiene un conjunto de características particulares que demandan un cambio en el comportamiento humano en la sociedad en general, así como en relación con la concepción del desarrollo empresarial y el desempeño en el mundo laboral. Atender las necesidades de tales cambios requiere realizar ajustes importantes en los sistemas educativos de los países en sus diferentes niveles y modalidades. Estas modificaciones incluyen desde el currículo hasta la dotación de una infraestructura académica adecuada, pasando por una reconceptualización e instrumentación de las competencias que debe tener el docente para asumir tales cambios. El objetivo del presente trabajo consiste en formular una propuesta acerca del perfil de competencias básicas que debería tener el profesorado universitario para atender tales demandas de la sociedad del conocimiento.

Algunas Consideraciones sobre la Sociedad del Conocimiento

La sociedad planetaria inicia el siglo XXI envuelta en un proceso de mutación histórica que mantiene todavía muchas de las características básicas del período de la modernidad, al mismo tiempo que está cediendo espacio al surgimiento de una nueva época, la cual se caracteriza por procesos de



cambios acelerados e incertidumbre en todos los órdenes del acontecer humano. Se trata de un cambio de época más que de una época de cambios; es decir, estamos pasando de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, que enfatiza la innovación, la educación de calidad, la creatividad y el conocimiento tácito, en un mundo globalizado, caracterizado por la preeminencia del desarrollo científico-tecnológico, en particular en lo que se refiere a las TIC.

Este período ha sido percibido por los autores desde diferentes ángulos, lo cual ha llevado a identificarla con distintas denominaciones. Así, en el aspecto filosófico-cultural, ha recibido el nombre de postmodernidad (Lyotard, 1984), en cuanto a la evolución de la sociedad mundial y el desarrollo tecnológico, Toffler (1995) la ha llamado la época de la Tercera Ola; mientras que otros han enfatizado el aspecto económico-productivo, como es el caso de Drucker (1999, 1994), quien ha bautizado este período histórico de la humanidad como “sociedad del conocimiento”. No obstante, algunos autores, como Bell (1973) prefieren hablar, más bien, de una “sociedad de la información”.

Bell introdujo la noción “sociedad de la información” en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, donde plantea que el eje principal de dicha sociedad será el conocimiento teórico y advierte que los servicios basados en el conocimiento habrán de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarán sobrando.

La expresión “sociedad del conocimiento”, por su parte, pareciera tener una connotación derivada del mundo empresarial (o sector productivo). De allí que los expertos en planificación consideren que el desarrollo económico está cada vez más asociado a la habilidad de un país para adquirir y aplicar conocimientos técnicos y socioeconómicos. En tal sentido, consideran que las ventajas comparativas de los países provienen cada vez menos de la disponibilidad de recursos naturales en abundancia y de la mano de obra barata, y cada día más de las innovaciones tecnológicas y del uso competitivo del conocimiento. Al respecto, Samil (2001) considera que “hoy en día, el desarrollo económico es tanto un proceso de acumulación de conocimientos, como de acumulación de capital. Se estima que las compañías dedican un tercio de sus inversiones a intangibles basados en conocimiento, como capacitación, investigación y desarrollo, patentes, licencias, diseño y mercadería” (p. 3).

Drucker (1999) ha insistido en la necesidad de prestar atención a la productividad del conocimiento, llegando a considerar que éste constituye la única ventaja competitiva real de las empresas. De allí que sostenga que “el aporte más importante que la gerencia necesita hacer en el siglo XXI es, análogamente, elevar la productividad del trabajo del conocimiento y de quien trabaja con él” (p. 191).

En síntesis, se podría decir que ambas expresiones “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento” tienen orígenes diferentes y significados distintos, pero no hay duda de que ambas están relacionadas y, algunas veces, se usan como equivalente. En nuestra opinión, la noción de “sociedad del conocimiento”, como una caracterización del momento histórico que vivimos actualmente, incluye a la de “sociedad de la información”; en consecuencia, en adelante nos referiremos sólo a la primera.

En este contexto, entendemos el *conocimiento* como “un conjunto integrado por información, reglas, interpretaciones y conexiones puestas dentro de un contexto y de una experiencia, que ha sucedido dentro de una organización, bien de una forma general o personal. El conocimiento sólo puede residir dentro de un conocedor, una persona determinada que lo interioriza racional o irracionalmente” ([Andreu y Sieber, 2000, p. 2](#)). Estos autores han identificado tres características básicas en el conocimiento, ellas son: (a) se trata de algo personal, en el sentido de que se origina y reside en las personas, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia; (b) puede ser reutilizado sin que el conocimiento “se consuma” como ocurre con otros bienes físicos; (c) sirve de guía para la acción, en el sentido de decidir qué hacer en cada momento porque esa acción tiene, en general, por objetivo mejorar las consecuencias, para cada individuo, de los fenómenos percibidos.



La Educación en la Sociedad del Conocimiento

La *postmodernidad*, ha sido el resultado de los cambios que se han producido a nivel mundial en las últimas décadas, tanto en el ámbito socio-cultural y político, como en el económico y en el científico-tecnológico, todo lo cual evoluciona hacia un nuevo orden civilizatorio. Representa una nueva manera de interpretar la relación del hombre con su entorno, implica una reconceptualización de la realidad social, a partir de nuevas categorías conceptuales apropiadas; constituye, en definitiva, una manera distinta de conocer y de actuar. El pensamiento básico del nuevo docente se fundamenta en los principios del paradigma cualitativo y el crítico-reflexivo.

El *modelo cualitativo*, denominado también hermenéutico, naturalista, interpretativo o fenomenológico, plantea que no es posible una relación de independencia entre el objeto cognoscible y el sujeto cognoscente en el proceso de la producción del conocimiento. En este enfoque el sujeto y el objeto se confunden. Es decir, el sujeto conoce desde su perspectiva subjetiva, de acuerdo con su repertorio sociocultural (historia personal, experiencias vivenciales, sentimientos, emociones, valores, creencias, ideología). Pérez Serrano (1998), ha resumido las características de este paradigma en los términos siguientes: (a) la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis; (b) intenta comprender la realidad; (c) describe el hecho en que se desarrolla el acontecimiento; (d) profundiza en los diferentes motivos de los hechos; y (e) el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

Por otra parte, el *paradigma crítico-reflexivo* surge como una reacción frente al modelo hermenéutico-interpretativo, el cual enfatiza la descripción y la comprensión de los fenómenos sociales. Sus postulantes plantean que el propósito de la investigación es la transformación de la realidad. La filosofía que subyace a este enfoque intenta propiciar un cambio social tan radical como sea posible y el investigador debe estar comprometido con el mismo. Se trata, en definitiva, de construir una teoría que desde la reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico, trate de orientar a la acción (Pérez Serrano, 1998).

Escudero (1987) ha resumido las características del paradigma crítico-reflexivo de la manera siguiente: (a) asume una visión global y dialéctica de la realidad; (b) propicia la participación democrática de los actores (informantes) en la toma de decisiones; (c) la teoría y la práctica mantiene una tensión dialéctica permanente; (d) la investigación se articula en la práctica y desde la práctica; (e) la investigación está comprometida con la transformación de la realidad.

Educación y Sociedad del Conocimiento

Existe una relación de correspondencia entre el paradigma dominante en una etapa histórica de la humanidad y el modelo de educación utilizado para transmitir los valores de la cultura y para formar a las nuevas generaciones en función de sus necesidades materiales y no-materiales.

Observemos, por ejemplo, que en el modelo de sociedad tribal, en el que han vivido, hasta ahora, muchos grupos indígenas en diferentes países, es relativamente sencillo en su organización social, aspectos normativos y funcionamiento. De la misma manera, los requerimientos de educación en la población joven para atender esas necesidades también son simples. Ni siquiera requieren de una escuela formal. Estos jóvenes, a los trece o catorce años de edad ya han aprendido básicamente todo lo que necesitan saber para actuar como adultos en su comunidad (cazar, pescar, realizar ciertas prácticas agrícolas y cómo resolver los problemas de vivienda y vestido). Para tal fin, el procedimiento ha sido el mismo que utilizan todos los niños: observar a sus padres y a otros miembros de la comunidad y pasar tiempo con personas que saben algo que a ellos les gustaría aprender. Es decir, el sistema educativo se corresponde con las exigencias del grupo social, se fundamenta en los postulados básicos del paradigma y, al mismo tiempo, constituye uno de los medios mediante el cual el paradigma se expresa. De allí que el cambio de paradigma implique, entre



otras cosas, transformaciones sustantivas en los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos del sistema educativo, en el contexto de un proceso de cambio permanente. En consecuencia, pensamos que el nuevo modelo educativo debería tener entre otras características las siguientes:

1. Concepción holística y sistémica del ser humano y del sistema escolar, en una visión integrada e interactiva entre el aula, la escuela y la comunidad.
2. Enfatizar el aprendizaje de experiencias significativas para la vida del estudiante y no sólo información teórica y descontextualizada.
3. Una educación personalizada, que atienda a las necesidades del alumno, a la diversidad del ser humano.
4. Desarrollar valores como: honestidad, responsabilidad, solidaridad, cooperación, excelencia, amor a la patria, libertad, autonomía, fraternidad y paz social, entre otros.
5. Desarrollar competencias para el aprendizaje permanente.
6. Considerar nuevos roles docentes, tales como los de comunicador, mediador, tutor, coach, facilitador, estratega y baquiano;
7. Integrar el conocimiento tácito (derivado de la experiencia previa, los hábitos de crianza, la empresa, la iglesia, en la vida diaria) con el conocimiento explícito (basado en el currículo formal);
8. Enfatizar más en el aprendizaje centrado en problemas que en la enseñanza de áreas temáticas (listas de contenido);
9. Privilegiar la construcción del conocimiento, con base en la diversidad de fuentes de información, frente a la transmisión unilateral de información que tiene al docente como la fuente del conocimiento por excelencia;
10. Establecer un balance adecuado entre los objetivos de la educación educativos previstos por la UNESCO para el presente siglo, como son: aprender a comprender, aprender a hacer y a emprender, el aprender a ser y a aprender a convivir.
11. Desarrollar tecnologías didácticas adecuadas, las cuales, una vez validadas, le confieren al docente la posibilidad de ser autor y no sólo consumidor de materiales instruccionales.
12. Enfatizar el concepto de comunidad de aprendizaje, en el cual todos los actores del proceso tienen la oportunidad de aprender.
13. Entender que el aprendizaje hoy día trasciende los límites físicos de la escuela, por lo que existen ambientes múltiples y variados para aprender, empezando por las experiencias que nos proporciona la vida cotidiana.

Necesidad de Estrategias Instruccionales Adecuadas

La necesidad de dar respuestas efectivas a las nuevas demandas que el entorno exige al sistema educativo, ha replanteado la importancia que tiene el uso de estrategias instruccionales apropiadas para lograr tal propósito. En tal sentido, tales estrategias se definen como el conjunto de acciones organizacionales y didácticas que utiliza el docente, de manera deliberada, en su propósito de diseñar experiencias significativas de aprendizaje, para promover el logro de cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales en el estudiante. Sczureck (1989) ha identificado los siguientes componentes de una estrategia instruccional: las técnicas instruccionales, las actividades (en el inicio, desarrollo y cierre de la clase), la organización de la secuencia, la organización de los grupos, la organización del tiempo y la organización del ambiente.

Las estrategias instruccionales han sido objeto de diferentes clasificaciones, por distintos autores, tomando en cuenta diferentes criterios, por ejemplo atendiendo a su finalidad, a su grado de especificidad, al área de dominio del conocimiento al que se aplican, al tipo de aprendizaje que favorecen (vg. verbal, de habilidades, de actitudes, psicomotor), como han expresado, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) Sin embargo, más allá de la descripción y clasificación de las estrategias instruccionales que nos ofrece la literatura especializada, nuestro interés principal está en llamar la atención acerca de la importancia que tienen los procesos de pensamiento del profesor, como factor



determinante en la toma de decisiones asociadas con la selección, diseño o adaptación de la mejor estrategia instruccional para atender una determinada circunstancia educativa.

Para los educadores tradicionales, el problema de la selección y uso de las estrategias instruccionales no reviste ninguna novedad, por cuanto se trata simplemente de hacer lo que siempre se ha hecho: dictar una clase magistral, con los recursos normales del salón de clase, frente a un grupo de 30 ó 40 alumnos, cuya función principal es la de oír, tomar notas, repasar los apuntes, más o menos memorísticamente, y presentar examen. Esta rutina puede llegar algunas veces hasta la utilización de alguna estrategia en particular que esté de moda (por ejemplo, las estrategias constructivistas), aún cuando el docente no tenga conciencia de su fundamentación teórica y sus posibles impactos en el sujeto aprendiz.

Creemos que para atender los requerimientos de calidad, flexibilidad, practicidad, relevancia y trascendencia del aprendizaje que demanda la sociedad de hoy y del futuro previsible, se requiere que el docente esté en condiciones de tomar decisiones sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para atender determinados objetivos instruccionales, considerados como valiosos. Asimismo, debe estar en condiciones de hacer una autoevaluación de su práctica pedagógica y de los resultados obtenidos. Ello requiere de cierto apoyo teórico que permita orientar y fundamentar, de manera consciente, tal decisión, a objeto de que se pueda lograr la mejor adecuación de los medios a los fines educativos, en un contexto de reflexión crítica permanente sobre y desde la acción. Se puede afirmar que las teorías de diseño educativo pueden ser una opción válida y útil.

De acuerdo con Reigeluth (2000), una teoría de diseño educativo (TDE) constituye un conjunto de planteamientos que “ofrecen una guía explícita sobre la mejor forma de ayudar a que la gente aprenda y se desarrolle” (p. 15). A diferencia de las teorías tradicionales, orientadas hacia la descripción, explicación y predicción de los resultados, la TDE se enfoca en los medios, en la acción, es decir, está orientada hacia la práctica (o hacia el objetivo); es decir, “identifica *métodos* educativos (modos de favorecer y facilitar el aprendizaje), así como *situaciones* en las que dichos métodos deberían utilizarse o no deberían hacerlo” (p.16). De acuerdo con el autor, estos métodos son componenciales, en el sentido de que pueden ser subdivididos en métodos cada vez más específicos con el fin de atender las diferentes situaciones particulares de los estudiantes; y, también son probabilísticos, más que deterministas, ya que *aumentan las oportunidades* de conseguir los objetivos en lugar de *asegurar* la consecución de los mismo.

Reigeluth considera que en toda situación educativa deben considerarse dos aspectos fundamentales: (a) las circunstancias bajo las cuales se desarrolla la enseñanza; y (b) los resultados deseados de la misma. Todo ello es determinante en el momento de decidir cuál es el método más adecuado para lograr los resultados propuestos.

Considero que algunos aspectos de los planteamientos de Reigeluth son discutibles, por ejemplo, su énfasis sobre métodos componenciales más que en estrategias instruccionales y sobre los resultados educativos que él considera relevante (la eficacia, el nivel de rentabilidad y el interés). No obstante ello, considero que es valioso su aporte en cuanto al planteamiento que hace sobre la TDE, porque ofrece criterios para la reflexión crítica, en cuanto a la toma de decisiones acerca de la mejor estrategia instruccional a ser utilizada, bajo una circunstancia determinada.

Además del conocimiento sobre las TDE, el docente necesita complementariamente, para enfrentar su tarea con eficiencia, calidad y pertinencia, obtener información sobre las teorías del aprendizaje; las teorías curriculares, las teorías educativas contemporáneas y, sobre todo, tener una percepción clara de los cambios que están ocurriendo en el entorno local y mundial.

Asumimos que los procesos de pensamiento que se generen, a partir de esta formación teórica del docente, debería orientar la realización de acciones didácticas apropiadas (adaptadas a diferentes circunstancias educativas), las cuales, a su vez, generarían resultados socialmente pertinentes. Algunas estrategias instruccionales que pudieran ser útiles al respecto son: la estrategia didáctica



mediadora; la estrategia de aprendizaje basado en problemas; la estrategia del aprendizaje cooperativo, la estrategia de aprendizaje por modelaje; y aprendizaje por dominio (Mastery Learning).

El Perfil de Competencias del Nuevo Docente

El sistema educativo, en el contexto de la sociedad del conocimiento plantea la necesidad de formar un nuevo docente, a partir de la consideración de un modelo de formación emergente, el cual debería estar fundamentado en una pedagogía humanista, el paradigma de la complejidad, la teoría crítica de la enseñanza, el enfoque cognitivo-constructivista del aprendizaje y en valores éticos. Asimismo, debería estar apoyado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, nos preguntamos ¿Cuál debería ser el perfil de competencias básicas de este nuevo docente?

El concepto de competencia profesional se deriva del mundo del trabajo y, de alguna manera, sugiere al sistema educativo y a los centros de formación de nivel superior, en general, cuál es la orientación que éstos deberían tener para estar en correspondencia con aquellos. Tobón (2005) define la competencia como “procesos de desempeños complejos con idoneidad y responsabilidad” (p. 78). Sin embargo, no existe una definición consensuada sobre lo que se entiende por competencia, ni existe un estándar definitivo que permita evaluarla. Hay un conjunto de conceptualizaciones que presentan algunos puntos en común que pudieran servir de base para la definición de lo que es la competencia profesional docente. A continuación presentamos algunas de ellas.

Gonzci (1996) define la competencia laboral como “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

Las competencias, como resultados de aprendizaje, incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje... Las competencias se pueden dividir en competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio, y competencias específicas para cada área temática” (Wagennar y González 2003, p. 28)

Las competencias son un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (Instituto Nacional del Empleo, 1987, p. 115).

Capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con los productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo (Rial, 2006, citado por Zabala, 2003, p. 71)

Si se analizan las definiciones anteriores, se pueden apreciar los siguientes elementos comunes: las competencias conforman una estructura compleja de atributos (conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas), son el resultado del aprendizaje y la experiencia, se expresan en un desempeño de calidad y son demostrables; mientras que entre los elementos no comunes están: relaciona atributos y tareas, toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo, permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

De acuerdo con lo anterior, la competencia profesional docente, puede ser entendida como el conjunto integrado de *conocimientos* (de cultural general, teórico-pedagógico, didáctico y práctico),



habilidades cognitivas (pensamiento reflexivo, crítico y creativo) y aptitudes (comunicativa, interpersonal-social e instrumentales) que se expresan en un desempeño docente de calidad, con base en valores éticos y con sentido de pertinencia social. Con base en la definición anterior se propone el siguiente perfil de competencias profesionales básicas del docente:

1. Planificar experiencias de aprendizaje exitosas, fundamentadas en teorías del aprendizaje que privilegien el rol activo del estudiante en la construcción del conocimiento.
2. Diseñar estrategias instruccionales que contribuyan a desarrollar en el estudiante los procesos cognitivos para el aprendizaje autónomo y permanente.
3. Diseñar diferentes estrategias de evaluación auténtica centrada en el desempeño.
4. Evaluar de manera integral los procesos y productos de aprendizaje mediante procedimientos cualitativos y cuantitativos.
5. Ofrecer retroalimentación positiva y crítica al estudiante con base en el desempeño obtenido en diferentes actividades, tareas o proyectos de aprendizaje.
6. Promover el sentido de responsabilidad y el desarrollo de las habilidades para el trabajo en equipo mediante la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo.
7. Aplicar la herramienta básica de las TIC (procesador de texto, hoja de cálculo, correo-e, foro, chat) para apoyar la gestión de aprendizaje en el aula de clase.
8. Integrar las TIC en la planificación como recursos didáctico mediador en el desarrollo de las capacidades del alumno fomentando hábitos de indagación, observación, reflexión y autoevaluación.
9. Diseñar y producir materiales didácticos apoyados en las TIC con el propósito de promover la adquisición de aprendizajes significativos.
10. Administrar cursos en línea mediante el diseño de contenidos en formato electrónico y su aplicación en un sistema de gestión de aprendizaje.
11. Actuar de manera eficiente en su rol de tutor en línea con el propósito de garantizar la calidad de la formación en los cursos diseñados mediante la modalidad de e-learning o mixto (blended).
12. Auto-evaluar su desempeño académico mediante una reflexión crítica y sistemática sobre su propia práctica, con el propósito de mejorar la calidad de su praxis pedagógica.
13. Inducir en el estudiante una actitud de crítica reflexiva sobre su propia práctica como aprendiz y como persona, con el propósito de contribuir a enriquecer sus procesos de pensamiento y consolidar su proceso de formación.
14. Actuar como un líder del proceso de enseñanza-aprendizaje (y no como el jefe o dueño de dicho proceso) para influir, sin imponerse, en los estudiantes haciendo que éstos logren metas significativas de aprendizaje.
15. Intervenir cognitivamente al estudiante mediante el uso de estrategias de mediación apropiadas con el propósito de inducir la comprensión e internalización consciente de los objetos de aprendizaje, asignándole significado y comprendiendo su trascendencia.



16. Indagar y resolver, mediante los procedimientos de la investigación-acción, los problemas asociados con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Se concluye que la adecuación de la educación a las exigencias de calidad, flexibilidad, practicidad, relevancia y trascendencia en el aprendizaje que demanda la sociedad del conocimiento está directamente relacionada con el cambio del paradigma educativo y, particularmente, con las competencias profesionales del docente. Las estrategias instruccionales, en este contexto, deberían enfatizar el desarrollo de habilidades para el pensamiento reflexivo, creativo y práctico; el aprender a aprender, el aprendizaje permanente, aprovechando las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales hacen posible el acceso al conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier tiempo, eliminándose así el imperativo geográfico del sistema educativo. De esta manera, el ingreso al mismo se percibe como el inicio de un proceso de aprendizaje que no termina nunca y no como el ciclo que nos prepara para la vida. La necesidad del conocimiento se amplía a todos los espacios y a lo largo de toda la vida; por tanto, los espacios educativos deben dejar de ser cerrados y verticales, para convertirse en abiertos, continuos y diversificados.

En relación con la incorporación de las TIC, como recursos para el aprendizaje, es importante recordar el carácter instrumentalista de las mismas y, como tales, no garantizan, por sí mismas, un cambio cualitativo en la educación; ello sólo será posible cuando, al reflexionar sobre la educación que necesitamos, pensemos en cuál es el tipo de hombre que deseamos formar y para qué sociedad y, en función de ello, redefinir los fines de la educación y su expresión concreta en un nuevo currículo el cual, en todo caso, deberá ser abierto y flexible, con el fin de facilitar su adaptación permanente a los cambios del entorno.

Referencias

- Andreu, R.; Sieber, S. (2000), La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje Disponible en: <http://www.gestiondelconocimiento.com/articulos.php>. Consulta realizada el 07-07-07.
- Bell, D. (1973). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Harmond Sworth: Penguin, Peregrine Books.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*: Una interpretación constructivista (2da edición). México: McGraw-Hill
- Drucker, P. F. (1999). *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. Bogotá: Norma.
- Drucker, P. F. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, Nº 3. Murcia: ICE.
- González, J., y Wagennar, R. (Eds., 2003). *Tuning: Educational Structures in europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.



- Gonzci, A. J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En: *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa, 1996.
- Instituto Nacional de Empleo. (1987). Terminología del análisis ocupacional. Madrid: INEM.
- Lyotard, J. F. (1984). **La condición postmoderna**. Caracas: ediciones Cátedra.
- Pérez Serrano, G. (1998). **Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes**. Madrid: La Muralla, S. A.
- Reigeluth, Ch, M. (Editor, 2000). ¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando. En Ch. M. Reigeluth (2000). **Diseño de la Instrucción: Teorías y modelos** (Primera parte). Madrid: Aula XXI / Santillana.
- Ruiz Bolívar, C. (1998). La estrategia didáctica mediadora: Ocho años después. **Investigación y Postgrado**, 13, 1, 15-38.
- Samil, J. (2001, Enero). Transformaciones y desafíos globales que enfrenta la educación superior en las puertas del siglo XXI. Ponencia en el Foro: La universidad ante el siglo XXI. Universidad Metropolitana. Caracas. Mimeo.
- Szczureck, M. (1989). La estrategia instruccional. **Investigación y Postgrado**, 2 (4), 7-25.
- Tobón, S. (2005). **Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Toffler, A. (1995). **La tercera ola**. Barcelona (España): Plaza & Janes.
- Weinstein, C. F., y Mayer, R. F. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Editor, 1986). **Handbook of research on teaching** (3ra ed). New York: MacMillan Publishing Co.
- Zabala, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Nancea ediciones.



LA INCERTIDUMBRE EN LA ESCUELA INFANTIL LA LLUNA: FORMACIÓN, TRANSFORMACIÓN Y METAMORFOSIS DEL EQUIPO EDUCATIVO.

Lydia Sellés Catalán. lydiaselles@hotmail.com

Escuela Infantil La Lluna.

Palabras claves

Emoción, sentimiento, pensamiento.

Resumen

Hace tres años, en la Escuela Infantil La Lluna, nos planteamos la necesidad de un cambio en nuestro proyecto pedagógico. Conocíamos algunas experiencias educativas alternativas en educación infantil que podían funcionar como modelo o inspiración para nuestro nuevo planteamiento educativo. La pedagogía de Loris Malaguzzi era la base de nuestra nueva construcción. Así mismo éramos conscientes de que cada escuela representa un proyecto pedagógico distinto, con ideas, valores y prácticas que nacen de una particular visión del mundo de los fundadores y de la continua interacción con las familias y los niños y niñas. Teníamos que crear el proyecto particular, pero a la vez generalista y globalizador de la La Lluna. Los proyectos educativos en educación infantil lo forman los niños y niñas, los docentes y las familias, y las relaciones entre ellos. Nos embarcábamos en una tarea compleja. La experiencia que queremos compartir con ustedes es el proceso de formación, transformación y nos atreveríamos a llamar, metamorfosis que el equipo educativo “sufrió”. La introducción del *pensamiento complejo* en la escuela supuso un cambio personal en los adultos, nuevos retos y una nueva concepción de la educación infantil. La aparición de la incertidumbre en nuestra cotidianidad transformó nuestra forma de concebir la educación y a nosotras mismas.

Desarrollo

Objetivos.

Teníamos una nueva concepción de la educación infantil que parte de la filosofía del pensamiento complejo de Edgar Morin, la pedagogía de Loris Malaguzzi, los estudios de Psicología Evolutiva de Howar Gardner, y las aportaciones de la Neurobiología de Edelman, Damasio, Varela y otros.

Uno de nuestros primeros objetivos, que a la vez es la experiencia que queremos compartir con ustedes, es la transformación personal, que el equipo educativo de la escuela, experimentó a lo largo de los meses. Al contemplar la posibilidad de una nueva visión de su realidad, un cambio en los paradigmas de lo que hasta el momento había sido la educación infantil en la escuela, apareció sin forzarlo, como implícito en el quehacer diario, *la incertidumbre*. Los adultos que formaban el equipo docente no sólo estudiaron la teoría, (que hubo mucha), tenían que experimentarla, tenían que vivenciarla, en definitiva, adquirir una nueva realidad de sus profesiones. La introducción del *pensamiento complejo* en la cotidianidad de las aulas supuso un renacer de la escuela, transformó la visión del niño hacia el reconocimiento de sus potencialidades, cambió por completo los espacios de la escuela, los tiempos, los materiales. Enriqueció las relaciones entre los adultos, y entre esto y los niños y niñas, y por supuesto, integró definitivamente y con naturalidad, sin esfuerzos, a las familias en la escuela.



Pero nosotros no queríamos sólo un cambio sobre el papel, nuestra intención era transformar la emocionalidad del adulto frente a su trabajo diario. Queríamos conseguir que las educadoras introdujera la incertidumbre no sólo en su trabajo sino en sus vidas, que olvidara, por estériles, las programaciones, que “derribara” paredes físicas y mentales en la escuela, que se esforzara en el proceso y no en el producto cuando estaba con los niños y niñas de la escuela, que se transformara en observador activo.

Descripción del trabajo.

En España, la educación infantil es todavía una gran desconocida para la sociedad. En estos momentos son los políticos y sus presupuestos los que deciden si una criatura tiene “derecho” a recibir asistencia o educación, o las dos cosas, en un centro escolar. El desconocimiento de las familias sobre los proyectos educativos que con los más pequeños se vienen desarrollando y en continua revisión en nuestra Europa, junto con la angustia y culpabilidades que supone la conciliación de vida laboral y familiar, les conduce a tener una visión sesgada de lo que supone escolarizar a sus hijos e hijas en una escuela infantil de 0-3 años.

Por otro lado es necesario hacer una breve, pero necesaria explicación, de lo que ocurre cuando una criatura cumple los tres años. Aunque en España la enseñanza obligatoria y gratuita comienza a los seis años, es claro y evidente el esfuerzo por parte del Estado para conseguir la gratuidad de la enseñanza no obligatoria, existen leyes educativas que expresan el carácter educativo de la etapa 0-6 años y tenemos normativas claras sobre los requisitos mínimos de los centros de Educación Infantil. Sin embargo la realidad es otra, con grandes diferencias según las comunidades autónomas de las que hablemos, hay dos deficiencias comunes muy peligrosas para la infancia de este país. Los padres se sienten obligados a la escolarización de sus hijos e hijas a los tres años, porque la realidad es que a los seis ya no tendrían plazas escolares disponibles, esto no supondría desde nuestra perspectiva profesional un problema, siempre y cuando esta escolarización fuera en óptimas condiciones. Los niños y niñas de infantil no van a centros de educación infantil, se escolarizan en centros escolares de primaria donde se les ha hecho un huequcito.

Por último, solamente dejar unas cuestiones para incitar a una profunda reflexión en los profesionales de la educación: ¿está realmente valorado el profesional de educación infantil?, ¿la formación que recibe es acorde con la realidad social y necesidades de la infancia en pleno siglo XXI? ¿No se debería establecer la misma visión de respeto hacia la infancia en los políticos, educadores y familias, que con intereses diversos, deberían tener objetivos comunes? No olvidemos que los políticos y educadores también tienen hijos e hijas y que estos son parte fundamental de la sociedad. ¿Por qué entonces tenemos la sensación de que cada sector camina en direcciones divergentes?

La escuela infantil La Lluna comenzó su andadura hace catorce años. Durante los primeros años su proyecto educativo era el de otros. Las editoriales ponen a disposición de los profesionales grandes proyectos educativos, con soporte de papel (fichas). Estupendas programaciones, donde una está tranquila porque sabe exactamente que hará el primer lunes de dentro de dos meses. La estética de estos proyectos está estudiadamente dirigida al adulto, pues son familias quienes reciben el producto que las criaturas. Los adultos proporcionan esta estética a los niños y niñas y luego son los adultos quienes reciben el producto y lo valoran. Todo por supuesto sin ser significativo para los pequeños. ¿Dónde ubicamos el protagonismo que la infancia necesita?

En los últimos años empezamos a conocer diferentes propuestas educativas de otros lugares, otras visiones de la infancia. Dentro del equipo educativo se generaban algunos debates sobre otros enfoques de la educación infantil.

El primer nuevo enfoque que descubrimos fueron las escuelas infantiles de Regio Emilia, con Loris Malaguzzi como referente. Descubrimos sobre el papel una nueva forma de entender la infancia,



donde el niño es el verdadero protagonista de su aprendizaje. Sin embargo el mayor descubrimiento fue darnos cuenta de que esta nueva concepción ya la conocíamos. Como mujeres con años de experiencia en la educación infantil no nos resultaban novedosos los nuevos planteamientos expuestos. Los niños y niñas de la escuela, año tras año nos lo estaban enseñando. ¿Qué ocurría entonces?, ¿por qué no habíamos evolucionado en nuestra forma de entender nuestro trabajo?

La Lluna es una escuela privada, las familias se acercan a ella con la necesidad de conciliar vida laboral y familiar. Los motivos que llevan a estas familias a elegir la opción de escolarizar a sus hijos frente a otras opciones como dejar a los pequeños a cargo de familiares o personas de confianza de forma remunerada, son múltiples. Estas decisiones son tomadas desde la perspectiva particular que cada familia tiene en relación a la educación de sus hijos e hijas, de qué esperan de ellos y de la escuela, de sus miedos y preocupaciones, de sus proyecciones de futuro, pero sobre todo y en demasiadas ocasiones, de la disponibilidad familiar, sus horarios de trabajo y sus recursos económicos.

Cuando una familia se acerca para conocer la escuela y tomar la decisión de contar con ella para el cuidado de los pequeños existen factores comunes y determinantes: la formación y los intereses de sus miembros, la edad de los pequeños, no es lo mismo una madre que escolariza a su bebé con cuatro meses, al que además acaba de destetar, que una madre cuyo hijo tiene ya dos años, lo que confiere una autonomía personal que tranquiliza más a la madre en relación a su cuidado.

El cambio de los intereses y motivaciones de las familias en nuestra ciudad ha sido determinante para poder tomar la decisión de cambios en el proyecto educativo de la escuela. En los primeros años, las familias buscaban guarderías para el cuidado de sus hijos e hijas. Necesitaban un espacio donde una persona cuidara y asistiera a los pequeños, generaran confianza, tuvieran horarios cuanto más amplios mejor y por supuesto que supusiera un coste económico bajo. Las personas que ejercían este trabajo de cuidados eran casi el 100% mujeres, tal vez la figura que culturalmente inspiraba más confianza a la hora de realizar unos buenos cuidados maternos.

Esta realidad de las familias suponía un muro que nos impedía avanzar en el desarrollo de nuestro trabajo. Nos habíamos acomodado a un sistema marcadamente empresarial, en una relación cliente-empresa-producto, donde las familias debían de recibir trimestralmente unos productos elaborados por los niños y niñas que justificaban el trabajo de las educadoras y el dinero invertido por las familias. Era un planteamiento en el que no creíamos, pues dentro de la escuela, en nuestra labor diaria, contemplábamos las fichas y trabajos dirigidos como algo obligado para justificar nuestro trabajo, pero la interacción con los pequeños nos guiaba en otras direcciones, realizando proyectos y talleres a los que no le damos la importancia que tenían por que no se podían llevar a casa.

Hace pocos años las circunstancias cambiaron, o al menos así fue percibido por parte del equipo educativo. Las propuestas educativas que se estaban realizando en otros países y en algunas ciudades de nuestro país, junto con los estudios y avances en neurología, el descubrimiento de las neuronas espejo, las teorías sobre las inteligencias múltiples de Gardner, la teoría de las emociones de Damasio y otros importantes autores nos dieron el empuje definitivo para tomar la decisión de cambio. Algo tenía que empezar a moverse.

Varias fueron las cuestiones que nos planteamos y que nos producían cierta preocupación. ¿Entenderán las familias los cambios en la dinámica de la escuela? ¿Valorarán positivamente un proyecto que se basa fundamentalmente en el juego o pensarán que sus hijos e hijas pierden el tiempo y no aprenden nada? ¿Qué conocen las familias sobre la forma de aprendizaje de los pequeños?

Por otro lado con respecto al equipo educativo aparecían también muchas incógnitas ¿Estarán dispuestas al cambio? ¿No pensarán que hasta ahora estaban haciendo su trabajo mal y el cambio les provocará rechazo? ¿Estarán dispuestas a cambiar, en ocasiones de manera radicalmente



contraria en sus concepciones, actitudes y acciones, que aprendieron en su formación y llevan años ejerciendo como validísimas?

Y por último, ¿Dónde están en todo este proceso los niños y niñas? Mejor aún, ¿dónde estaban desde el principio?

El trabajo que se nos presentaba era ingente y complicado. Teníamos que plantearnos qué modelo de escuela queríamos si es que queríamos algún modelo concreto. El empezar a mirar a los niñas y niñas desde una radicalmente nueva concepción suponía un cambio total en la escuela. Los espacios, los materiales, los tiempos debían modificarse. Ellos y ellas debían ser los protagonistas. Necesitábamos estrategias para que a las familias les llegara lo positivo de nuestros cambios. Teníamos mucho trabajo y muchas dudas para guiar al equipo educativo en esta nueva dirección.

Lo primero que nos planteamos con respecto al equipo educativo era por qué en estos años que llevaba la escuela ninguna educadora había planteado algún cambio en la sistemática de trabajo. Empezamos a encontrarnos con barreras individuales que hasta el momento eran desconocidas y que en ocasiones se convertían en barreras colectivas que no permitían el cambio, o más bien, tener la necesidad de cambio. El equipo lo formaban mujeres tituladas y la mayoría con experiencias previas en otras escuelas. No existía una necesidad de modificar nada, cada una de ellas imprimía su estilo en las aulas pero siempre manteniendo unas directrices concretas que suponían, gustaban a la directora. Tal vez visualizar a la directora como la persona que me paga a final de mes y que debe estar satisfecha con mi trabajo, no promovía ninguna necesidad de cambio si la directora no insinuaba lo contrario. Al fin y al cabo se llevaba un buen proyecto educativo aunque editorial. Los niños realizaban muchos trabajos y las familias recibían todos esos productos, donde iban implícitos los esfuerzos de las educadoras, al finalizar cada trimestre. La dirección estaba satisfecha por todo ello, viendo que las familias valoraban positivamente la cantidad de “trabajo” que sus hijos e hijas realizaban.

Necesitamos empezar a gestionar emocionalmente a las personas que formaban el equipo de trabajo. Nos dimos cuenta de que era necesario crear espacios de expresión para que las educadoras hablaran sobre la práctica de su trabajo, sobre las relaciones con el grupo y crear de este modo una auténtica dinámica de trabajo en equipo.

En este momento es cuando se produce, por nuestra parte, el descubrimiento de las teorías del pensamiento complejo de Edgar Morin. Una nueva forma de reconsiderar la organización del conocimiento, empezar a progresar en el conocimiento del todo. Un nuevo orden/desorden donde podían entrar sin contradicciones todas las experiencias en educación que estábamos conociendo, las nuevas teorías neurológicas, nuevas concepciones sociales, nuevos caminos que andar.

Paradójicamente, en educación infantil, la relación con los más pequeños, siempre ha sido sinónimo de caos, de incertidumbre. Palabras comunes en el vocabulario de las escuelas, pero que plantean una situación totalmente contraria a nuestros nuevos retos. Las aulas de infantil sin dirección son sinónimo de caos para la mayoría de los educadores. En la escuela tradicional el caos es malo, no es productivo. El caos no da buena imagen a las familias. Caos, sinónimo de desorden improductivo, de falta de dirección y normas, no refleja ningún proceso de aprendizaje, el cual debe ser ordenado, normalizado. El caos implica movimiento infinito, algo que produce horror en muchas educadoras. Las aulas de los más pequeños son en su mayoría reflejo de un orden adulto, que permite el control sobre ellos, la doma, para que la educadora pueda ejercer con tranquilidad su trabajo de enseñar y los pequeños, bien colocados y en reposo, asimilen, por orden, todos los conocimientos que se les transmite.

Por ello, aunque en sentido negativo, algo llevábamos de adelanto. En educación infantil se sabe de la existencia del caos y la incertidumbre y todos los esfuerzos van dirigidos a eliminarlos.



En el comienzo de este proceso de cambio sólo había una cosa que teníamos medianamente clara. La transformación personal de cada integrante del equipo educativo se tenía que realizar de manera individual, respetando los tiempos y las creencias de cada persona, ese mapa cerebral que cada uno llevamos auestas y nos da nuestra particular imagen de la realidad. . Tenía que ser un proceso agradable, sin presiones, para compensar los momentos de incertidumbre, un proceso individual pero acompañado, cada persona se transformaría con la experimentación y la vez su experimentación y transformación provocaría cambios en las otras personas. Teníamos que conseguir mucho diálogo, donde afloraran los miedos al cambio que podían suponer barreras y entre todas intentar salvarlas para seguir adelante. Necesitábamos que la transformación fuera de dentro hacia a fuera, no solamente queríamos un cambio de escenario y una aceptación de unas nuevas reglas del juego. Queríamos, por considerarlo necesario, una metamorfosis de la persona, un verdadero nuevo orden en la estructura de su conocimiento.

Lo primero fue transmitir al equipo educativo la necesidad de cambios en nuestro proyecto educativo, pero desde una perspectiva de mejora, de optimización del trabajo, de los espacios y de los tiempos en la escuela. No consideramos adecuado desde el principio comunicar la idea de una transformación total en la visión de la educación en nuestras vidas. Planteamos la necesidad de tener un nuevo proyecto educativo que representara un intento de encontrar la manera adecuada de ofrecer las prácticas más idóneas para educar integralmente a las personas. En esta visión, se pide a las familias que se impliquen activamente en las actividades escolares y así crear relaciones coherentes con la experiencia educativa y que respeten la manera de vivir de los niños y niñas. Planteamos la importancia de asegurar relaciones sociales que ayudaran a los niños y niñas a desarrollarse en un entorno que favoreciera el conocimiento de sí mismos, la autoaceptación, el respeto recíproco, la creatividad y la libertad de decisión. Este nuevo enfoque, al fin y al cabo no era más que enriquecer nuestro "viejo proyecto" y en principio no suponía grandes cambios.

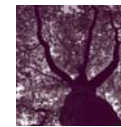
Partimos de tres ideas fundamentales sobre la realidad que nos rodeaba y que nos servirían para acercarnos a las realidades individuales de del grupo:

-La realidad como tal no es algo que esté fuera del sujeto, no hay que ir y tomarla allá afuera. La realidad se va construyendo a partir de un conjunto de selecciones y clasificaciones que realiza el sujeto. Este proceso tiene dos herramientas importantes, una es el lenguaje y la otra es emoción-sentimiento- pensamiento.

-Sólo se puede ir construyendo el conocimiento, a partir tanto de las acciones mismas de la indagación, como de la indagación de quien indaga. El sujeto no está excluido del proceso de conocimiento, forma parte de él. Por lo tanto, no es el proceso de la investigación algo externo y que no puede ser influido por el sujeto, sino que es ya la acción de conocer la que está modificando a quien está conociendo.

-El mundo y la realidad que se percibe depende de la capacidad de percepción de quien percibe, de tal manera que se pueden percibir mundos y realidades diferentes. Por lo cual, no podemos garantizar que nuestra percepción sea la única, ni la mejor, ni la verdadera, sólo podemos dar argumentos de por qué la percibimos así y no de otra manera.

Se realizó un calendario de reuniones donde cada educadora exponía las experiencias educativas que se estaban llevando a cabo en otros lugares y que para cada una de ellas habían sido significativas, tanto de forma positiva para llevarla a la practica como todo lo contrario. Descubrimos la existencia de una cultura de la infancia, las nuevas concepciones de los niños y niñas, con todas sus potencialidades. Parafraseando a Loris Malaguzzi, la concepción real del niño con sus cien lenguajes, esforzándonos para que la escuela no les robe noventa y nueve. En estas reuniones discutíamos sobre las posibilidades de trasladar algunos modelos a la escuela, adaptarlos a nuestra cotidianidad. Como consecuencia nos íbamos encontrando con los temores al cambio, expresados en



ideas como la imposibilidad de trasladar estas experiencias porque nuestra escuela estaba situada en otro lugar, las familias no lo iban a entender, lo que estábamos haciendo era lo mismo sólo que desde otra perspectiva, ¿por qué había de cambiarse?

Una siguiente fase fue más personal, en momentos concretos del día, entrábamos en el aula y les planteábamos a las educadoras que pensarán en lo positivo y lo negativo de realizar la actividad, que en ese momento estaba en marcha, cambiando las visiones, actuando más de observadoras, evitando intervenir, etc. Después hacíamos una puesta en común todo el equipo sobre las conclusiones individuales y casi siempre, como resultado, salía una o varias valientes que se iban a atrever a realizar pequeños cambios en los siguientes días. Conforme se modificaban las actitudes en el aula, se acompañaba emocionalmente a las educadoras para que expresaran que habían sentido con los cambios. Fue fundamental en este punto la existencia de lo que Malaguzzi llamó “la pareja educativa”. En el aula eran dos las educadoras responsables de un grupo de niños y niñas. La introducción de cambios, la toma de decisiones que debían consensuarse, los cambios de actitud, la inhibición, la observación, el dejar hacer, provocó todo un caos emocional entre las parejas educativas. Aparecieron las dependencias, el dejarse llevar, la no escucha, la falta de iniciativa, a la vez que los esfuerzos por conciliar, cooperar, la escucha activa y la toma de decisiones e iniciativas.

Para gestionar este mundo emocional que había surgido en el equipo, elaboramos una serie de talleres donde las educadoras, en grupo, experimentaban con los nuevos materiales y los nuevos espacios que se estaban introduciendo en la escuela. Las poníamos por un tiempo en el lugar de los pequeños. Ellas expresaban constantemente sentimientos, a veces se aburrían, otras les faltaba tiempo, en ocasiones se sorprendían por que era la primera vez que tocaban un material concreto para jugar, para crear. Pero lo cierto es, que la mayoría de las veces, los sentimientos eran de disfrute, de satisfacción, de placer. Tenían tiempo suficiente para dedicarle a una actividad lúdica, ¿estaban trabajando o jugando? Estas experiencias nos ponían en el lugar de los niños y las niñas, a los que en ocasiones y así lo expresábamos literalmente, los poníamos a trabajar.

Empezamos a reflexionar sobre la necesidad de sus tiempos, los espacios necesarios y los innecesarios, la necesidad del juego libre, la no intervención por parte del adulto. Estábamos consiguiendo valorar el proceso por encima del producto. ¿Qué más daba si el trocito de pasta de sal que un niño llevaba a casa no tiene una forma perfecta de estrella de cinco puntas (hecha por la maestra con un molde), si ese tiempo dedicado a la experimentación con ese material, había supuesto un gran disfrute, interacciones sociales con sus iguales, satisfacción personal...?, ¿acaso no era más suyo ese trocito de pasta amorfo, (como el había decidido que fuera) que la estrellita aparecida de un molde que la profesora había sacado de su mano?, ¿no sería más cercano, por auténtico, para una madre, ese trocito modelado por las pequeñas manos de su hijo?

Un pensamiento que empezó a ser general fue que los niños y niñas se lo pasaban mejor, en sus rostros se reflejaban caras de satisfacción. Este pensamiento también nos provocaba una satisfacción personal. Con nuestros cambios estábamos consiguiendo momentos muy interesantes, de relaciones sociales entre ellos. Cuando nos inhibíamos en la intervención, también estábamos permitiendo momentos de descubrimiento personal y favoreciendo la curiosidad y la experimentación en los más pequeños. Pero lo más importante y es lo que nos ha llevado a esta exposición, es lo bien que nos hacía sentirnos todos estos pequeños logros de los niños y niñas estaban realizando. Nos sentíamos contentas cuando observábamos que los pequeños disfrutaban con nuestras propuestas; propuestas que, por otro lado, y poco a poco, iban introduciendo el caos y la incertidumbre en el aula, en la escuela y en todas nosotras.

De repente nos encontrábamos revisando nuestras verdades en educación. Al principio nos costaba admitir que estaban dejando de ser verdades absolutas, nuestras nuevas experiencias nos daban otras visiones de la realidad donde aparecían otras verdades, pero a la vez, la escucha del resto de educadoras nos provocaba el descubrimiento de más realidades individuales. Cuestiones importantes surgieron en el grupo, ¿estas nuevas verdades son absolutas?, ¿eran ya las buenas, las definitivas? Las nuevas realidades, ¿no serían espejismos como lo habían sido las que, en estos momentos, estábamos desechando? La incertidumbre estaba apareciendo.



Habíamos roto con la idea de programaciones, pero la realización de proyectos y talleres había permitido que se nos colara la incertidumbre, ¿o tal vez siempre había estado allí? En este punto el grupo volvió a mirar hacia dentro de manera individual, cada una exploró en su interior. Nos dimos cuenta de que la incertidumbre forma parte del ser humano, del mundo tan cambiante que nos envuelve y que todo está conectado entre sí.

Tomamos consciencia de qué diferentes son las realidades de la persona que tenemos al lado, a pesar de que lo que nos rodea es aparentemente igual. A nivel de equipo experimentamos como nuestras acciones modifican al grupo y las acciones del grupo nos modifican a nosotras. Y sobre todo, empezamos a valorar todas las interacciones entre los niños y niñas y sus iguales y los adultos con todos ellos, como fuente de aprendizaje. Entendimos que el caos en la actividad diaria provocaba infinitas interacciones entre los individuos del grupo provocando momentos de aprendizaje, desarrollo de la creatividad y libertad de imaginación. El individuo en su acción de desorden modifica al grupo que a su vez modifica al individuo, existe un constante fluir de nuevas emociones que provocan sentimientos y construyen pensamiento. Un desorden creativo, un caos productivo.

El equipo educativo había aceptado la presencia de la incertidumbre, ahora había que buscar estrategias para gestionarla, no sólo en nuestros trabajos, sino en nuestras vidas.

Este proceso de reflexión sobre nuestra propia práctica nos tenía que ofrecer la posibilidad de estructurar visiones de futuro, el poder ir construyendo opciones transformadoras sobre nuestra propia práctica, que a partir de ahora estaría en revisión constante.

Habíamos partido de una concepción clásica del conocimiento, donde lo válido era ordenar los fenómenos, rechazar el desorden, lo incierto, lograr la certeza de las cosas, eliminar las imprecisiones, programar, jerarquizar. El pensamiento complejo se nos presenta ahora bajo el signo del desorden, la ambigüedad, el caos, la incertidumbre. Empezábamos a tirar muros, a saltar barreras.

Nuestro esfuerzo en este momento está dirigido a la búsqueda de estrategias que nos permitan afrontar los riesgos, lo incierto, lo inesperado e ir modificando su desarrollo en virtud de las informaciones y experiencias adquiridas durante este imprevisible camino que comienza.

Resultados y/o conclusiones.

Nuestro porcentaje de éxito fue elevado pero no total. Hubo profesionales que no consiguieron su metamorfosis; sus experiencias profesionales, sus años de encasillamiento en la rutina, en la inmovilidad, impidieron la apertura a nuevas visiones.

Estamos convencidos de que el cambio social empieza con la transformación de las relaciones en el pequeño mundo de la familia y de la escuela, con el enriquecimiento de las potencialidades humanas. En nuestro ambicioso objetivo de la creación de un nuevo proyecto para nuestra escuela sabíamos que se produciría grandes cambios en las realidades de los adultos que forman el equipo educativo, pero también en la mayoría de las familias que confían en la escuela y por supuesto se enriquecería el entorno de los niños y niñas.

El proceso educativo no puede reducirse al consumo de conocimientos ajenos, debemos reconocer la importancia de las personas en la creación de conocimiento compartido a partir de su propia experiencia.

Creemos firmemente que la educación es, ante todo, una práctica social, un conjunto de acciones humanas. Conforme nos vayamos acercando a la complejidad de la estructura y el sistema que opera



cuando se piensa la educación, podremos ir aportando conocimientos útiles que nos vayan acercando a la comprensión de lo educativo.

En la escuela La Lluna ha entrado el pensamiento complejo y con él la incertidumbre. En nosotros esta la capacidad para dejarnos formar parte del *todo*, siendo a la vez partes individuales en transformación constante.

Entendemos que no se puede ser sólo observador y analista del fenómeno educativo sin modificarse y modificar nuestro accionar en ello. El problema reside en pensar simultáneamente lo que se está investigando y las operaciones de quien investiga, y juntar las relaciones entre ambas cosas.

Estamos aprendiendo a afrontar sin miedos la complejidad de la vida, a tomar una mayor consciencia de nuestro mundo interno y a conocernos a nosotros mismo, pero siempre desde una visión de interacción con el otro.

Para nosotros la infancia, la juventud, la vejez no es más que el paso del tiempo. No podemos hablar de la infancia como algo lejano a nosotros, a nuestras emociones, sentimientos o pensamientos, la infancia somos nosotros y nosotros somos ella. Los niños con los que trabajamos *son* los adultos en potencia. Sus experiencias son nuestras experiencias, sus emociones nos producen emociones a nosotros, sus pensamientos nos obligan a reflexionar. Ellos se transforman y nos transforman a nosotros.

La complejidad supone, siguiendo a *Morin*, visiones múltiples y desarrollo de esquemas de pensamiento que las recojan, una forma diferente de explicación no lineal sino en forma de bucle, de ida y vuelta. Los educadores, según este autor, tienen que considerar la educación como algo multidimensional “biológico, psíquico, social, afectivo y racional”. Es necesario trabajar en equipo para que la idea de unidad no borre lo diverso y para que lo diverso no nos haga olvidar la unidad. Un ir y venir agotador e inquietante. Caminar por el océano de incertidumbre apoyándose en los islotes de certeza.

Año tras año, en la escuela infantil La Lluna acogemos a niños y niñas de entre cuatro meses y tres años, con ellos familias cada vez con más diversidad entre sus miembros. Las criaturas consideradas ahora como potenciales ciudadanos y ciudadanas se enfrentarán, en unos años, a nuevos retos de esta sociedad cambiante, la sociedad del siglo XXI. Nuestra infancia va adquiriendo su cultura, una cultura en constante diálogo con la incertidumbre, Morin(2001). Pequeños que se enfrentarán a una manera de vivir donde siempre hay que estar alerta, vigilante, en constante revisión de la realidad. Una vida que puede conllevar muchas inseguridades y angustias.

La escuela, las familias y las criaturas, viven constantemente estas experiencias de cambios constantes y por ello se necesitan de herramientas potentes para poder manejar las crisis emocionales que esta incertidumbre provoca. Creemos haber dado un primer paso en nuestra escuela, ahora sabemos que no hay cosas absolutamente ciertas, que la ciencia nos enseña distintas formas de mirar el mundo. La consideración de un nuevo entorno cambiante e incierto nos ha conducido a un crecimiento personal.

La escuela La Lluna se concibe ahora no como un espacio donde se educa, sino un lugar donde todos y todas nos educamos. Estamos consiguiendo una escuela más emocional, más incierta, más compleja.



Bibliografía

- Damasio, A.R. (2001). *La sensación de lo que ocurre*. Madrid: Debate
- Damasio, A.R. (2003) *El Error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. (1995) *La escuela se construye usándola*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Morata.
- Gardner, H. (1991) *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books. (Traducción castellano, *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993).
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books. (Traducción castellano, *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Última Edición 2001).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hoyuelos, P.A. (2004) *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- LeDoux, J. (2000). *El cerebro emocional*. Madrid: Planeta S.A.
- Maturana, H. (1996) *Biología del emocionar*. México: Gedisa.
- Maturana, H. (2001) *El sentido de lo humano*. Barcelona: Dolmen Emociones.
- Maturana, H. (2003) *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento*. México: Gedisa.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2006). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El método 2. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El método 4 .Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2006). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid. Cátedra.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Varela, F. J. (1990) *Las ciencias cognitivas: Tendencias y perspectivas*. Barcelona: Editorial Gedisa.



Varela, F. J. (1992) *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Buenos Aires: Editorial Celtia.

Varela, F. J. (1994) *El Círculo creativo*. México: FEC.



LA FORMACIÓ DE FORMADORS/ES EN LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A CATALUNYA.

Mar Prats París marprats@ub.edu

M. Teresa Colén Riau (coordinadora) mcolen@ub.edu

Susana Arànega Español

Blanca Barredo Gutiérrez

Paulino Carnicero Duque

Iñaki Echebarria Aranzábal

Juan José González López

José Luís Medina Moya.

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona/FODIP (Grup d'investigació consolidat del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona).

Paraules clau

Formació de formadors, competències professionals i formador pràctic- reflexiu.

Resum

Tot i que els formadors i les formadores de formadors/es pràctic- reflexius són concebuts com agents claus per a promoure el desenvolupament professional del professorat i dels centres educatius, gairebé no s'ha tingut en compte la formació pedagògica que necessiten aquests/es professionals. Sota la nostra perspectiva, aquests formadors/es, concebuts com a agents facilitadors del canvi i promotors d'innovacions, requereixen d'una formació específica per a desenvolupar satisfactòriament les seves funcions. I considerem, a més, que aquesta formació hauria de basar-se en les funcions i competències del perfil d'aquest/a professional. Per això, des de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, hem impulsat una recerca amb l'objectiu d'identificar el perfil del formador/a de formadors/es pràctic- reflexiu en base a les seves competències. Una part important d'aquesta recerca ha estat l'anàlisi de la situació de la Formació de Formadors/es a Catalunya, els resultats dels quals presentem en aquesta comunicació.

Desenvolupament

Antecedents i justificació de la recerca

En els darrers anys hem observat un auge d'estudis entorn els rols i les funcions dels formadors/es de formadors/es, així com de les destreses, els coneixements i les actituds necessàries per a desenvolupar aquesta tasca satisfactòriament. Tanmateix, com afirmen Vaillant i Marcelo (2001) la formació dels formadors/es és encara actualment un territori poc explicat i investigat, i els seus espais de reflexió són escassos en la bibliografia pedagògica i en els diversos escenaris públics i privats.

A més de l'escassa i recent investigació entorn aquest àmbit d'estudi, cal dir que trobem nombroses discrepàncies entorn la funció d'aquests/es professionals i la formació que els cal per exercir professionalment i de manera satisfactòria la seva tasca formativa.



Durant molt de temps, en el nostre context més pròxim, la formació de formadors/es ha estat concebuda, majoritàriament, com una actualització de continguts en una àrea específica de coneixement. Aquesta concepció de la formació de formadors/es, existent encara en alguns sectors ha oblidat en molts casos, la necessitat d'una formació pedagògica dels formadors/es i ha facilitat que els docents, preferentment d'etapes educatives superiors, experts en alguna temàtica concreta o en alguna nova metodologia esdevinguessin formadors/es.

La funció principal d'aquests formadors/es ha estat transmetre al professorat, majoritàriament a través de cursos, determinats coneixements temàtics o metodològics, sovint en forma d'un nou programa, material o plantejament curricular, amb instruccions per a la seva aplicació¹. Pocs cops, la formació ha tingut com a objectiu l'anàlisi de les pràctiques docents reals, la transformació i millora dels contextos de referència o la reconceptualització de la professió (Colén i Prats, 2006).

El model de formador que ha predominat en la formació permanent del professorat es el que Elliott (1991) anomenà *expert infal·libre*. Aquest model de formador/a es caracteritza per l'expertesa en un determinat àmbit, per identificar, clarificar i elaborar les solucions als problemes dels docents. En la seva acció predomina el discurs informatiu i als continguts, per sobre de la reflexió, l'anàlisi i la contextualització dels problemes del professorat i el desenvolupament de la formació a través d'un procés comunicatiu unidireccional. En aquesta formació s'espera que el professorat confii en el saber del formador i que, posteriorment, l'apliqui a l'aula.

Ara bé, aquest perfil de formador/a que acabem de descriure, així com les pràctiques formatives que sovint desenvolupa, no donen resposta a moltes de les complexes situacions problemàtiques que viu el professorat. El professorat pot escoltar el discurs d'experts i aplicar a l'aula els programes, estratègies i materials elaborats pels acadèmics però si ho fa sense una anàlisi de la pròpia pràctica, possiblement no implicarà una millora ni una veritable transformació de les seves pràctiques educatives.

I si acceptem, a més, que els docents s'enfronten a situacions incertes mediatitzades per les seves teories particulars de l'educació, sembla que una via imprescindible per millorar la seva tasca professional és una formació permanent que promogui la indagació i la reflexió constructiva en i sobre la seva pràctica educativa.

Per a desenvolupar una formació permanent que atengui a aquesta realitat, que ajudi al professorat a actuar reflexivament i a construir la solució més adequada per a cada situació particular, des de la complexitat que la caracteritza, necessitem uns formadors/es competents i ben formats. No n'hi ha prou amb els sabers i les habilitats que ja tenen com a professors/es. Des de la nostra perspectiva, els formadors/es de formadors/es necessiten unes competències específiques i amplis coneixements en relació a la formació de professionals adults, entorn processos d'innovació, la gestió del canvi, el currículum, la detecció i anàlisis de necessitats, la reflexió de la pràctica educativa, les relacions humanes i els processos comunicatius, entre molts d'altres. I considerem que aquests sabers i competències es poden (i s'haurien) d'adquirir, desenvolupar i perfeccionar a través d'una formació de formadors.

Ens referim a una formació de formadors/es, que abordi la complexitat de la tasca formativa, que tingui en compte les dificultats (tant del propi formadors com institucionals) que sorgeixen en els processos formatius. Una formació de formadors/es flexible, que parteixi de la cultura col·laborativa i que la fomenti.

¹ Tot i que aquest perfil de formador/a i de formació ha estat el predominant, cal dir que des dels ICes, s'han realitzat algunes experiències de formació a través d'assessoraments col·laboratius a centres, de recerques- acció i de seminaris d'intercanvis d'experiències, on el formador que ha participat en el desenvolupament de dites tasques formatives ha estat seleccionat per la seva professionalitat i capacitat d'innovació. Hi ha molts formadors/es que s'estan replantejant el perfil d'expert infal·libre (Elliott, 1991) i que busquen espais de trobada per a debatre i construir una representació conjunta de la seva tasca professional, més lligada a les necessitats reals dels centres, de les organitzacions i de les persones (Colén i Prats, 2006).



Així mateix, considerem que aquesta formació de formadors/es hauria de basar-se en les funcions i competències d'aquests professionals. Per això, en aquesta recerca hem analitzat el perfil del formador existents en els diferents Plans de Formació Permanent del Professorat i hem identificat el perfil del formador/a pràctic- reflexiu (Schön, 1992) en relació a les famílies de competències d'aquest professional; entenent la competència com a la capacitat de mobilitzar diferents recursos cognitius per fer front a un tipus de situacions (Perrenoud, 2004).

Objectius de la recerca

La recerca que presentem es centra en la identificació de les competències d'un tipus de formador: el pràctic- reflexiu. Un formador concebut com agent que promou i guia millores de la pràctica educativa, un facilitador de l'aprenentatge del professorat, dels processos de canvi i d'innovació i de la resolució de les situacions problemàtiques mitjançant pràctiques col·laboratives i l'autodesenvolupament (Imbernon, 2006).

Ara bé, en aquesta recerca no només volem identificar les competències que necessitem els formadors, sinó també les característiques legals, contextuals i identitàries que configuren el camp d'acció d'aquest col·lectiu. Per això pretenem identificar els aspectes que condicionen, afavoreixen o limiten l'impacte de la seva funció formadora.

En primer terme, ens hem proposat analitzar la situació de la formació de formadors Catalunya i el perfil del formador/a, a través de l'anàlisi dels plans de formació permanent del professorat i les experiències existents de formació de formadors/ES.

A partir d'aquest anàlisi documental i de la revisió de la bibliografia, ens hem proposat descriure les diferents famílies de competències que defineixen al formador pràctic-reflexiu. Per això ens ha calgut definir què és el formador pràctic-reflexiu, acotar les tasques que conformen la seva acció formadora i establir el tipus de competències que precisa la bona execució d'aquestes tasques.

Aquesta feina ens ha premès elaborar el mapa competencial d'un formador pràctic-reflexiu, la qual cosa ha suposat identificar les competències transversals que identifiquen la funció formadora i seleccionar dins cada família de competències aquelles que defineixen el perfil establert.

Finalment, ens hem proposat organitzar les competències dels formadors/es de formadors/es de manera que facilitin processos de detecció de necessitats i proposar orientacions per la formació de formadors/es d'aquest perfil professional.

Cal dir, a més, que s'està portant a terme una rèplica d'aquesta recerca a les Illes Balears. La situació contextual i legal d'aquesta Comunitat Autònoma és diferent de la de Catalunya, però ambdós comunitats comparteixen algunes de les situacions problemàtiques respecte a la formació de formadors/es i al perfil professional del formador/a de formadors/es en base a les seves competències professionals. Per això, la Universitat de les Illes Balears en col·laboració amb la Conselleria d'Educació, estan desenvolupant una rèplica de la recerca que aquí presentem. Elaborem conjuntament els instruments construïts adhoc i debatem els resultats obtinguts.



Descripció del treball

La finalitat d'aquesta recerca –obtenir una millor comprensió de les competències que posen en marxa els formadors/es de formadors/es pràctics reflexius quan desenvolupen un procés formatiu- i la naturalesa del nostre objecte d'estudi orienta el paradigma, la metodologia i el nostre procés de treball.

Sota la nostra perspectiva, l'objecte d'estudi d'aquesta recerca requereix d'una aproximació holística que tingui en compte la seva complexitat i que potenciï la seva comprensió des del significat que les diferents persones implicades li atorguen. És a dir, requereix estudiar la realitat des d'un enfocament global, sense fragmentar-la ni seccionar-la. Aquest tipus d'aproximació és la que proposa el paradigma qualitatiu.

La recerca que aquí plantegem, en coherència amb aquest paradigma, no pretén generar coneixements generalitzables a qualsevol situació independentment dels contextos i situacions. El que pretenem és generar significats a partir de l'anàlisi de dades fruit del procés d'indagació.

Coherentment amb la finalitat d'aquesta recerca de caire qualitativa, donem veu a les persones que intervenen en la formació permanent (docents i membres d'equips directius de centres d'Educació Primària i Instituts d'Educació Secundària Obligatòria, gestors/es de la formació i formadors/es). Hem partit de l'experiència i percepcions d'aquestes persones, tot posant-les en contacte i analitzant-les.

La mètodo que hem fet servir en aquesta investigació és la fenomenografia (Marton, 1987), el qual es basa en les concepcions de diferents agents sobre un mateix fenomen, és a dir, en les diferents visions que tenen determinats subjectes sobre un aspecte concret de la realitat. En el nostre cas partit de les diferents visions de formadors i formadores, mestres i membres d'equips directius de diferents nivells i tècnics/ques i gestors/es de la formació permanent de Catalunya tenen sobre objecte d'estudi, el perfil del formador en relació a les competències que aquest posa en marxa quan desenvolupa el procés formatiu.

Les estratègies de recollida de dades que hem considerat més adequades per obtenir informació entorn l'objecte d'estudi d'aquesta recerca han estat l'anàlisi documental i els grups de discussió i la tècnica Delphi.

Quant a l'anàlisi documental, hem realitzat una revisió bibliogràfica, analitzant els antecedents en aquest àmbit i les experiències i plans de formació de formadors del professorat de Catalunya en els darrers 10 anys. Aquesta cerca documental i la seva posterior anàlisi, ens ha permet elaborar el perfil del formador/a de formadors/es en relació a les seves competències professionals, des de les diferents concepcions i models existents en la literatura actual.

L'altra estratègia utilitzada en aquesta recerca ha estat els grups de discussió².

² És una estratègia col·laborativa que permet obtenir informació sobre actituds, percepcions i opinions dels participants en la discussió, a partir de preguntes obertes que aquests contesten, ja sigui d'acord amb el que ells pensen o segons el que diuen els altres participants (Krueger, R., 1991). Els membres del grup s'influeixen mútuament, tot responen a les idees i comentaris que sorgeixen en la discussió. Es desenvolupa amb 5-10 persones que conversen guiades per un moderador en un ambient no directiu.



En aquesta recerca s'han realitzat els següents:

- Dos grups de discussió amb formadors i formadores. Cada un d'aquests dos grups de discussió de formadors/es ha estat compostat per 6 i 7 formadors/es, de diferents nivells educatius i amb experiència en formació permanent del professorat. Els formadors/es han treballat per als ICES de les universitats catalanes i/o en programes del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Un grup amb membres dels equips directius de centres d'Educació Infantil i Primària i d'Instituts d'Educació Secundària Obligatoria.
- Un grup amb tècnics i gestors/es de la formació permanent a Catalunya, responsables de la detecció de necessitats de formació, de la planificació i avaluació de la formació permanent de professorat en tots els nivells, menys l'universitari.
- Un grup amb mestres de tots els nivells educatius.

En els grups de discussió, es van plantejar tres línies, sorgides de l'anàlisi documental: a) La capacitat d'incidència dels formadors/es, b) Els sabers que necessita un formador/a de professorat, en termes de coneixements, habilitats i actituds i si són susceptibles de ser apresos i c) Els obstacles i recursos de la formació.

Aquestes línies de discussió, juntament amb altres que van emergir, ens han premés recollir les diferents visions que tenen els agents que han participat en aquesta estratègia, des de la seva funció en el procés de formació permanent. La informació obtinguda, juntament amb l'anàlisi documental, ha estat la base per a l'anàlisi de les competències dels formadors pràctics- reflexius.

Un cop finalitzats l'anàlisi documental i els grups de discussió, la informació obtinguda es contrastarà amb experts i expertes en aquest àmbit, com per exemple, personal de l'administració educativa, de les universitats o de la pràctica educativa, a través de la tècnica Delphi³.

Un cop recollides les dades a través d'aquestes tres estratègies (anàlisi documental, grups de discussió i tècnica Delphi), la informació s'ha transcrit i s'ha analitzat a través del N-Vivo 2.0, un programa informàtic d'anàlisi de dades qualitatives. Cal afegir que en aquesta recerca concebem l'anàlisi de dades com una activitat contínua i inductiva, d'on emergeix un sistema de categories i, posteriorment, els resultats de la investigació, orientats a elaborar una explicació comprensiva del fenomen en estudi.

Conseqüentment, el procés d'anàlisi d'aquesta investigació ha estat orientat a organitzar la informació per a generar categories a partir de la informació obtinguda. En aquest procés ha tingut una especial rellevància la visió i la conceptualització construïda pels propis participants a partir de la seva experiència. Per tant, aquest procés s'ha caracteritzat per intentar comprendre i interpretar la realitat tal i com és entesa i construïda pels subjectes que han participat en la recerca, per donar sentit a les diferents percepcions dels agents que hem consultat.

Per tant, podríem dir que a través d'un procés generatiu i constructiu hem analitzat la informació, tot elaborant inductivament categories fenomenogràfiques (Marton, 1987), que hem anat comparant entre si. Aquestes categories, elaborades a partir d'unitats de significats, les podem entendre com constructes teòrics, que van dotant de sentit a la informació obtinguda. Més concretament, el procediment que ens ha orientat en l'anàlisi, en un primer nivell d'anàlisi mes descriptiu, ha estat el

³ La tècnica Delphi consta de quatre grans fases. En una primera fase s'explora el tema en discussió i cada participant contribueix amb la seva opinió sobre la temàtica treballada. A la segona fase, el grup aconsegueix una comprensió del tema. Surten a la llum els acords i desacords que existeixen entre els participants pel que fa al tema de la recerca. La tercera fase es centra en els desacords. S'extreuen les raons de les diferències i es fa una avaluació d'elles. Finalment, en una quarta fase, es realitza l'avaluació final, on s'elabora un document final de consens que pot ser incorporat a l'informe final de l'estudi.



que Glasser i Strauss (1967) van anomenar comparacions constants. Es comparen les categories entre si per tal d'afinar-les i de fer-les més fiables.

Per portar a terme aquest procés hem identificat les unitats d'anàlisi o significat, és a dir, les unitats bàsiques d'informació que s'utilitzen per analitzar el fenomen (Forner, A i Latorre, A., 1996). Aquestes unitats s'han classificat i agrupat en categories i subcategories, a través d'un procés de comparació, contrast i d'ordenació de les diferents unitats d'anàlisi. I a la vegada, s'han establert relacions entre fenòmens, conceptes i categories.

L'objectiu d'aquesta anàlisi de dades ha estat generar inductivament els constructes teòrics, és a dir, les categories que donen sentit a la realitat estudiada. A la vegada, les categories emergents han estat comparades amb els referents teòrics per tal de teoritzar la pràctica.

Així doncs, en un primer moment del procés d'anàlisi d'informació, de caire descriptiu, hem anat reduint i estructurant la informació. Seguint a Medina (2004:11) podríem dir que, en aquest primer nivell hem segmentat text, hem identificat les unitats de significat i les hem agrupat tot conformant categories. En una segona fase, de caire interpretatiu, hem elaborat les anomenades metacategories, i juntament amb les categories, han estat analitzades seqüencialment i transversal. Finalment, hem elaborat el que s'anomenen dimensions fenomenogràfiques.

Tant el procés de recerca com el resultat d'aquesta anàlisi de dades ha estat contrastat amb la recerca paral·lela que s'està desenvolupant a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, per un equip de recerca de la Universitat de les Illes Balears. Aquests contrast ens ha ajudar a una construcció més acurada i afinada de les categories, considerades en els estudis fenomenogràfics, com un resultat important de la recerca.

A més, cal dir que en tot el procés s'ha tingut una especial cura amb el rigor i la credibilitat de les accions desenvolupades. I la triangulació de les fonts, instruments i dades obtingudes amb la revisió de la literatura ha dotat de rigor a la investigació.

La Formació de Formadors/es a Catalunya

L'anàlisi documental dels tres Plans de Formació Permanent existents a Catalunya (des del primer que va ser el 1989-1996 fins l'actual) ens ha permès caracteritzar la situació de la Formació de Formadors/es a Catalunya i el perfil dels formadors/es de formadors/es que ha predominat. De l'anàlisi d'aquests plans podem concloure, a grans trets, que la formació de formadors no ha comptat amb un marc o model referencial clar.

Hem de dir també, que abans del primer Pla de Formació Permanent (1989) diferents institucions ofertaven formació permanent, tot i que no hi havia una política educativa clara per part de l'Administració. Calen destacar iniciatives de formació permanent com el *reciclatge de català*, els *Programes de Formació Permanent Insitucionals (FOPIs)* o els *Plans Unitaris* que van ser els embrions dels actuals Plans de Formació de Zona. En totes aquestes iniciatives els formadors/es tenien un paper fonamental, però malauradament, cal afirmar que no hi havia una política clara de formació de formadors/es.

En el Primer Pla de Formació Permanent (1989-1996) no hi trobem cap objectiu específic pel que fa la formació de formadors, tot i que és cert que contempla:

...facilitar la formació dels professionals que han de gestionar la formació permanent a fi de garantir la consolidació i el bon funcionament de l'estructura organitzativa de la formació permanent (Pla de Formació Permanent, 1989: 29).



És cert també que en aquest Pla dins del “Programa per a l'exercici d'altres funcions” és fa una referència a la Formació per a la Formació Permanent, però després no es contempla ni en la concreció ni en l'avaluació del programa.

Tot i això hem trobat que des dels ICEs i des de la pròpia Subdirecció General de Formació Permanent, es van impulsar durant la vigència d'aquest Pla algunes accions de formació de formadors/es.

El Segon Pla de Formació Permanent, 1996-97/2000-01, mantenia l'esquema organitzatiu i funcional del primer. La diferència d'aquest segon Pla està en el reconeixement explícit de canvis socials i tecnològics en l'educació i en un avenç cap a una major territorialització de la formació.

Ara bé, tampoc aquest pla esmenta la formació de formadors en els objectius generals, si bé és cert que reconeix que:

...per tal que la formació esdevingui un servei de qualitat...cal preveure diverses activitats de formació del professorat formador per part de les entitats organitzadores (Pla de Formació Permanent, 1996).

Cal dir també que trobem dins d'aquest segon Pla un programa, dins dels “Programes per a l'exercici de funcions específiques” anomenat “Formació per al professorat formador”, la qual cosa ja permetia organitzar activitats específiques.

De fet, durant la vigència d'aquest segon Pla, la Subdirecció General de Formació Permanent, va realitzar programes de formació de professorat formador, que consistien en sessions informatives de curta durada. A més a més, el propi col·lectiu de formadors/es han programat algunes activitats de formació.

En el tercer Pla marc de Formació Permanent (2005-2010), ja trobem clarament especificada la formació de formadors/es, lligada fonamentalment a les universitats, i més concretament, als ICEs:

“ha de ser objecte principal de les entitat col·laboradores proporcionar una bona formació als formadors i formadores, que comporti suport teòric, marc per a la reflexió, contacte amb la recerca i el coneixement i divulgació d'elles innovacions” (Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010 : 8)

Els ICEs, que fins ara, han participat de la gestió del procés formatiu i han assessorat a les comissions del PFZ, passen a tenir com a objectiu principal vetllar per la qualitat dels formador i formadores i la seva formació. Segons aquest Pla Marc, els ICEs han de vetllar perquè els formadors/es puguin desenvolupar una tasca formativa de qualitat, tot proporcionant-los formació, recursos i marcs de reflexió de la seva pràctica, posant en contacte els formadors i formadores amb la innovació, la recerca educativa i la formació inicial del professorat.



Aquest reconeixement dels formadors/es va lligat a:

“...un canvi que permeti als formadors i formadores fer la feina amb més qualitat, que els faciliti fer un treball professional amb més profunditat. Aquest canvi va en la direcció d’alliberar-los parcialment de temps de docència. Al mateix temps caldrà revisar la formació d’aquests formadors donant-hi la qualitat, els recursos i els coneixements necessaris. Aquesta és la tasca que cal fer amb la col·laboració de les institucions universitàries (Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010 : 9).

Així doncs, observem que d’entre tots els Plans de Formació Permanent existents, el Pla marc de 2005 és el que explicita més elements de formació de formadors/es. A més, trobem una posició més crítica tant de les condicions de treball dels formadors i formadores com de la seva formació. I es reconeix, a més, explícitament la necessitat d’una formació específica i diferent a la formació docent:

“ la preparació per esdevenir formador o formadora no pot consistiren una reproducció mimètica de la formació per ser ensenyant. Intervenir amb persones adultes, professionals amb experiència o persones que s’inicien en la tasca docent, comporta l’adopció d’un perfil i dunes funcions prou diferents com per merèixer una atenció formativa específica” (Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010 : 22)

Resultats

Les categories obtingudes, contrastades amb el marc teòric i les categories elaborades per la recerca paral·lela que s’està desenvolupant a les Illes Balears, suposen ja un primer resultat de la recerca, donat que permeten interpretar les diferents concepcions dels agents (formadors/es, gestors/es, equips directius i professorat). Les dimensions que agrupen les categories són: a) capacitat d’incidència dels formadors i formadores, b) sabers que necessita un formador/a de professorat, en termes de coneixements, habilitats i actituds i si són susceptibles de ser apresos c) obstacles i recursos de la formació, d) context de treball i e) situació laboral.

Aquestes darreres dimensions –context de treball dels formadors/es i situació laboral- han emergit a partir dels grups de discussió. La primera d’aquestes dues dimensions fa referència a les característiques, obstacles i recursos (institucionals, del centre educatiu, del context social, del professorat i del propi formador) del lloc on es desenvolupa el procés formatiu. La segona dimensió emergent –la situació laboral- fa referència a les condicions en què treballen els formadors/es (temps de dedicació, lligams institucionals, autonomia professional, etc.) i a la seva formació inicial i permanent, aspectes que incideixen en la seva actuació professional.

Finalment, l’arbre de dimensions, categories i subcategories ha estat el següent:



DIMENSIONS	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
A) Context de Treball formador	1. Característiques	1. De la institució
		2. Del centre
		3. Del formador
		4. Context social
		5. Del professorat
	2. Obstacles	1. De la institució
		2. Del centre
		3. Del formador
		4. Context social
		5. Del professorat
	3. Recursos	1. De la institució
		2. Del centre
		3. Del formador
		4. Context social
		5. Del professorat
B) Sabers del formador	1. Coneixements	1. Disciplinars
		2. Pedagògics
		3. Organització i gestió
		4. Contextual
	2. Habilitats	1. Detecció de necessitats
		2. Planificació
		3. Implementació
		4. Avaluació
		5. Comunicació
		6. Gestió de relacions
	3. Actituds	1. Intrapersonals
		2. Interpersonals
C) Aprenentatge dels sabers	1. Condicions	1. Continguts
		2. Models
		3. Facilitats organització
		4. Implicació
		5. Motivació
		6. Dedicació
	2. Com s'aprén	
D) Incidència	1. Condicions	1. Institucionals
		2. Personals
		3. Organitzacionals
	2. Tipus d'incidència	1. Canvis de la pràctica
		2. Canvis conceptuals
E) Situació laboral	1. Formació	1. Inicial
		2. Permanent
	2. Dedicació	
	3. Lligams institucionals	
	4. Autonomia professional	



En aquest moment estem treballant en la dimensió interpretativa de la recerca, és a dir, a partir de les categories obtingudes, i definides col·laborativament, s'ha iniciat l'anàlisi seqüencial i transversal de les categories i metacategories, així com la identificació de dimensions fenomenogràfiques.

El resultat final serà un mapa competencial del formador/a pràctic- reflexiu. Considerem que aquest mapa pot contribuir a configurar un model de formació, a orientar propostes de formació de formadors, inicial i permanent, fonamentades en els sabers i competències professionals d'aquesta figura. A més, la identificació d'aquestes competències pot ser un element clau en el desenvolupament d'una eina per a identificar i analitzar les necessitats formatives dels actuals formadors.

Bibliografia

- Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Cap. 4. Barcelona: Martínez de la Roca.
- Colén, M.T. (2005). Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de primària. Concepcions dels agents que intervenen en un PFZ. Tesis doctoral inèdita. Universitat de Barcelona.
- Colén, M.T. i Giné, N. (2006). *Reflexions entorn la formació de formadors i formadores a Catalunya*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació/ Universitat de Barcelona.
- Colén, M.T. i Prats, M. (2006). *La visión de los formadores y formadoras del profesorado de Cataluña sobre su formación, sus limitaciones y las políticas de formación permanente del profesorado que condiciona su actuación*. Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Oviedo. Noviembre de 2006.
- Departament d'Educació (1989). Pla de Formació Permanent del Professorat 1989-1996. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.
- Departament d'Educació (1996). Pla de Formació Permanent del Professorat 1996-2001. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.
- Departament d'Educació (2005). Pla de Formació Permanent del Professorat 2005-2010. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- Du Crest, A. (1999). Y a-t-il des compétences tertiaires? *Actualité de la Formation Permanente* (160), 29-32.
- Glaser, J. P., i Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Imbernon, F. (2006). *Assessorar o dirigir. El paper de l'assessor col·laboratiu en una formació permanent centrada en el professorat i en el context*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació/ Universitat de Barcelona.



- Killion, J. i Harrison, C. (1997). The Multiple Roles of Staff Developers. *Journal of Staff Development*. 18(3), 33-44.
- Krueger, R (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence: essai sur un attracteur étrange. París: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Education Permanente* (135), 143-151.
- Marton, F. (1987). "Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality" en *Qualitative Research in Education* (pp. Chapter 10). Mölndal: Sweden.
- Medina, J. L. (2004). *Un modelo integral (prescriptivo y colaborativo) de análisis de necesidades de formación*. Barcelona: Document policopiat.
- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beberly Hills: Sage.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (N. Riambau, Trans. 1 ed.). Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D. i Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Archidona: Aljibe.



LA UNIVERSIDAD DE APRENDER: LA UNIVERSIDAD FORMADORA DE FORMADORES QUE REQUIERE EL TERCER MILENIO

Dr. Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca gamc@movistar.net.ve
Centro de Investigación Educación de Calidad CEINEDUCA
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL Maracay)
República Bolivariana de Venezuela

Palabras Claves

Universidad de Aprender, Investigación Estratégica, Talleres de Validación

Resumen

Asumiendo los objetivos del Congreso sobre las nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, fundamentalmente en lo que se refiere a reflexión y debate de búsquedas, ideas u otras aportaciones sobre esta formación en el siglo XXI, se ha querido presentar el trabajo de investigación que al respecto se viene desarrollando el Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA, fundamentalmente en lo que corresponde a nuestra propuesta sobre la “Universidad de Aprender”. Esta investigación se inicio en los años noventa, con el constructo “La Escuela de Aprender” y el camino recorrido permitió a partir del año dos mil dos, la formulación correspondiente a nivel de las universidades. La metodología de investigación utilizada, corresponde a dos constructos desarrollados en nuestro centro, nombrados: “Investigación Estratégica” y “Talleres de Validación” innovaciones que han permitido la participación activa de todos los sujetos involucrados en las mismas. Se quiere ahora compartir esta experiencia a fin de consolidar estrategias que conduzcan a elevar la calidad académica de las instituciones de educación superior, considerando a la innovación como parte de la cultura permanente de los actores que participan en ella, con base en la pertinencia social, la calidad académica y la equidad, producto de la reflexión y discusión sobre los cambios curriculares, que permitan la modernización de las instituciones de educación superior, transformándolas en instancias de aprendizaje corporativo. Estos cambios constituyen nuestra propuesta para las instituciones de educación superior a fin de que se conviertan en verdaderos “Espacios de Aprender”

Desarrollo

Objetivos

El objetivo fundamental de este trabajo es compartir una experiencia teórica práctica desarrollada como trabajo de investigación, dentro de una modalidad de investigación estratégica, la cual tiene como método los talleres de validación, la que se concreta en una propuesta para la educación superior denominada: la “Universidad de Aprender”, fundamentada en el trabajo de investigación que al respecto se viene desarrollando en el Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA. Este trabajo, iniciado en los años noventa con el constructo “La Escuela de Aprender” (Muñoz, 1998) permitió a partir del año dos mil dos, la formulación correspondiente como una verdadera innovación a nivel de las universidades. Se tiene así, como objeto de estudio, la necesidad de plantear una nueva identidad del docente formador de formadores, atendiendo fundamentalmente los postulados de la teoría de la complejidad en la formación permanente de estos docentes, dentro de en una verdadera sociedad del conocimiento.



La visión con la cual se asume esta tarea, se expresa en términos de entender la necesidad de transformar a la universidad, en un verdadero “Espacio para el Aprendizaje” cambiándola de una “Universidad de Enseñar” en una verdadera “Universidad de Aprender”

La misión propuesta parte de la necesidad de: Seleccionar, Inducir, Capacitar, Entrenar y Evaluar al Recurso Humano en cuanto al cambio de paradigma que es necesario afrontar.

Para lograr esto, es necesario partir de una premisa interrogativa, “Los alumnos que están bajo nuestra responsabilidad: ¿Son vasos que hay que llenar, o carbones que hay que encender? Lo anterior plantea la necesidad de diferenciar entre la universidad de “enseñar” y la de “aprender”.

Descripción del trabajo

Al querer encontrar respuesta a las interrogantes: ¿Hacia dónde se dirige la formación permanente en el siglo. XXI? ¿Cómo influyen en la práctica docente y en la formación que recibe el profesorado de cualquier etapa educativa los nuevos cambios sociales, educativos y políticos? ¿Cómo reierten en las prácticas de formación del profesorado los nuevos paradigmas educativos? ¿Cuáles son las nuevas tendencias para una mejor formación permanente? Indudablemente se le asocia con el cómo decidir en torno a la calidad de la formación del docente, cuál es su naturaleza y en base a qué criterios tomar decisiones al respecto.

Esto se entiende como complejo y difícil, tal como lo han planteado Edwards (1991), Castellano (1992), Morín (1999), Pérez (2003), Senge (2002), Morles (2003), Ganem (2004) y otros estudiosos de la materia. La idea con la cual se ha abordado siempre esta área temática, parte de que la palabra "calidad" era en sí misma un concepto al que pudiera encontrársele tantos significados como personas se consultaran.

Esta situación se ha venido corroborando en la indagación hecha, la cual, ha permitido evidenciar la variedad de significado que a la calidad de la formación de los docentes, le dan los autores consultados, y las personas que han participado en los estudios realizados y en el proceso de validación posterior. Por ello, la Universidad de Aprender se presenta como un constructo que pretende dar respuestas a las interrogantes anteriormente señaladas, respuestas que se fundamenta en tres premisas básicas: (1) la urgente necesidad de un cambio de paradigma en la educación, (2) la convicción de que los cambios en educación no se pueden “decretar”, y deben generarse de abajo hacia arriba propiciando una verdadera “participación” de todos los involucrados; (3) la necesidad de definir claramente los “Espacios Proactivos”, donde se deben dar los cambios, contextualizando adecuando los escenarios correspondientes y señalando los actores respectivos y su responsabilidad al frente de los cambios que se deben dar. Para lograr esto, es necesario partir de una premisa interrogativa, “Los alumnos que están bajo nuestra responsabilidad: ¿Son vasos que hay que llenar, o carbones que hay que encender? Lo anterior plantea la necesidad de diferenciar entre la universidad de “enseñar” y la de “aprender”.

Tal como se ha validado en el trabajo de investigación desarrollado, la universidad donde el docente es el único ser activo y el estudiante es totalmente pasivo, es la universidad de enseñar. Es la universidad dogmática de programas y horarios fijos, de exámenes periódicos y abrumadores, en donde el saber se organiza sin tomar en cuenta los intereses y potencialidades de los aprendices, ya que el autoritarismo del docente no le permite comprender lo que al estudiante le interesa verdaderamente y lo atiborra de cosas que no quiere aprender y por tanto no aprende. Esta es la universidad de “llenar vasos”. Todo lo contrario es la universidad de “aprender”, en donde el aprendiz, es el centro de la nueva educación, es un ser activo por excelencia siendo necesario dar expansión a su potencialidad, encauzándola adecuadamente pasando del juego al trabajo productivo, de la risa



a la meditación, dando al espíritu lo que él reclama para su crecimiento profesional, la universidad que permite “encender carbones”.

Sabemos que la educación es un proceso social, en el que debemos estar involucrados todos los actores que en él participamos; pero ¿realmente eso es verdad? ¿Nos sentimos todos realmente participantes del proceso educativo? Lógicamente cada uno tendrá una respuesta a su medida desde su propia comodidad, no es que la misma no sea válida, lo que pasa es que creo que es la hora de generar respuestas en colectivo, y en sintonía con la crisis que estamos viviendo. La universidad de enseñar que ha estado presente por tantos años, y esa costumbre de llenar vasos, tal vez ha dado algunos resultados, pero frente al panorama visualizado, y a la esperanza enunciada, creo que es el momento de desarrollar la universidad de aprender, haciendo de la educación un verdadero proceso de encender carbones. Esto definitivamente no será posible si no se logra una verdadera participación.

Ya esta bueno de decir que la culpa siempre la tiene otro, debemos revisarnos profundamente, y determinar cuál es nuestra responsabilidad directa e indirecta, y qué podemos hacer al respecto, determinar cuánto y en qué forma somos responsables de lo que está pasando por comisión u omisión, y de esta forma determinar el tamaño y compromiso de nuestra participación.

Usualmente, los niveles de participación que nos son permitidos, están más referidos al “opinar” sobre las cosas casi intrascendentes, y muy pocas veces a “actuar” sobre las cosas realmente importantes. Cuando hablamos de participar, estamos indicando un accionar no sólo de forma, sobre todo, de fondo, en donde nuestra opinión y puntos de vista, sean tomados en cuenta en forma trascendente.

Para ello se hace necesaria una condición importante: la capacidad y el conocimiento que poseamos para poder opinar con fundamento, lo cual depende íntegramente de nosotros, ya que está en nosotros el adquirir las destrezas, conocimientos y valores que justifiquen nuestra posición, pues sólo esto le dará firmeza. Así, sostenemos que todo paradigma asume de por sí el reto de la participación, sólo de esta manera se pueden conjugar los esfuerzos que redunden en el logro de los objetivos que se planteen. Los grandes cambios los generan las personas, pero es un esfuerzo muy grande si se constituye en tarea de unos pocos; son las mayorías constituidas las que están en posibilidad de generar cambios.

Un aspecto importante a la hora de determinar la participación, lo constituye la necesidad de plantear el espacio proactivo donde se ha de actuar, por ello es obligado determinar el escenario respectivo y los actores correspondientes. Este escenario no es necesariamente físico, ni los actores tienen que ser sólo personas, depende fundamentalmente de la definición que se haga de espacio proactivo, constructo que se ha establecido con la finalidad de iniciar una discusión, que permita enriquecer los postulados iniciales con los que se aborda el tema en estudio. Por ello, se hace necesario en cada caso, la determinación específica del escenario en el que se quiere trabajar, y establecer los actores que le corresponden, clarificando el cómo y en qué forma les corresponde actuar. Esto es vital, sobre todo por las grandes demandas de la Escuela de Aprender, la cual plantea todo un nuevo paradigma, que fundamentado en la realidad existente, propone los cambios que con urgencia se están demandando.

No puede ni debe existir una lección única frente a los espacios proactivos para la escuela de aprender, ya que en cada caso, y dependiendo de la respectiva realidad, se definen dichos espacios, sus condiciones y requerimientos, siendo el aprendizaje interactivo, cooperativo y permanente su condición más relevante. Es por ello, que cada vez que se expone la idea de cualquier espacio proactivo para la escuela de aprender, no se podrán proponer ideas únicas, debido a que, la opinión del expositor será sólo una más de las posibles a considerar, siendo el interactuar permanente, tanto epistemológica como axiológicamente, lo que determinará el curso de acción. Nadie es poseedor de la verdad absoluta, cada uno de nosotros tiene una visión de la verdad, por lo tanto es necesario



compartir con los interesados en la temática, a fin de lograr en conjunto, aproximaciones sucesivas a una verdad compartida.

Entendiendo que un paradigma es un conjunto de reglas y disposiciones, escritas o no, que establecen o definen límites e indican cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito, asumimos que un cambio de paradigma es un cambio hacia nuevas cosas, un nuevo conjunto de visiones, que den a los viejos problemas soluciones nuevas. Visto así, podemos destacar con toda responsabilidad, que la indagación hecha, tanto en su forma como en su fondo, apunta a la necesidad de un cambio radical en cuanto al enfoque que se le debe dar a la educación y a la forma como se está pretendiendo mejorar su calidad.

Una de las “situaciones anómalas” que se ha encontrado con más frecuencia, es la existencia de un sin fin de cambios que se han generado últimamente, por lo menos en el sistema educativo venezolano, los cuales provienen de diversos sectores, se podría decir que cada ente con poder, se ha empeñado en generar cambios, todos ellos bien intencionados pero la mayoría muy mal implementados. En nuestra opinión, la mala implementación parte del hecho de que todo cambio decretado, es decir, impuesto por vía de decreto o resolución, sin un estudio real de los escenarios sobre los cuales va a actuar, y sin tomar en cuenta los actores correspondientes, hace que toda buena intención y fundamentación, corresponda sólo a la visión de sus proponentes. Esto es una verdadera anomalía, ya que es imposible que todos entiendan y asuman el pensar de unos pocos, mucho menos cuando le es totalmente ajeno.

Estamos cada vez más convencidos de la necesidad de indagar con profundidad los escenarios en los cuales se van a proponer los cambios, haciendo una consulta amplia con todos los involucrados, procurando así, que toda innovación se genere desde abajo hacia arriba, logrando una verdadera participación. Insistimos en el derecho indiscutible que tiene el Estado, y los organismos respectivos, en proponer, diligenciar y promover los cambios que consideren necesarios, si son fundamentados en un verdadero proceso de evaluación que determine la pertinencia de dichos cambios, pero se debe tener en cuenta que, en principio, es la posición de “unos pocos”, por eso es imprescindible conocer la posición de todos, a fin de que en conjunto se pueda llegar al logro de los objetivos comunes. Como se ha determinado en el trabajo de investigación desarrollado, es imperante definir conceptual y operativamente los espacios proactivos, lo que en síntesis no es más que tener claro cada escenario, y saber quienes son los actores involucrados, para que con ellos y según la características particulares, se puedan poner en acción los planteamientos de cambios requeridos.

La idea de cambio substantivamente evaluada, el escenario claramente determinado, y los actores involucrados mediante una verdadera participación, son en razón de los resultados obtenidos hasta ahora, los ingredientes básicos para lograr con éxito los cambios requeridos, y por todos deseados en todo sistema educativo.

Como se comento en el resume, la metodología de investigación utilizada, corresponde a dos constructos desarrollados en nuestro centro, la Investigación Estratégica” y los Talleres de Validación, innovaciones que han permitido la participación activa de todos los sujetos involucrados en los trabajos de investigación desarrollados al respecto. Uno de ellos, tal vez el más significativo para el congreso que nos ocupa, fue el realizado en nuestra institución, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) denominado: La UPEL, hacia la Universidad de Aprender, donde participaron 52 profesores de nuevo ingreso a la institución, experiencia exitosa y uno de los aportes fundamentales que se ha de compartir en la ponencia.

Es necesario explicar, que la “Investigación Estratégica” es un constructo que presenta una posición tanto epistemológica como axiológica, en donde se resume la experiencia acumulada en el campo de la investigación de su proponente, siendo una posibilidad de acción para la proposición y desarrollo de trabajos que den al investigador la satisfacción de conocer la realidad que está estudiando, en su verdadera dimensión y con la “subjetividad” que es imposible evitar, pero si muy necesario



determinar y delimitar (Muñoz, 1999). En ella se toman de la Planificación Estratégica los conceptos básicos de: escenario; actores; nudos críticos y vectores solución. Se establece además, que el Investigador debe asumir un Rol de “Estratega”. La Investigación Estratégica requiere además del planteamiento de “Interrogantes Básicas”, las cuales son el punto de partida del trabajo de investigación. Para ello debe encontrar en los “Expertos de Uso”, y los “Expertos Usuarios” su mayor apoyo. Los primeros suministrarán el sustento teórico y los segundos suministrarán la “data” requerida en el “Escenario” correspondiente. Es así como el discurso del Experto de Uso, se contrastará con la opinión del Experto Usuario, todo ello en función de los objetivos que se proponga.

Por otro lado, los “Talleres de Validación” se gestaron a partir del año 1985, después de participar en un curso taller denominado “La Psicología Aplicada a la Función Directiva”, el cual fue diseñado y desarrollado por la Doctora Rosa María González Tirado, de la Universidad Politécnica de Madrid. Este taller impactó por su forma y metodología ya que, con una dinámica muy especial, permitió entender la concepción de Aprendizaje Experimental que proponía la doctora González Tirado. En este taller, el participante no sólo respondía a las incógnitas planteadas, sino que proponía y compartía sus propias soluciones y las aprendidas del grupo, permitiendo así conocer tanto el “qué”, como el “por qué” de sus puntos de vistas. El compartir con la Doctora González Tirado esta experiencia, y fundamentalmente el profundizar en su método de investigación, permitió diseñar un taller, con características similares, en donde se plasmó toda la inquietud acumulada en materia de evaluación.

Es así como se diseñó un curso – taller denominado “El Rol del Docente Evaluador, un nuevo Paradigma”, en donde en una forma participativa, dinámica y muy enriquecedora se indagó sobre la problemática en estudio. Este taller, dirigido a docentes en servicio con o sin formación en evaluación en cualquier nivel y modalidad del Sistema Educativo, permitió revisar, actualizar y compartir las nuevas teorías, corrientes, postulados y experiencia en materia de evaluación. La experiencia vivida, permitió consolidar y validar esta metodología de trabajo para desarrollar trabajos de campo en donde los participantes informantes (hoy en día expertos usuarios) dejaban de ser “objetos” para convertirse en “sujetos activos” en los procesos de investigación diseñados.

Toda la experiencia acumulada en este sentido, ha permitido plantear el reto de transformar a la UPEL en una verdadera Universidad de Aprender, para ello se ha diseñado el Curso Taller referido, con el cual se incorpora a los docentes de esta institución, a un proceso de cambio que ha de surgir, no del decretar una fórmula o receta, si no de la convicción personal y profesional de cada uno de los participantes, los cuales dieron lo mejor de sí, para lograr la transformación que está demandando urgentemente la realidad educativa de nuestro país. Lo anterior ha determinado establecer como meta, el constituir un equipo humano de alta calidad profesional, con las competencias y valores necesarios para actuar como verdaderos agentes de cambio. Con el fin de lograr esta meta, se ha propuesto desarrollar un plan de capacitación destinado a fortalecer y actualizar a los profesionales que hacen vida académica en nuestra institución, que les permita identificar, enfrentar y confrontar los desafíos que se le presenta a la educación superior venezolana y a la educación en general y a su recurso humano en particular.

Es por ello, que en esta primera etapa, se inició este proceso, con los profesores de nuevo ingreso a la institución, contando para ello con el apoyo decidido del Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA, el día 14 de julio de 2005, se dio inicio al Curso Taller: La UPEL, hacia la Universidad de Aprender, y parte de los resultados obtenidos se han de compartir en la ponencia correspondiente. El Objetivo Definitorio propuesto se enunció en términos de: Consolidar, validar y aplicar una proposición epistemológica y axiológica en cuanto a una nueva visión y acción de la universidad venezolana, como institución en donde desde el aula, se forme la Generación de relevo que está demandando el tercer milenio. Los Objetivos Generales apuntaron a: Determinar el o los escenarios en los cuales han de desarrollar su trabajo los actores que han de participar en él, como verdaderos “Expertos Usuarios”; consolidar el piso teórico requerido, en función de los aportes de los “Expertos de Uso” consultados, de acuerdo a los alcances epistemológicos necesarios; concretar, en razón de los “Expertos Usuarios”, el sustento



axiológico requerido; validar la proposición epistemológica y axiológica hecha; y a aplicar dicha proposición, estableciendo los mecanismos de evaluación respectivos.

Los contenidos desarrollados se expresan en termino de: La Universidad de Aprender, su qué, por qué y para qué; El cambio paradigmático: la universidad venezolana hacia la Universidad de Aprender, utopía o realidad; La universidad venezolana como espacio proactivo para promover la innovación como parte de la cultura permanente de los actores que participan en la Educación Superior, con base en la pertinencia social, la calidad académica y la equidad; Los profesores y estudiantes universitarios como actores fundamentales en consolidación de la “Universidad de Aprender”; La planificación estratégica: el cómo, cuándo, dónde, con qué y en qué forma; el método de la escalera; La evaluación necesaria, evaluación para la calidad: la Quinta Generación de Evaluación; La Calidad Posible; La universidad como una verdadera organización inteligente para el aprendizaje compartido.

La actividad desarrollada implicó la total participación de todos los asistentes, lo que determinó que correspondió a los intereses particulares y profesionales de cada uno de ellos, y al desarrollo metodológico más acorde con sus intereses. El taller, se inició con una exposición en la cual se presentó la visión que sobre el tema se tiene, luego de ello, se procedió a desarrollar una discusión socializada, en la cual se determinaron, los requerimientos específicos de cada participante, en razón del espacio proactivo en el cual habían de desarrollar su trabajo. Lo anterior permitió la orientación del taller hacia el logro de objetivos compartidos.

Teniendo claro que a la Universidad Pedagógica Experimental Libertado le toca asumir el reto de preparar el recurso humano necesario, promoviendo actividades que permitan mejorar la calidad de la educación, orientándola a desencadenar procesos de aprendizajes colectivos, haciendo viable el logro de ciudadanos aptos para impulsar un proceso de transformación, dirigido a la búsqueda de la calidad de vida y del sistema educativo en general, el taller diseñado y ejecutado, permite asumir con toda responsabilidad, que se cumplió con el propósito de formar, capacitar, perfeccionar y actualizar el recurso humano que demanda el sistema educativo, en la procura de que sea capaz de promover acciones transformadoras de la realidad regional y nacional. Se busca así, consolidarnos como una universidad a la vanguardia en la generación y aplicación de nuevos conocimientos e innovaciones pedagógicas, acordes con el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país. Todo ello porque estamos conscientes de la labor que nos corresponde cumplir en el proceso de transformación de las Universidades Venezolanas.

Resultados

En el trabajo desarrollado hasta la fecha, se ha aprendido que, una persona puede no tener potencialidad en una materia, o carrera, pero el simple gusto de querer es muy importante para llegar a la meta deseada, contando para ello con una institución que propicie lo que él necesite para aprovechar su pasión por algo como una potencialidad. Es decir, es necesario conocer la vocación de las personas y fomentarla, no encasillarla junto con los demás, o simplemente llenar su vaso con cosas que no le interesen, en vez de ofrecerle actitudes que él quiera aprender.

Hemos aprendido también, que el cambio empieza de abajo hacia arriba, pero este cambio sugerido es un poco complejo, ya que la mayor parte de nuestros formadores se muestran resistentes a afrontar nuevos retos, ya sea por comodidad o por miedo a enfrentarse a lo desconocido, que es en donde considero está la resistencia al cambio que tienen todos los individuos.

La visión con la cual se asume esta tarea, se expresa en términos de entender la necesidad de transformar a la universidad, en un verdadero “Espacio para el Aprendizaje” cambiándola de una “Universidad de Enseñar” en una verdadera “Universidad de Aprender”. Como se ha mencionado anteriormente y ahora se insiste, la misión propuesta parte de la necesidad de: Seleccionar, Inducir,



Capacitar, Entrenar y Evaluar al Recurso Humano, que ha de participar, en cuanto al cambio de paradigma que es necesario afrontar. Teniendo claro que éste no se puede “decretar”, se hace necesario desarrollar un trabajo de equipo, para que los cambios surjan desde adentro. Las tareas se deben proponer y desarrollar de común acuerdo con los involucrados, definiéndolos como los actores fundamentales de esta actividad. Por otro lado, es necesaria la determinación clara del los correspondientes espacios proactivos en los cuales se ha de poner en práctica el contenido del curso, lo mismo que el entrenamiento, asesoría y evaluación permanente que se requiera.

El trabajo desarrollado en nuestra institución, con la participación activa de 52 profesores de nuevo ingreso, ha permitido consolidar, validar y aplicar una proposición epistemológica y axiológica en cuanto a una nueva visión y acción de la universidad formadora de formadores, como institución en donde desde el aula, se forme la Generación de relevo que está demandando el tercer milenio. Esto ha sido posible mediante la determinación de los escenarios en los cuales han desarrollado sus trabajo los actores, que participaron en él, como verdaderos “Expertos Usuarios”, mediante la consolidación del piso teórico requerido, en función de los aportes de los “Expertos de Uso” consultados, de acuerdo a los alcances epistemológicos necesarios. Para ello resulto fundamental el concretar, en razón de los “Expertos Usuarios”, el sustento axiológico requerido, validando la proposición epistemológica y axiológica hecha, y logrando su aplicación y el establecimiento de los mecanismos de evaluación respectivos.

Propuesta

Es por todos conocido que en los últimos años, la educación Venezolana ha experimentado sucesivas y numerosas reformas sin que los problemas serios fuesen realmente atendidos, se puede decir que hasta la fecha, siempre se ha intervenido en la forma de los problemas, pero muy pocas veces se ha ido al fondo de los mismos. A la Universidad le toca asumir el reto de preparar el recurso humano necesario, promoviendo actividades que permitan mejorar la calidad de la educación, orientándolas a desencadenar procesos de aprendizajes colectivos, haciendo viable el logro de ciudadanos aptos para impulsar un proceso de transformación, dirigido a la búsqueda de la calidad de vida y del sistema educativo en general.

El propósito es formar, capacitar, perfeccionar y actualizar el recurso humano que demanda el sistema educativo, en la procura de que sea capaz de promover acciones transformadoras de la realidad regional y nacional. Se busca así, consolidarnos como una universidad a la vanguardia en la generación y aplicación de nuevos conocimientos e innovaciones pedagógicas, acordes con el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país. Todo ello porque estamos conscientes de la labor que nos corresponde cumplir en el proceso de transformación de las Universidades Venezolanas,

Quienes hacemos vida institucional en nuestras universidades, debemos estar conscientes de que la evolución de los conocimientos y del contexto político-social es cada día mas vertiginosa y que las actividades de investigación, indagación y reflexión intelectual conforman un proceso continuo que se extiende durante toda la vida, por ello es necesario un currículo que establezca programas y actividades que vinculen la docencia, la investigación y la extensión con el propósito de que alcancen mayor calificación y eficiencia acordes con las exigencias sociales. Por esta razón, frente a las transformaciones y los cambios que se están operando en el campo del saber y del conocimiento se considera indispensable la vinculación de la investigación y la docencia, para innovar en la praxis pedagógica del aula, renovar en forma permanente el currículo y fomentar el estudio de los problemas en un contexto sociocultural complejo.

Todo lo anterior toma sentido con la política de renovación, desarrollo y perfeccionamiento permanente del personal docente de la universidad en donde se establece que el propósito de garantizar la calidad en la ejecución de los programas de formación, actualización y perfeccionamiento procurará mantener un personal docente calificado, para lo cual incorporará



nuevos recursos bajo estrictos criterios de selección, sustentados en méritos académicos, experiencia y elevadas condiciones morales y éticas y promoverá su desarrollo y perfeccionamiento permanente.

En una primera aproximación de respuesta se propone a la Universidad de Aprender como un marco filosófico, pedagógico y didáctico para formar al recurso humano que requiere el tercer milenio. Para ello será necesario que:

1. Se de un cambio de paradigma en la educación, fundamentalmente en lo que se refiere al currículo y su adecuación a las demandas del nuevo milenio.
2. Se tenga claro que los cambios en educación no se pueden “decretar”, y deben generarse de abajo hacia arriba propiciando una verdadera “participación” de todos los involucrados.
3. Se definan establezcan y procuren los “Espacios Proactivos”, donde se deben dar estos cambios, teniendo claro que los escenarios para la enseñanza y por ende el aprendizaje debe ser profusamente contextualizados, adecuándolos a las realidades y necesidades que el nuevo milenio demanda. Es necesario que los actores respectivos estén claros en su responsabilidad al frente de los cambios, a fin de lograr una verdadera incorporación del conocimiento actual.
4. Se formule la planificación de la formación de recursos humanos, dentro de una visión totalmente estratégica, organizando y gestionando esta formación, de cara a los requerimientos del nuevo milenio.
5. Se establezcan métodos, medios y procedimientos de evaluación, en atención a los paradigmas emergentes, como por ejemplo los postulados en la Quinta generación de evaluación.
6. Se entienda que la innovación es una de las tareas fundamentales en la educación de los nuevos tiempos, y que la práctica formativa que se establezca, debe definitivamente dejar de lado a la Universidad de Enseñar, para afrontar lo que significa el desafío de los nuevos tiempos y la consolidación de una verdadera Universidad de Aprender.
7. Se planteen sin decretarse, las posibles alianzas estratégicas que conduzcan a elevar la calidad académica de las instituciones de educación superior. Aun cuando se pueda estar totalmente de acuerdo con lo propuesto para una Universidad de Aprender, sólo el planteamiento del constructo y su difusión no garantiza para nada su éxito, las alianzas correspondientes deberán ser producto de toda una estrategia planificada, consistente y pertinente con los escenarios y actores correspondientes
8. Se concreten apropiadamente los escenarios posibles para la promoción y divulgación de prácticas innovadoras, y su impacto en los programas de docencia, investigación y extensión universitaria. Para ello, se insiste responsablemente en el rol estratégico que deben cumplir los dirigentes de este proceso, recordando y practicando eso de “no llenar vasos, sino encendre carbones”
9. Se generen desde un nuevo paradigma, espacios de reflexión y discusión sobre los cambios curriculares producidos en las Instituciones de Educación Superior, que sólo mediante una verdadera “participación de todos los involucrados, podrán ser proyectados hacia el bienestar comunitario.
10. Sea asuma como necesario, en todo escenario propuesto, con y para todos los actores involucrados, el generar conclusiones orientadoras que faciliten los procesos de modernización y transformación en las instituciones de educación superior. Se insiste en que esto no puede ser decretado ni unidireccionado, la subjetividad implícita se debe respetar y esto implica necesariamente la existencia de procesos de intersubjetividad, que garanticen la participación enunciada, y que la transformación de las instituciones universitarias en verdaderos espacios de aprendizaje, las consoliden definitivamente como Universidades de Aprender.



Por último, si alguien pregunta en concreto: ¿Qué es la universidad de aprender?, se le debe responder, que en principio es un cambio de visión en donde el docente es fundamentalmente un ser creativo, con mucho conocimiento y formación académica, que entiende que sus alumnos no son vasos que hay que llenar con todo ese conocimiento que él posee, sino que por el contrario, ese fundamento epistemológico debe servir, para que en un accionar de valores concretos, el estudiante sea un verdadero carbón que se encienda, y que él aprenda lo que verdaderamente necesita y le es útil. La universidad de aprender es ese espacio proactivo en donde se debe dar un accionar conjunto entre todos los actores involucrados, partiendo como es lógico, de las normas, disposiciones, planes y programas correspondientes, los cuales tienen que adecuarse a la realidad del escenario respectivo, ya que entendemos la responsabilidad que tiene toda autoridad superior para normar y legislar lo que es de su competencia, pero nos queda claro que los cambios que esta normativa asuma, no se pueden decretar. Por ello es importante la discusión y el análisis correspondiente.

Indudablemente, estos no tendrán ningún sentido si no están acordes con los progresos, aplicaciones e impactos que la sociedad moderna demanda. Por ello, y sin pretensiones de que sea “la respuesta” sino una aproximación honesta y sustentable, se presenta a la “Universidad de Aprender” como un enfoque educativo con potencial, para enseñar a pensar a la población, mediante el mejoramiento entendido de sus estructuras mentales. Esto es así porque en ella, como en ninguna otra parte, se debe desarrollar el conocimiento, las habilidades y destrezas, ya que los estudiantes, como carbones que se encienden participan de manera significativa en la dinámica social que le es propia.

Lo anterior determina el establecer como meta, el constituir un equipo humano de alta calidad profesional, con las competencias y valores necesarios para actuar como verdaderos agentes de cambio. Con el fin de lograr esta meta, es necesario desarrollar un plan de capacitación destinado a fortalecer y actualizar a los profesionales que hacen vida académica en nuestras instituciones, que les permita identificar enfrentar y confrontar los desafíos que se le presenta a la educación superior venezolana y a la educación en general y a su recurso humano en particular. Por ello, y entendiendo la necesidad que se ha planteado el congreso que nos ocupa, en términos de generar un espacio para el intercambio de líneas de investigación, programas de desarrollo y experiencias prácticas acerca de la calidad e innovación en Educación Superior, relacionadas con su ejercicio cotidiano y su gestión a la luz del contexto nacional e internacional, surge en concreto, como un aporte a la calidad en la educación superior y a la innovación que ella implica, la propuesta concreta del cambio de una universidad de enseñar por el de una verdadera Universidad de Aprender.

Referencias bibliograficas

- Abbagnano N. (2001) *Diccionario de Filosofía*. México Fondo de Cultura Económica
- Castellano A. (1992) *El concepto y la definición de Educación de Calidad*. Ponencia presentada en el I congreso Hispanoamericano de Investigación Educativa. Universidad Simón Bolívar. Caracas
- Claxton G. (200) *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires. Paidós Diagonal
- Santillana (2001) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Autor
- Edwards, V. (1991) *El concepto de la calidad de la educación*. Quito: Instituto Fronesis
- Ganem P (2004). *Escuelas que matan, 1 y 2* México Limusa



- Guédez V. (2003) *Aprender a emprender, de la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Caracas. Editorial Planeta
- Michael G. (2000) *Aprender a aprender*. México Editorial Trillas
- Morín E. (1999) *La cabeza bien puesta, repensar la reforma o reformar el pensamiento*. Buenos Aires:Ediciones Nueva Visión"
- Morles, V. Medina, E. Álvarez, N. (2003) *La Educación Superior en Venezuela. Informe 2002 a lesalc-Unesco*. Caracas IESALC-UNESCO
- Muñoz, G. (1992). *Paradigma Sistémico de Evaluación Institucional*. Maracay, Publicación del Núcleo de Investigación en Evaluación Institucional, Pedagógico de Maracay. UPEL.
- Muñoz, G (1997) *Elementos teóricos sobre calidad para postgrado en el área de la educación*. Maracay. Publicación de CEINEDUCA.
- Muñoz, G (1998) *La Escuela de Aprender. PARADIGMA XIX (105-126)*, Maracay UPEL
- Muñoz, G. (1999) *Algo más que metodología: La Investigación Estratégica*. Mimeo. Maracay. Publicación de CEINEDUCA
- Pérez A. (2003) *Educación para la Globalizar la Esperanza y la Solidaridad*. Caracas: Librería editorial Estudios
- Prieto, L. (1990). *Principios generales de la educación*. Caracas Monte Ávila.
- Real Academia Española. (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. Autor
- Santos M. A. (2001) *La escuela que aprende*. Madrid. Ediciones Morata
- Savater F. (2003) *El valor de elegir*. Bogotá. Editorial Planeta
- Senge, P. (1996). *La Quinta Disciplina*. Barcelona. Ediciones Juan Granica.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Barcelona. Ediciones Juan Granica.



ENTORNO A LA FORMACIÓN EN CENTROS

José Luis Busto Suárez joseluib@educastur.princast.es

Teresa García Ferreiro teresaga@educastur.princast.es

Director y Asesora de Innovación y Proyectos

Centro del Profesorado y Recursos de Oviedo

Palabras clave

Formación en centros .Análisis de necesidades. Asesoramiento.

Resumen

El trabajo llevado a cabo en el CPR de Oviedo durante los últimos 6 años en relación con la formación en centros nos ha llevado a una revisión de muchos aspectos no vinculados habitualmente y de forma directa a la formación en centros: desde la decisión sobre cuales son las competencias personales y profesionales que deben orientar la formación del profesorado, hasta la relación con los representantes de formación en centros, o el rol de los equipos directivos en la formación, también a la interrelación entre diversas modalidades y actividades de formación e incluso al sistema de reconocer y analizar las necesidades formativas.

Esta comunicación es un relato que contempla la perspectiva del CPR como observatorio de la evolución de algunos centros de su entorno a partir de las propuestas de formación desarrolladas y de sus resultados y evidencias. Hemos indagado en diversas fórmulas, contenidos y modos y establecemos a partir de ello una serie de procesos y requisitos que consideramos útiles para la formación en centros.

Desarrollo

Objetivos

1. Ofrecer y divulgar algunos aspectos básicos hallados en la experiencia del trabajo de acompañamiento en la formación en centros.
2. Plantear la formación en centros vinculada a otros procesos formativos y de desarrollo desde una institución de formación.

Descripción del trabajo

Esta comunicación es fruto de la experiencia de seis años de trabajo con Proyectos de Formación en Centros en el CPR de Oviedo. Se relata desde la Dirección y la Asesoría de Innovación y Proyectos y en ella han participado en unos u otros momentos otras personas del Equipo Técnico-Docente que forman parte de las distintas comisiones temáticas internas de trabajo.

El eje de este trabajo es la síntesis de los procesos que articulan lo que para nosotros constituyen buenas prácticas en el asesoramiento de proyectos de formación en centros. Partimos de una serie de preguntas que orientan el trabajo y a las que intentamos dar respuesta desde nuestra experiencia:



1. ¿Cuáles son las claves a tener en cuenta antes de iniciar un proyecto de formación de construcción colectiva?
2. ¿Como se pasa de una demanda de formación a un proyecto de centro?
3. ¿Qué competencias profesionales tratamos en la Formación en Centros?
4. ¿Como y cuando intervenir desde el asesoramiento externo?
5. ¿Que esperamos de un proyecto de formación? ¿Como analizar los resultados de un proyecto? ¿Qué podemos contar como evidencias?

El proceso de un proyecto de formación en centros, en nuestro caso en la Comunidad Autónoma asturiana, se regula con una convocatoria oficial anual en el BOPA en la que se pide solamente que se haga una solicitud con la intención de llevar a cabo un proceso de formación en un centro determinado, con un máximo de dos proyectos por CPR y año. A partir de la solicitud de un centro se establece un diálogo entre Centro y CPR para definir el proyecto. Este es el momento que podemos llamar punto cero. En la primera parte abordamos lo que sigue a ese punto cero, y que corresponde propiamente al Proyecto de Formación en centros, pero también vamos a considerar en un segundo momento lo que ocurre en el entorno y que es previo a la convocatoria. Esta segunda parte queremos vincularla por su incidencia en estos procesos de trabajo.

En primer lugar, con respecto a los proyectos de formación en centros desarrollados en estos últimos años¹, hemos seleccionado una serie de elementos como aspectos clave:

1. Las personas que impulsan y constituyen el núcleo gestor y dinamizador del proyecto.
2. La decisión del título, el contenido del proyecto, la definición de un ámbito de mejora o una competencia profesional a desarrollar.
3. El diseño de una actividad formativa previa si el proyecto todavía está en embrión, cuenta con pocos apoyos o está poco definido.
4. La búsqueda de fórmulas organizativas diversas.
5. La negociación y definición del proyecto.
6. Los procesos de desarrollo: el seguimiento y la coordinación.
7. Habilidades y competencias a desarrollar en un proyecto de centro.
8. El análisis de los resultados, los logros, el impacto de lo realizado.

En el cuadro que aparece a continuación se pretende mostrar un resumen, una recopilación de conclusiones sobre los procesos experimentados en los proyectos de formación en centros (PFC) habidos en los últimos seis años en el CPR de Oviedo (Aparece el listado en la cita 1). Se nutre también de las experiencias derivadas del trabajo con Grupos y Seminarios de diversos contenidos que hemos denominado Seminarios Preparatorios, organizados como paso previo y que en su mayoría llevaron a desarrollar en el siguiente año un PFC (a excepción del caso IES Llanera 2004-06).

¹ 2002-03 CP de la zona rural –Virgen de Alba en Quirós;

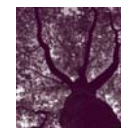
2003-04 CP del centro de Oviedo –Ventanielles- curso preparatorio en 2003, (volverá como PFC para 2007-08);

2003-04 centro de enseñanzas especiales –EOI de Oviedo;

2005-06 centro de Secundaria –IES Lugones, + seminario preparatorio, continua en seminario 06-07;

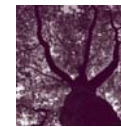
2005-07 CPEE –Latores- 2 años de PFC- “Proyecto Educativo de Centro” y “PCC” + seminario preparatorio 2004;

2006-07 centro concertado –Ntra Sra de Covadonga en Noreña-, (continuará 07-08)



**PROYECTOS DE FORMACIÓN EN CENTROS
LINEAS DE TRABAJO, ESTRATEGIAS, PROCESOS**

CENTRO EDUCATIVO	CENTRO FORMACIÓN	INCIDENCIAS	CONSECUENCIAS
1 Agentes , implicación necesaria de: *Equipo Directivo, *Representante de formación, *Coordinadoras de actividades de formación *CCP en funcionamiento	Agentes: *La dirección para los inicios * 2 asesorías desde la primera reunión	Se exige un nivel de implicación y de responsabilidad. Se necesitan bases sólidas y compromisos.	Este es el núcleo gestor que permite definir procesos de formación.
2 Explicitación del título y contenido del proyecto. Se asume y se define un ámbito escolar como eje de trabajo.	Sugerencias sobre la orientación de los temas, búsqueda de apoyos externos, procesos de trabajo, definición del proyecto de trabajo.	En cada grupo aparecen palabras o conceptos tabú (reflexión, problemas de comunicación, conflictos con padres, diferentes status docentes-cuidadores)	Estar atentos, respetar la situación y buscar títulos claros que permitan agrupar a todos: "los tiempos compartidos fuera del aula"
3 Seminario o actividad formativa previa. Explorar temas u orientaciones. Abrir al máximo la participación.	Apoyo y coordinación del seminario. Admitir y estudiar fórmulas nuevas. Sugerir. Respetar.	Se ha constatado que hacer una actividad con la condición de "previo" asegura más el proceso	Importancia de la información para favorecer la implicación. Dar tiempo para ir incorporando.
4 Facilitar diferentes estrategias organizativas, búsqueda de fórmulas organizativas	Impulso y apoyo técnico y económico a esos cambios		Permitirse nuevos intentos, recoger de las quejas la parte mejorable, ajustar los cambios
5 Proyecto de formación en el centro. Negociación y definición del proyecto.	Sugerencias sobre la orientación de los temas, apoyos externos, procesos de trabajo, colaboración para definir el proyecto de trabajo.	Existencia de varios seminarios de formación o grupos de trabajo en el centro que abordan distintas temáticas.	Partir de la situación existente. Buscar eje que integre y de coherencia al conjunto de actividades
6 Procesos de desarrollo: el seguimiento y la coordinación. Grupo intermedio. Reuniones al final de cada etapa (cada dos meses +o-) para reorientar el proceso.	Equipo de apoyo CPR: asesorías de referencia y otras asesorías como apoyos puntuales. Apoyos externos bien coordinados. Diario con todo tipo de sesiones.	El grupo intermedio del centro puede ser variable. Diferente nivel de implicación de los participantes: funcionalidad	Pensar en términos de funcionalidad de cada persona. Respetar ritmos. Los cambios son lentos, los momentos individuales. Hacer consciente al grupo de las distintas percepciones sobre el mismo hecho.
7 Habilidades y competencias para el desarrollo profesional.	Alto nivel de atención y "escucha activa". Disposición ante el cambio. Cómo encajar las sorpresas. ¿Qué acompañamiento? Competencias y herramientas.	Las fluctuaciones y variaciones en el proceso son muchas. Las certidumbres son escasas.	Aprender de la "experiencia", apoyándose en las teorías que facilitan la comprensión de lo sucedido y revisar las <u>habilidades y competencias</u> que sirven para potenciar procesos de cambio y mejora personales y profesionales.
8 La transferencia y el	Establecer criterios e	Los efectos del "cambio"	Los éxitos animan,



impacto de la formación. Evaluar los logros, la consecución de objetivos (operativos), los cambios, el clima.	indicadores. Delimitar el enfoque y los elementos de observación. Proponer objetivos alcanzables, visibles.	no son fácilmente "visibles" y a corto plazo. Sorprenden los modos de analizar y evidenciar los "logros". Ojo con lo "esperado", con ver sólo lo que se quiere ver.	resaltar cualquier pequeño logro. Buscar un cierre claro para cada etapa (año) con la disposición abierta a la continuidad. Un proceso de mejora es continuo, como tal proceso, no tiene fin, aunque la orientación puede cambiar.
---	--	---	--

1 Personas que impulsan y constituyen el núcleo gestor y dinamizador del proyecto.

Hemos llamado agentes que permiten definir proyectos de formación a personas con responsabilidades en la gestión y dinamización de un centro: equipos directivos, coordinadoras... El núcleo gestor tendría que estar constituido por algunas de esas personas. *"La investigación educativa confirma que los centros que tienen capacidad para mejorar dependen en modos significativos de equipos directivos que contribuyen activamente (dinamizan, apoyan, animan) a que su centro aprenda a desarrollarse haciendo las cosas progresivamente mejor"*. (Bolívar 2001, p. 305). En este sentido Aguilar (2006) siguiendo sus propias "verdades del barquero" respecto a la dirección de equipos docentes plantea básicos coincidentes con nuestros modos de trabajo de las que seleccionamos algunas: lo que funciona bien que siga, no se puede satisfacer siempre a todos, cuantos más mejor pero si no están todos y todas no pasa nada, todos somos necesarios pero ninguno imprescindible, problemas nuevos requieren soluciones nuevas... Añadimos aquí el "caso" de la directora Olano (2006 y 2007) como referente práctico que ha construido a lo largo de 19 años un sólido equipo de trabajo y un proyecto de centro ejemplar.

Hasta aquí queda apuntado el marco interno del núcleo gestor del proyecto desde el centro, el marco externo lo configura un equipo del CPR integrado por la dirección y al menos dos asesorías. Esta interacción de asesoramiento debe cumplir *"el requisito de la simetría entre las posiciones del agente de apoyo y los asesorados (...) supone establecer cauces de negociación (...) con procedimientos de participación responsable"* (Rodríguez, 1996, p. 79) *"debe tener una disposición especial hacia la reciprocidad"* (Rodríguez, 2001, p. 86); *"se trata de un acompañamiento colaborativo que tiene como objetivo ayudar a hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, guiar, orientar"* (Esteve, 2007, p. 15). Esta interacción, pues, debe actuar guiada por el compromiso de la colegialidad y la responsabilidad.

Para iniciar nuestros procesos de formación en centros establecemos una reunión con el núcleo gestor del proyecto, siempre incorporando miembros de la dirección de ambas instituciones, con el fin de definir estructuras y estrategias que permitan negociaciones para construir colegiadamente el proyecto desde su génesis.

2 La decisión del título, el contenido del proyecto, la definición de un ámbito de mejora o una competencia profesional a desarrollar.

En un primer momento establecíamos el punto de partida basándolo en la definición de un "problema". Entendíamos por problema cualquier motor de reflexión en un sentido amplio tal como Perrenoud (2001) los enumera: crisis que hay que resolver, decisión que hay que tomar, autoevaluación de la acción, deseo de comprender lo que pasa, lucha contra la rutina, trabajo en equipo, regulación de relaciones con los demás, frustración que hay que superar, placer que hay que conservar a cualquier precio, formación y construcción de conocimiento.



Tratar de definir y concretar a partir del "problema" los ámbitos de mejora y las competencias a desarrollar en el proyecto como consecuencia, supone un proceso de aproximación y negociación, en el que se basan gran parte de los logros del proyecto. Cualquier falta de claridad o interpretación sesgada, produciría equívocos y dificultades en la orientación del plan de formación. A continuación se anotan ejemplos que orientaron proyectos ya desarrollados.

Problema	Ámbitos de mejora	Procedimientos/ Competencias
Dificultades de relación: claustro dividido.	Comunicación	Relación social
	Buen clima de trabajo	Desarrollar habilidades personales y capacidad de interacción.
Mucho trabajo pero poca coordinación.	Marco organizativo para la formación.	Acercarse a pautas comunes
Falta de metodología común explicitada.	Aspecto aglutinador: autoaprendizaje	Coordinación
		Trabajo en equipo
No existe relación con familias.	Recuperar la cercanía a las familias	Resolución de conflictos
		Apertura al entorno
Escaso uso de TIC en el centro.	El uso de las TIC: +Web del centro	Pautas comunes de trabajo en el centro: web por departamentos
	+Aula específica	Perspectiva institucional
		Confianza en la tecnología

En los últimos proyectos se ha ido cambiando la orientación del punto de partida. Los problemas han dejado de ser el eje para profundizar desde un primer momento en aspectos que se quieren mejorar e incluso en evidenciar lo bien hecho indagando en los factores que han propiciado ese buen hacer. Coinciden en este cambio de lenguaje y cambio del origen del análisis Esteve (2007) que sugiere plantearse las fortalezas antes de ver las mejoras considerando la pregunta clave ¿qué hace bien y por qué? o Senge (1998, p. 201) que señala las desagradables consecuencias de operar *"concentrándose en eludir lo que no deseamos en vez de crear lo que deseamos"*. Coincide también este cambio de orientación con el paulatino cambio en las consultas a los Representantes de Formación en Centros (Busto y Ferreiro, 2007) que en los últimos cursos han ido desplazándose desde las necesidades respecto a la problemática profesional hacia un análisis del centro educativo desde la perspectiva de los proyectos y procedimientos satisfactorios.

Tema/ contenido	Ámbitos de mejora	Procedimientos / Competencias
Definir y generalizar metodologías de aula y de centro.	Coherencia y coordinación docente.	Discusión y elaboración de documentos de planificación del centro.
	Documentar lo que se está haciendo.	Trabajo en equipo y participación de los diferentes colectivos.
Coordinar respuestas que mejoren la convivencia en el centro.	Tutorías en la ESO.	Ser persona y relacionarse.
	Acogida al centro	Desarrollo de competencias personales y sociales.
Compartir estrategias de intervención acerca de la convivencia.	Ampliar y generalizar ejes de trabajo para todo el centro (inf, prim, secundaria).	Utilizar el grupo para tomar decisiones y experimentar lo decidido antes de ponerlo en práctica.



Una incidencia que nos ha sorprendido en estos primeros momentos de definición del proyecto con el grupo gestor de centro ha sido el rechazo a alguna palabra o concepto que genera tensión y desagrado. Podríamos decir que responden a “lo oculto” de la institución y es necesario estar atentos para comprender la importancia de estos factores limitantes en la orientación y definición del proyecto. Generalmente responde a la biografía de la institución y hay que ser respetuoso con la situación. A veces se trata de algo que no se quiere mostrar, otras conciernen a prejuicios sobre modos de trabajo y en cualquier caso suele ser fácil evitar el uso de esos términos sin comprometer el buen desarrollo de un proyecto. Es importante adoptar una actitud de escucha y orientar la conversación desde las preguntas como estrategia clave para un buen ejercicio de diálogo.

3. El diseño de una actividad formativa previa si el proyecto todavía está en embrión, cuenta con pocos apoyos o está poco definido.

A veces es un núcleo muy pequeño el que está dispuesto a desarrollar un proceso de formación, un equipo directivo, un representante de formación y un directivo, parte de un departamento, algún coordinador de ciclo. Estos pequeños núcleos tienen la iniciativa y la intención y es interesante no perder esa oportunidad y tratar de plantear un proceso de trabajo que no acabe por agotarse antes de empezar.

Hay ocasiones en que estos pequeños grupos tienen algunas ideas claras pero los objetivos, los contenidos o el cómo hacer no están definidos y sobre todo el querer involucrar a una parte amplia del centro.

Esto puede detectarse en la primera o primeras reuniones que se tienen con el centro. Y cuando esto sucede una opción es plantear un seminario como “ejercicio” previo a un proyecto de formación. El sentido de ese seminario en el que se trata de implicar a un grupo un poco más numeroso puede ser:

- Explorar temas de trabajo y orientaciones posibles.
- Hacer un reconocimiento de lo que el centro “está haciendo” y desentrañar su historia formativa y los programas o iniciativas que está llevando a cabo.
- Generar pequeño grupo motivado que defina el núcleo de formación y se sienta participe y motor del nuevo proyecto.
- Recoger más sensibilidades del centro, implicar a más personas, profundizar en los temas que interesan al centro para definir mejor el plan de formación.

4. La búsqueda de fórmulas organizativas diversas.

Facilitar diferentes organizaciones en el centro, ajustar cambios organizativos, la búsqueda de espacios y tiempos que faciliten la formación convirtiéndola en algo ordinario, y generando rutinas, hábitos o por el contrario sorprendiendo con algo puntual, extraordinario, es un reto que necesita alto grado de flexibilidad y puede conseguir efectos motivadores. Los dos casos que siguen nos sirven como ejemplo de estas dos topologías de medidas organizativas distintas relatadas por sus directoras.

Un caso es el del Colegio Público Ventanielles de Oviedo con quien hemos trabajado directamente en Seminario Preparatorio, en Proyecto de Formación en Centro y en un Proyecto de autoevaluación durante 3 cursos consecutivos y que aparece relatado en un artículo de una revista profesional (citado en la bibliografía). Centro ágil que vivió procesos rápidos y profundos con el que volveremos a retomar procesos de formación el próximo curso 2007-08.



Se comienza a trabajar en la CCP y en los ciclos pero es realmente en una sesión de claustro donde se expone la propuesta concreta de organización (...) las sesiones parciales de formación se llevarían a cabo en horario lectivo (de 9 a 14 horas) una vez por trimestre, y las sesiones conjuntas por la tarde (...) la mitad del profesorado implicado en el proyecto se haría cargo de la atención al alumnado durante toda la mañana, mientras la otra mitad asistía a su sesión de formación. Al día siguiente se cambiarían las tareas de formación y atención al alumnado. La tarde del tercer día se dedicaba a la sesión de formación del grupo entero donde se planteaban dudas, aprendizajes, propuestas nuevas, alternativas...(Barcia, 2006, pp. 49-50)

El otro caso de referencia es un centro del que su directora participa en nuestros seminarios de formación de acción directiva aportando sus completas experiencias como Directora del CP Zamakola de Bilbao en los últimos 19 años.

El proyecto actual es el fruto de 15 años de trabajo y formación en ámbitos relacionados con la convivencia. Hace 7 años hicimos una propuesta de patio como espacio educativo (...)e iniciamos una reflexión para cambiar el uso del patio y las relaciones en el juego (...) las normas se trabajan en tutoría y siguen unos criterios muy claros. (Olano, 2006, p 50-51) Se ha constituido en el centro un seminario permanente de formación que se reúne una tarde a la semana. Este seminario elabora materiales y temas para la tutoría y se toman decisiones conjuntas. Los miércoles a las 9 de la mañana se reúne la comisión de convivencia integrada por equipo directivo + consultora + 1 persona por ciclo sensible + responsable de monitores + encargada de comedor para hacer el seguimiento y adecuación de las tutorías. (Olano, comunicación personal 6-3-2007)

Estos dos casos pueden servir para corroborar en parte una de las condiciones para asegurar el aprendizaje organizacional: *"proponemos aceptar la idea de que los procesos de innovación que han tenido éxito son el resultado de una trasgresión cuando menos relativa de las misiones previstas en un principio, y que esta conducta es una fuente de eficacia inesperada"* (Gather Thurler, 2004, p. 56)

5. La negociación y definición del proyecto.

¿Cómo concretar el proyecto de formación? Teniendo en cuenta una serie de aspectos para orientar el proyecto de trabajo:

- estar centrado en las personas, depende de las personas
- partir de lo que hay ya funcionando en el centro: agrupación de proyectos existentes u organización en subgrupos bajo un tema común.
- delimitar el objetivo del proyecto de forma muy clara. ¿qué esperamos conseguir?
- asegurarse mediante los debates necesarios acerca de la propuesta de cambio que implica el Proyecto, es decir, que el centro comprenda el alcance del mismo, lo que facilitará su posterior puesta en práctica.
- elegir como contenidos elementos y temas comunes, horizontales, que incidan en la mayoría de los docentes del centro. Ha de ofrecer la posibilidad de implicar a todas las personas.
- mantener como pautas de intervención: modestia, acuerdos previos a la acción, dimensión temporal realista. Cada escuela tiene su propio ritmo para el cambio
- tratar de ilusionar e implicar al mayor número de profesores y profesoras sin llegar a forzar sus compromisos y teniendo previsto diferentes niveles de implicación.
- acordar de la forma más concreta posible el tiempo y la organización interna.



6. Los procesos de desarrollo: el seguimiento y la coordinación.

En el apartado 1 al hablar de los agentes mencionamos “el núcleo gestor”, esa estructura intentamos mantenerla a lo largo de todo el proyecto con un rol de coordinación para revisar lo realizado, reorientar el proceso, proponer las siguientes tareas. A ese subgrupo del proyecto lo hemos llamado “grupo intermedio”.

El hecho de encontrar una forma de organizarnos que no supusiera grandes esfuerzos fue un acierto. Pero sin lugar a dudas lo que realmente resultó ser el principio del camino hacia la mejora fueron los contenidos que se abordaron y las personas que nos ayudaron a descubrir la importancia del trabajo conjunto,... (Barcia, 2006 p. 50)

El hecho de fomentar la existencia y de incluirnos en el “grupo intermedio” generado en cada proyecto de formación tiene la intención de extraer la máxima funcionalidad reconociendo que en cualquier colectivo vamos a encontrar diferentes reacciones respecto de cualquier proyecto. De entre esas reacciones, la postura del núcleo gestor primero y más tarde grupo intermedio es la que más nos interesa animar, acompañar y ampliar. Esto no supone abandonar el trabajo respecto al resto del centro, sino reconocer los distintos niveles de implicación en un colectivo e incluso el individualismo inherente a nuestra cultura profesional. Simplificando, podemos hablar de tres niveles básicos diferentes: al primer nivel corresponden las personas que componen el grupo intermedio que tienen claro el objetivo del proyecto, se sienten motivadas y comprometidas con el desarrollo profesional, y se vinculan hasta el punto de proponer la línea de trabajo o “liderar” las actividades propuestas; en el segundo nivel encuadramos al resto de personas que apoyan al proyecto y que participan en las acciones que lo componen ; y el tercer nivel sería el formado por las que no se integran en el proyecto, tanto por indiferencia como por oposición. Como dice Gather (2004, p. 131)

Si se buscara una adhesión entusiasta de un 90 % del profesorado, seguramente enseguida se abandonaría cualquier proyecto. La mayoría deja hacer y puede incluso decir que suscribe los objetivos, pero nadie espera que esta cortés adhesión de por sentada alguna modificación de las formas de ser, pensar y actuar del conjunto dentro del centro escolar.

Hay también otra idea que debe estar presente a la hora de generalizar determinados procesos de formación o “esperar” una igual disposición ante el deseo de una mayor profesionalización de los enseñantes. Perrenoud (2001, p. 175) cita como uno de los diez desafíos de los formadores de enseñantes,

Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas: toda formación invita al cambio de representaciones e incluso de prácticas. Por lo tanto, suscita muy a menudo resistencias, tanto más fuertes cuanto que inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias de los formados. Estas resistencias no son irracionales. Es importante reconocerlas, hacerlas inteligibles, legítimas y pertinentes antes de combatirlas y para superarlas mejor.

7. Habilidades y competencias a desarrollar en un proyecto de centro.

Nos estamos encontrando con muchas referencias en los últimos tiempos sobre las competencias profesionales. Cada una de esas referencias nos aporta orientaciones y visiones complementarias que tenemos en cuenta para construir nuestra propia guía que a su vez alimentamos con debates en foros de representantes de formación y con equipos directivos. Como aportaciones generales recogidas podemos citar de un modo muy general, en primer lugar de Senge (1998) las dimensiones críticas del aprendizaje en equipo; de Perrenoud (2004 a) dos competencias clave en la formación en centros: como gestionar la propia formación y el trabajo en equipo; de Cano (2005) el estudio comparativo de las competencias de los docentes y su propuesta global destacando las que



considera bajo los epígrafes de personales e interpersonales; de Aguilar (2006) las competencias directivas y por último, de Esteve (2007) las competencias asesoras para el acompañamiento, referidas entre otras a saber gestionar dinámicas de grupo o saber trabajar en la emergencia del yo persona, yo docente y yo comunidad.

De todas estas lecturas se extraen referencias y líneas de trabajo sobre las que podríamos llamar competencias transversales, en las que se incluyen las competencias personales por una parte y por otra las participativas, sistémicas o interpersonales. Estas competencias transversales, no disciplinares, son necesarias para encarar cualquier mejora o cambio profesional, porque el docente antes de ser docente es un sujeto, una persona, que lleva toda su visión del mundo, sus sentimientos y su estado emocional (no explicitado ni para si mismo muchas veces) al aula, a su puesto de trabajo. El trabajo sobre la persona del enseñante se considera incluido en cualquier trabajo en equipo ya que éste está formado por personas. Citando de nuevo a Senge (1992, p. 179): *"Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional (organizacional), pero no hay aprendizaje institucional sin aprendizaje individual"*.

En este aprender de la "experiencia", apoyándonos en las teorías que facilitan la comprensión de lo sucedido y de esta revisión sobre las habilidades y competencias que sirven para potenciar procesos de cambio y mejora personales y profesionales contemplamos nuevas metodologías como las que ejemplifica Imbernón (2005, p. 72):

las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes de los docentes, la complejidad docente, la capacidad de generar conocimiento pedagógico en los propios centros, el cambio de relaciones de poder en los centros, la autoformación, el trabajo en equipo, la comunicación entre colegas y la formación con la comunidad.

8 El impacto de la formación. Evaluar los logros, la consecución de objetivos.

El efecto de la formación, la repercusión en la práctica, en definitiva la valoración de la efectividad es una cuestión que desde hace tiempo viene preocupando, también para justificar porqué hacemos lo que hacemos.

En nuestra experiencia con los proyectos de formación en centros partimos de una perspectiva de evaluación un tanto "simplista" y "asistemática" por descontento con herramientas y modelos imperantes en nuestro contexto y nos ceñíamos en un principio a recoger los documentos producidos y el nivel de satisfacción de las personas implicadas. Y ahí nos encontramos con la sorpresa de "otras evidencias". Cuando estábamos buscando productos escritos, logros tangibles, y al no haberlos significativos renunciábamos a dar valor a lo hecho, vimos aparecer en relatos orales evidencias de cambios de clima que eran objetivos centrales perseguidos en el proyecto. Y sacamos una conclusión: prestar atención sólo a lo previsible, a lo esperado, nos impide reconocer los logros obtenidos. Reconocimos la importancia de permitir extraer de su trabajo esos aspectos "no esperados", y de hacerlos significativos a sus ojos y a los nuestros *"...el factor crucial para llevar a éxito los cambios consiste en dar oportunidades a los individuos para que éstos encuentren significativo el cambio"*. (Fulan, 1982 citado en Beltrán, 1999, p. 32). El relato de uno de los proyectos que viene a continuación lo utilizamos como evidencia de lo significativo del cambio especialmente cuando las propias protagonistas son capaces de explicar lo que allí ocurre y su protagonismo:

Aprendimos a hablar abiertamente de nuestras dificultades, de lo que sentimos, de lo que queremos, de cual es nuestra visión de la escuela y cual nuestra misión en ella...// Hablamos muchas veces entre nosotros de la evolución del colegio, del cambio observado en los niños, de cómo nosotros ya no somos iguales, de cómo abordamos los conflictos desde una perspectiva positiva, aceptando que favorecen y propician el cambio. Muchas cosas han



cambiado porque nosotros hemos cambiado, pero hemos evolucionado juntos y todo ha sido más sencillo. (Barcia, 2006 p. 50).

Los planteamientos de Pilar Pineda (2002) nos han dado luz y sistemática sobre lo que aspiramos a evaluar, de su esquema sacamos una idea más clara sobre como queremos concretar la línea de trabajo de la evaluación en los Proyectos de Formación en Centros. ¿Qué elementos y aspectos evaluar? De los 6 niveles de complejidad creciente que Pineda identifica nos situamos en los niveles 2 y 3, logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los participantes (supone la existencia de objetivos de formación operativos y evaluables, pero también hay que tener en cuenta que la formación puede generar aprendizajes no previstos) y adecuación pedagógica al programa de formación (se analizan elementos que tienen relación con el diseño y la realización de la formación y con su adecuación al colectivo destinatario) teniendo como meta el nivel 4, la transferencia de los aprendizajes al trabajo, detectar si las competencias adquiridas con la formación se aplican al entorno de trabajo y si se mantienen a lo largo del tiempo.

Hasta aquí hemos desarrollado los aspectos vinculados a los Proyectos de Formación en Centros propiamente dichos. Dedicamos **esta breve segunda parte a LOS ALREDEDORES**, otras actividades que desarrollamos en nuestra institución de formación y que preparan, alientan e inciden en las propuestas de formación de los centros. Entre esos entornos destacamos tres focos de atención.

Los tres focos son:

Primer foco: El trabajo regular con los representantes.

La figura del representante de formación en centros ha sido considerada de gran importancia en nuestra institución como un nexo de unión con los centros educativos de nuestro ámbito. A lo largo de 6 años hemos mantenido una estrecha relación con esta figura en una doble vertiente, por una parte sesiones informativas sistemáticas y por otra parte seminarios de formación con contenidos relacionados con sus tareas específicas. Una de las sesiones informativas, la que anualmente se desarrolla en mayo-junio tiene como objetivo la consulta basada en demandas y necesidades ante la planificación de actividades para el siguiente curso. Los términos *demandas* y *necesidades* nos plantearon desde el comienzo discusiones en torno al modo de comprenderlas y descontento con los modelos imperantes de detección de necesidades basados en encuestas y cuestionarios en ocasiones dirigidos a todo el profesorado de forma general. Este descontento orientó la búsqueda de perspectivas nuevas que cada año incorporamos. En el desarrollo del punto 2 de PFC ya comentamos el cambio en las consultas a los representantes de formación que en los últimos cursos se está orientando hacia una revisión del centro desde la perspectiva de los proyectos realizados y procedimientos satisfactorios.

El procedimiento general de trabajo con los representantes mantiene tres momentos: el de la formación-información, el de las consultas y el de los informes generados a partir de sus aportaciones. De esas aportaciones se deducen perspectivas de los centros con respecto a la formación que, aunque poco definidas en la mayoría de los casos, pueden dar pistas o informaciones útiles para los PFC. Esta información generada en los últimos años está recopilada en Busto y Ferreiro (2007). La conexión que este trabajo con los representantes tiene con respecto a los PFC es por una parte directa, haber trabajado en los últimos tres años en la concreción sobre cuales son las competencias personales y profesionales del alumnado y del profesorado que deben orientar la formación, y de ahí generar inquietudes sobre ámbitos de desarrollo profesional y por otra parte más indirecta relacionada con la confianza, los vínculos personales o la complicidad por compartir líneas de trabajo.



Segundo foco: Formación de equipos directivos.

Desde la consideración de las direcciones de los centros como impulsoras y eje de las dinámicas de los centros orientamos la formación para la función directiva en dos líneas, una en seminario con sesiones mensuales y otra a través de cursos monográficos breves sobre un tema. La temática de la formación del seminario se negocia en octubre con todas las personas participantes y a lo largo de estos últimos 6 años podemos apuntar el apoyo a los Proyectos de Centros desde una triple perspectiva: la primera vinculada a las temáticas abordadas –rol directivo, competencias del docente y de la dirección-; la segunda vinculada a líneas metodológicas –formas de generar y dinamizar proyectos, como implicar y motivar-; y una tercera, experimental podría decirse –ensayos de trabajo en equipo, de dinámica de reuniones-.

Desde esta formación para Equipos Directivos la conexión con los Proyectos de Formación en Centros tiene parecidos matices a lo planteado a partir de los representantes (figura vinculada orgánicamente a las Jefaturas de Estudios) –conexión más directa derivada de las temáticas abordadas y más indirecta derivada de la metodología, la experimentación y los vínculos generados- pero en grados tal vez mayores por cuanto la responsabilidad y capacidad en los centros de las direcciones es también mayor.

Tercer foco: Comisiones de trabajo CPR y articulación de acciones.

La intención desde el CPR es construir entramados con las actividades de formación que permitan rentabilizar y sacar el máximo partido a cada actividad vinculándolas con otras. Así las actividades de la oferta general abiertas a todo el profesorado son a veces elementos que sirven de motivación para el inicio de un PFC, y otras de complemento o alimento para su desarrollo. En esta intención de construir entramado el propio Equipo Pedagógico del CPR se constituye en Comisiones de trabajo de diversos temas como Equipos Directivos, Convivencia, Salud, Bibliotecas, Autoevaluación, dependiendo de que se genere un volumen de actividades correspondientes a esa temática y que intervengan en ella varias Asesorías. Del mismo modo se agrupan y se organiza formación para mantener vinculadas a las coordinaciones de proyectos de los centros de un mismo tema como Bibliotecas o Salud. Todas estas conjunciones hacen que se vayan generando situaciones más colegiadas desde las que se puede actuar con una incidencia mayor en los centros y en los Proyectos de Formación.

Resultados y/o Conclusiones

Los resultados que se detallan a continuación pertenecen a dos ejes que se interrelacionan, uno con el entramado, con las interconexiones de actividades de formación que están presentes en el desarrollo de un proyecto de formación en centros, y el otro relacionado con las personas que participan activamente en el desarrollo y el modo en que lo hacen.

1. Definimos el trabajo regular con la **figura de Representantes de formación** en centros como un primer pulso a la intercomunicación entre el centro y el CPR, basando el análisis de necesidades en las fortalezas e inquietudes en relación con las competencias profesionales entre las que consideramos con una importancia creciente las personales y las interpersonales.
2. El trabajo en los Seminarios de **formación con equipos directivos** permite conectar con personas, desarrollar propuestas innovadoras e impulsar ideas que generen nuevos proyectos.



3. Hay mayores posibilidades de continuidad de los logros conseguidos con equipos directivos estables y cuando estos consiguen conformar **equipos de trabajo**.
4. Otras actividades de formación abiertas a todo el profesorado se interrelacionan formando un entramado que ejemplifica posibles líneas de trabajo del centro. Son **temáticas de formación** vinculadas al desarrollo del profesorado y del centro educativo tales como la convivencia o los conflictos en el centro.
5. Los **“Seminarios preparatorios”** son una buena opción para canalizar solicitudes cuando está poco definido el proyecto. En el momento de negociación y definición del proyecto y en estos Seminarios preparatorios una de las tareas o estrategias de asesoramiento puede ser recoger y organizar lo que el centro ya está haciendo y que considera que está haciendo bien, lo que nos permite partir del reconocimiento y la explicitación como base sólida para cualquier acción posterior de mejora.
6. Si el impulso y responsabilidad del proyecto recae en más de una persona es más fácil “acertar” y “continuar” el proceso formativo de un modo más colegiado, y para eso nos resultó útil funcionar con **el grupo intermedio**, núcleo gestor y de seguimiento del proyecto que se reúne periódicamente para revisar lo realizado y reorientar el proceso.
7. En el **análisis de los “resultados”** de un proyecto de formación es donde nos hemos encontrado con las mayores sorpresas. Los indicadores habituales en función de los objetivos propuestos no son eficaces del todo, la mejor evidencia es lo que son capaces de contar las propias personas del centro implicadas en el proyecto, muchas veces al margen de las preguntas que tratamos de hacer. El reto es ser capaces de generar un espacio de confianza para que suceda ese relato.

Propuestas/ líneas de mejora

Aunque haya detalles de distinto calado que se pudieran mencionar en este punto, consideramos eje central la necesidad de desarrollar siempre un poco más la competencia básica para la formación en centros de trabajar en equipo, superando las situaciones de pseudoequipo y consolidando verdaderos equipos docentes, donde la colegialidad sea un proceso genuino, tanto en la institución de formación como en los centros educativos.

Atentos a las teorías y corrientes que se van divulgando en la literatura académica sobre el desarrollo profesional pretendemos seguir introduciendo en la práctica y experimentando algunas líneas para la formación en centros:

- Generar nuevos aprendizajes profesionales a partir de contenidos de formación para el desarrollo personal y profesional, con perspectivas y temáticas vinculadas al conjunto de la institución escolar y común a todo el profesorado.
- Continuar indagando y estableciendo mecanismos colaborativos para lograr una mayor coherencia entre las líneas y ejes del entramado de propuestas de actividades de formación del CPR y los contenidos desarrollados en los Proyectos de Formación en Centros, perfilando con más detalle las propuestas surgidas desde las comisiones de trabajo temáticas de las asesorías del CPR.
- Continuar incorporando como colectivos objeto de formación conjunta a los Coordinadores de seminarios y grupos de trabajo, en algunos casos vinculados a las temáticas de formación que están desarrollando (educación ambiental, educación para la salud, TIC, bibliotecas o autoevaluación) siguiendo el modelo utilizado para con los directivos y representantes.
- Mejorar el diseño de evaluación sobre la transferencia de aprendizajes y el impacto de la formación en los objetivos de la organización.



Bibliografía

- AGUILAR GOMEZ, M. (2006). *Dirección, proyectos y participación*. Manuscrito no publicado, Universidad de León.
- BARCIA, M^a Jesús (2006). Que circule la savia. *Aula de Innovación Educativa*, 150, 49-52.
- BELTRÁN LLAVADOR, F., SALINAS FERNANDEZ, B. & SAN MARTIN ALONSO, A. (1999). La evaluación de la formación permanente del profesorado. *Conceptos de Educación*, 5, 31-67.
- BOLIVAR, A. (2001). La dirección como agente promotor de la innovación curricular. En P. de Vicente (coord.). *Viaje Al centro de la dirección de las instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, (pp. 305-326).
- BUSTO, J.L. & FERREIRO, T.G. (2007). *La figura de Representante de Formación en Centros en el CPR de Oviedo (formación, consultas e informes)*. Manuscrito no publicado, Centro del Profesorado y Recursos, Oviedo.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Editorial Graó.
- ESTEVE, O. (2007). *Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*. Manuscrito no publicado, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Edit. Graó.
- IMBERNÓN, F. (2005). ¿Qué formación permanente?. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 70-73.
- OLANO, M^a A. (2006). El patio escolar es el espacio educativo por excelencia. Entrevista con Mariasun Olano. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 48-53.
- OLANO, M^a A. (2007). *Experiencia de formación en el CP Zamakola de Bilbao*. (Ponencia presentada el 6-3-07 en seminario de acción directiva 2006-07 en el CPR de Oviedo). Manuscrito no publicado.
- PERRENOUD, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Edit Graó.
- PERRENOUD, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Edit Graó.
- PINEDA, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- RODRIGUEZ ROMERO, M. M. (1996). Asesoramiento y capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- RODRIGUEZ ROMERO, M. M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En Domingo, J. (coord.) *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 69-88). Barcelona: Octaedro.
- SENGE, P. M. (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.



FORMACIÓN DE FORMADORES EN LA UNIVERSIDAD JAUME I MEDIANTE SEMINARIOS PERMANENTES DE MEJORA EDUCATIVA

Miguel Angel Fortea Bagán, bfortea@sg.uji.es

Odet Moliner Garcia, molgar@edu.uji.es

Lidón Moliner Miravet, mmoliner@sg.uji.es

Auxiliadora Sales Ciges, asales@edu.uji.es

Joan Andrés Traver Martí, jtraver@edu.uji.es

Universitat Jaume I

Rafaela García López, rafaela.garcia@uv.es

Universitat de València

Palabras clave

Aprendizaje Basado en Proyectos/Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Formador de formadores

Resumen

Con el último plan de formación del profesorado de la Universitat Jaume I (plan bianual para los cursos académicos 2005/06 y 2006/07) se ha iniciado un nuevo programa permanente con el propósito de promover la *formación de formadores*: "Programa de seminarios permanentes para la formación de formadores".

Para llevar a cabo dicha acción, se han constituido tres seminarios con el objeto de ayudar y preparar a los docentes universitarios a impartir docencia centrada en el alumnado, tal como exige la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Durante el curso 2005/06 se han desarrollado los seminarios, en los cuáles, grupos de profesores han intercambiado sus prácticas e ideas, han renovado su docencia y se han preparado para transmitir dicha experiencia a sus colegas. Los seminarios han tratado tres metodologías de enseñanza-aprendizaje centrales: Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje por proyectos y Aprendizaje basado en problemas.

En el presente trabajo se expone con detalle la gestión el programa, como se ha llevado a cabo la implicación del profesorado y cuáles han sido las principales conclusiones y propuestas de mejora que se han obtenido.

Desarrollo

CONTEXTO DE APLICACIÓN

La Unitat de Suport Educatiu (USE, unidad de apoyo educativo), es un servicio de la Universitat Jaume I (UJI) de Castellón, que se ocupa de promover y apoyar la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. Se define fundamentalmente como un instrumento técnico al servicio de los estudios que debe colaborar estrechamente con los centros, los departamentos y el profesorado.



El ámbito de actuación de la USE integra funciones como la orientación psicopedagógica al estudiantado, donde se enmarcan los puntos de información dirigidos a toda la comunidad universitaria, el apoyo al estudiantado con necesidades educativas especiales y a su profesorado, la evaluación de la docencia (y del docente), la formación inicial y permanente del profesorado y la innovación educativa.

Desde su creación en el curso 1998/99 ha sido la responsable de proponer y coordinar los planes de formación del profesorado universitario.

Cada uno de estos planes ha incluido repetidamente novedades y mejoras respecto a los anteriores, pero siempre han seguido una línea común a la hora de tratar el desarrollo profesional de los docentes. De forma general, en todos los planes, se propone un conjunto de programas formativos adaptados a las diferentes necesidades que se dan en nuestra universidad:

- Un *programa de noveles*, programa bianual que incluye la tutorización de noveles por parte de mentores/colegas veteranos que tutorizan al novel en su proceso de mejora docente y cursos básicos iniciales. Los objetivos que se persiguen son, entre otros, facilitar al profesorado la integración en la universidad, ayudarles en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de sus disciplinas, proporcionarles conocimientos psicopedagógicos que les faciliten su tarea docente, etc...
- Un programa de *formación permanente* de cursos/talleres/seminarios, donde se ofrece formación intensiva a cargo de expertos externos. Siempre se intenta que la formación esté centrada en la propia docencia de los asistentes y que promueva la reflexión en la práctica. Además, se trabaja y se enmarcan dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, donde se introducen innovaciones metodológicas de enseñanza como son: desarrollo de competencias, estimación de créditos ECTS, actividades centradas en el aprendizaje del alumnado, etc.
- Convocatorias de *proyectos de mejora e innovación docente*. Estas convocatorias pretenden estimular y apoyar la renovación didáctica del profesorado. Se experimentan innovaciones educativas con el objeto de desarrollar una docencia centrada en el estudiantado impulsando la coordinación de las titulaciones.
- Otros programas entre los que siempre se incluye la posibilidad de organizar *acciones a demanda* de los departamentos y equipos docentes.

La respuesta del profesorado a las diferentes propuestas planteadas ha sido ampliamente positiva como indican los siguientes resultados:

- Desde el curso 1998/99 ya han participado más de 200 profesores noveles, tutorizados por casi 150 mentores (la Universitat Jaume I cuenta con una plantilla de aproximadamente 1000 docentes).
- En los talleres de formación permanente cada año ha asistido y participado casi un 20% del profesorado.
- En las 3 últimas convocatorias de proyectos de innovación educativa han formado parte de los equipos de innovación más de un tercio de la plantilla del PDI (superándose los 300 profesores participantes cada año).
- Además, tras la aprobación de la LOU en diciembre de 2001, durante el curso 2002/03 ya se iniciaron los primeros "proyectos piloto de convergencia europea" en diferentes titulaciones. Estos proyectos ECTS han motivado a que, además de la formación general permanente para todo el profesorado, se consolide una línea de "formación específica" para profesores de armonización, que han movilizad, desde entonces, a más de 100 profesores y 13 titulaciones.



Esta respuesta tan positiva por parte de nuestros docentes ha permitido que, para el pasado curso 2005/06, la USE planteara un programa con un objetivo en cierta medida ambicioso en la universidad: la formación de formadores. Y decimos ambicioso porque una de las primeras dificultades con las que nos encontramos es el escaso reconocimiento del profesorado como docente, además de investigador y/o profesional, siendo el ejercicio de la docencia aquello que nos identifica ante el alumnado.

Otro elemento de dificultad que no debemos olvidar es que el profesorado ejerce su labor en el marco de una cultura docente y de una organización académica que facilita el modelo magistral y dificulta la incorporación de otros modelos que implican cambios de tipo didáctico y organizativo. Así pues, a pesar de ser conocedores del poco prestigio o aprecio del profesorado universitario por la docencia, lo complicadas que suelen ser las relaciones sociales y/o profesionales entre el colectivo, los problemas de sobrecarga de trabajo y falta de tiempo, etc., decidimos llevar adelante un programa para que el profesorado no solo mejoraran su docencia, sino que además estuvieran en condiciones de enseñar a hacerlo a sus compañeros.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Entre los principales **objetivos** que se han pretendido conseguir con el programa de formador de formadores destacamos los siguientes:

- Desarrollar competencias y habilidades en los docentes con el objeto de potenciar el cambio en los procesos de enseñanza/aprendizaje que demanda el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.
- Constituir grupos o redes docentes de apoyo al intercambio de ideas y experiencias en docencia universitaria.
- Iniciar la constitución de equipos de profesorado con experiencia en técnicas docentes concretas, aplicadas a diferentes campos disciplinares, para que puedan colaborar en la formación didáctica de sus compañeros.

Descripción de las acciones

En los siguientes puntos vamos a tratar los aspectos básicos del programa de formador de formadores: la estructura de los seminarios, el asesoramiento a los participantes y uso del Aula Virtual y las estrategias utilizadas para lograr la participación e implicación del profesorado.

A) Estructura de los seminarios

El seminario permanente ha consistido en la realización de una serie de reuniones periódicas para reflexionar e intercambiar prácticas de mejora e innovación docente entre el profesorado y/o debatir sobre temáticas de interés común.

Cada seminario ha establecido su propia dinámica de trabajo, aunque de forma general, se han propuesto las siguientes directrices:

- Duración del seminario: anual o semestral.
- Periodicidad de las reuniones: una al mes y/o cuatro/cinco por semestre académico.
- Duración de las sesiones: alrededor de tres horas.



- Organización básica de las sesiones:
 - o Fase inicial de exposición y formación a cargo del coordinador del seminario y, en su caso, de expertos invitados que profundicen en temas de interés para los participantes.
 - o Segunda fase de presentación e intercambio de experiencias llevadas a cabo por el profesorado participante en los seminarios.
 - o Fase final de valoración sobre el funcionamiento del seminario y propuestas de actividades a realizar hasta la siguiente reunión.

B) Asesoramiento a los participantes y uso del Aula Virtual.

Mediante la utilización del aula virtual se ha ofrecido a los docentes de la Universitat Jaume I mecanismos de apoyo para la experimentación de innovaciones sobre su propia docencia. Es decir, se ha facilitado la práctica asesorada por expertos en docencia, a la vez que se ha promovido el intercambio con compañeros de la propia universidad que se encuentran experimentando innovaciones semejantes.

Para facilitar el asesoramiento y el intercambio durante los periodos que han existido entre reunión y reunión se ha suscitado el uso, por parte de los coordinadores de los seminarios, de las herramientas de que dispone la universidad en el Aula Virtual: foros de discusión, tutorías electrónicas, distribución de tareas. Este apoyo permite al profesorado el seguimiento del seminario, aun en el caso de no poder asistir a una sesión presencial.

C) Estrategia para lograr la participación del profesorado.

La participación en la formación permanente de la UJI es voluntaria y gratuita. Por tanto, la formación que ofrece la USE se ha gestionado de forma estratégica, planteando iniciativas que logren motivar al profesorado para que participe, persista y no abandone los talleres.

Por este motivo, la USE con el apoyo de los órganos de gobierno, ha trabajado sobre tres líneas generales:

- Amplia información y difusión de la oferta formativa entre el personal docente e investigador de la universidad.
- Establecimiento de un claro reconocimiento a los docentes por su participación en los programas, por ejemplo, en el sistema de incentivos propio de la UJI, en el sistema de evaluación de la docencia complementando a las encuestas de los alumnos, en la productividad de los departamentos para distribuir sus presupuestos, etc.
- Integrando las diferentes acciones formativas de manera que participar en unos programas facilite la participación en otros, por ejemplo, los noveles y sus tutores suelen acabar presentando proyectos de innovación educativa, los proyectos de innovación educativa se presentan en jornadas de mejora educativa, las jornadas de mejora educativa se difunden y organizan junto a la oferta de cursos-talleres-seminarios, etc.

En el caso de los seminarios permanentes para la formación de formadores, estas tres acciones que acabamos de desarrollar y que son comunes a cualquier programa de formación, se han concretado en los siguientes puntos:

- En la oferta ordinaria que ya conoce todo el profesorado, cursos presenciales que tradicionalmente se ofertan durante los periodos no lectivos, periodo de exámenes, se han organizado talleres de



“formación centrada en la acción” Estos talleres han dado lugar a que los participantes se hayan formado presencialmente entre 8/10 horas y que hayan presentado resultados de aplicación a su docencia en el siguiente periodo de exámenes y en otro seminario presencial de unas 4 horas de duración que se ha desarrollado posteriormente. El curso ha computado como 25 horas con reconocimiento de horas no presenciales por la experiencia de aplicación realizada en su docencia.

-Los talleres han sido impartidos por los mismos profesores que luego han sido los “formadores de los formadores”.

-A los asistentes a los talleres se les ha dado la oportunidad de participar en los seminarios permanentes durante un semestre/cuatrimestre, es decir, el periodo que transcurre entre la formación inicial y la presentación de sus experiencias.

-Además del beneficio de la propia formación recibida (con posibilidad de asesoramiento personalizado, intercambio con los colegas, etc.), se han ofrecido las siguientes ventajas por participar en los seminarios permanentes:

- Reconocimiento o acreditación de la participación como “participación en un proyecto de innovación educativa.

- Participación como ponentes/comunicantes en jornadas de docencia específicas de facultad para presentar las experiencias.

- Publicación de los trabajos con los resultados en una monografía con ISBN.

- Priorización, en futuras convocatorias de innovación educativa, de los proyectos que presentan los participantes sobre las temáticas del seminario.

- Participación del presupuesto con que se ha dotado cada seminario, se ha dispuesto de 3000 euros para llevar a cabo diferentes acciones, invitar expertos externos, salir a difundir los trabajos a congresos, reuniones de trabajo del grupo fuera de la universidad, gastos corrientes de las acciones de innovación implantadas en las aulas, etc.

-No ser demasiado ambiciosos en esta primera edición en lo que se les va a exigir a los futuros “formadores”. Por “formador de formadores” se pretende llegar a un conjunto de profesores que puedan: difundir y compartir sus experiencias entre los colegas de su disciplina (no como expertos en la técnica didáctica del seminario, sino como profesores que han realizado una buena práctica bajo supervisión de expertos), y promover en el departamento que otros profesores innoven la docencia en equipos dirigidos o coordinados por dichos “formadores”.

Después del análisis exhaustivo de los diferentes componentes del programa de formador de formadores vamos a describir cada uno de los talleres-seminarios que se han llevado a cabo.

CONTENIDOS Y DESARROLLO DE LOS SEMINARIOS

La temática de los tres talleres-seminarios que se han organizado en el programa de formador de formadores han sido: el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo. En los siguientes puntos se describen y desarrollan los aspectos más destacados de cada uno de ellos.

En líneas generales, el optar por los tres seminarios sobre metodologías activas y participativas centradas en el estudiantado, además de ser una exigencia del Espacio Europeo de Educación Superior, se justifica por varios principios pedagógicos comunes a las tres propuestas:



- El estudiantado es el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje y por ello es necesario el conocimiento del grupo de estudiantes con los que se trabaja y desarrolla una determinada asignatura. Este proceso se invierte y el profesorado cede el papel central que ocupa en la enseñanza tradicional al estudiantado, al tratarse de una metodología activa. (Benito *et al.*, 2005)
- Se permite el desarrollo de habilidades del pensamiento, desde el punto de vista crítico y analítico, que se consolidan y perduran en el tiempo y que se abren a otras disciplinas del conocimiento. (McCarthy, 2005).
- Se busca un desarrollo integral y plural en el estudiantado, que permite enlazar de manera particular la construcción de conocimiento sobre una materia con las competencias propias de una especialidad o profesión.
-

El Taller-Seminario de Aprendizaje Basado en Proyectos

El Seminario de Aprendizaje Basado en Proyectos ha tenido dos convocatorias consecutivas durante el curso 2006-07, que han dado lugar, por una parte, a la constitución de un grupo conjunto de profesorado que ya utiliza esta metodología y quiere mejorar en su aplicación y posibilidades, y, por otro lado, a un número de profesores que se han animado a revisar sus programaciones y a introducir por primera vez esta técnica como parte de su actividad docente.

Así pues, el grupo, de unas diez personas es diverso en su composición, puesto que lo forman docentes de distintas Titulaciones y con diferentes grados de experiencia y dominio del Trabajo por Proyectos. Esta pluralidad es justamente la que propicia la dinámica enriquecedora del seminario donde se genera una red de apoyo entre colegas que va más allá del modelo de asesoramiento de expertos. De cara al próximo curso se ha decidido continuar con esta estructura de formación continua, en la que participan puntualmente expertos externos (a demanda del grupo), pero que se centra fundamentalmente en la tutorización entre colegas.

Este taller parte del análisis de las competencias y del papel del profesorado universitario en el EEES, para incardinarlos con la filosofía y principios pedagógicos del Método por Proyectos. Se trata de conocer esta metodología y tener la oportunidad de replantearse la docencia universitaria desde sus presupuestos constructivistas: autonomía y responsabilidad del estudiantado, negociación del currículum, construcción compartida del conocimiento, evaluación entre iguales, contenidos globalizados en función del proyecto de trabajo elegido, funcionalidad del aprendizaje y servicio a la comunidad.

Desde estos presupuestos, el profesorado participante tiene la oportunidad de reflexionar sobre su práctica cotidiana, explicitar sus insatisfacciones y retos e intercambiar experiencias didácticas innovadoras con profesorado de otras titulaciones. De esta forma, se analizan los roles docentes tradicionales y su disfuncionalidad en las nuevas estructuras y exigencias de la Era de la Información. Además, se debaten nuevas posibilidades de ser y hacer en la Universidad y se planifican acciones para el resto del curso.

Cada participante adapta sus asignaturas y trata de coordinarse con otras para reestructurar las materias y sugerir proyectos de trabajo motivadores, desafiantes y estimulantes para el aprendizaje, en los que los propios estudiantes gestionan su tiempo y recursos y planifican su trabajo. Así en el Taller-Seminario se orienta sobre la organización del Método por Proyectos, sus fases, las actividades y responsabilidades del profesorado y del estudiantado, las ventajas y posibles limitaciones y la evaluación de los proyectos.

En el desarrollo del seminario, se han trabajado diversos aspectos de la docencia universitaria que han surgido a partir de la introducción a la metodología de Proyectos (Hernández y Ventura, 1995):



- a) Motivación del alumnado universitario y capacidad para gestionar su propio aprendizaje
- b) Relación entre teoría y práctica en las asignaturas universitarias.
- c) Competencias profesionales y no sólo académicas a desarrollar en los planes de estudios y en las asignaturas
- d) Planteamiento de las dinámicas de aula:
 - i. Papel del docente
 - ii. Trabajo autónomo vs. lección magistral
 - iii. Sesiones presenciales vs. trabajo virtual
 - iv. Tiempo dedicado a la teoría y al trabajo en grupo
 - v. Tutorías y seguimiento del trabajo en función del número de alumnos por asignatura
- e) Competencias genéricas de comunicación y cooperación: ¿deben enseñarse en cada asignatura o darse un entrenamiento previo?
- f) Coordinación entre asignaturas: carga de trabajo compartida, contenidos globalizados e interdisciplinarios, coherencia de los planes de estudio.
- g) Sistemas de evaluación: diversificación de instrumentos, co-evaluación, triangulación de la información

Recursos: materiales, aula virtual, tiempo de dedicación

Todo ello a partir de una metodología muy participativa de lluvia de ideas y debate en gran grupo y de trabajo en equipos cooperativos. El Taller-Seminario, comienza con dos sesiones intensivas y continúa con una sesión mensual hasta final de curso, de seguimiento y acompañamiento del grupo en la experimentación de sus proyectos.

El Taller-Seminario sobre Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El Taller-Seminario sobre Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ofrece al profesorado participante la formación básica para diseñar parte de su materia siguiendo los pasos del aprendizaje basado en problemas, así como seguimiento y asesoramiento durante el curso académico.

En una primera fase de taller se abordan aspectos relacionados con los fundamentos teóricos (ITESM, 2002) y se incide en el cambio de perspectiva docente que supone esta técnica metodológica (Schwartz *et al.*, 2001). Al tratarse de un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento, el aprendizaje se centra en el alumnado y no en el/la profesor/a o en los contenidos, convirtiéndose este último en un facilitador o tutor del aprendizaje.

La técnica en sí misma, al partir de un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de los objetivos de la materia, fomenta el trabajo autónomo y la participación activa del estudiantado. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje (Duch *et al.*, 2001). Una vez analizadas las características básicas de la técnica y las ventajas que supone su incorporación a la docencia universitaria, se completa el taller con la participación de docentes que presentan su experiencia y ejemplifican el uso de esta técnica en diferentes materias.

La metodología empleada para el desarrollo del taller-seminario es fundamentalmente práctica, utilizando dinámicas de trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo con el objetivo de que los participantes incorporen la técnica a la propia docencia, sintiéndose acompañados en el proceso.



Mediante la realización de sesiones de seguimiento a modo de seminario se van analizando las posibles dificultades en el desarrollo del proceso, desde el diseño de la propuesta docente que incluye la redacción del problema, hasta su implementación y desarrollo en el aula.

El Taller-Seminario sobre Aprendizaje Cooperativo y Enseñanza Universitaria

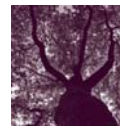
El Seminario de Aprendizaje Cooperativo y enseñanza universitaria nace a raíz de la realización, durante el curso escolar 2005-06, del taller-seminario sobre aprendizaje cooperativo “Técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias profesionales”, organizado por la Unidad de Apoyo Educativo de la Universitat Jaume I. Como fruto de este taller se creó un seminario de trabajo sobre esta temática que permitió a sus integrantes compartir, planificar y desarrollar experiencias de enseñanza alrededor del aprendizaje cooperativo. Durante el curso 2006-07 se ha llevado a cabo otro taller-seminario sobre aprendizaje cooperativo para docentes universitarios de la UJI que en una segunda fase formativa y de trabajo utilizará el espacio del seminario para desarrollar su actividad. El profesorado participante en este nuevo taller se integrará en la dinámica del seminario, facilitando su ampliación y continuidad. El seminario actualmente lo componen un total de 17 profesores y profesoras pertenecientes a las dos facultades y a la escuela técnica superior de la UJI, a los que se sumaran los 12 nuevos profesores que han realizado el taller recientemente.

Entre otros, algunos de los rasgos principales que caracterizan al seminario sobre aprendizaje cooperativo y enseñanza universitaria son:

- El uso del aprendizaje cooperativo como estrategia educativa en la docencia universitaria.
- Partir de la heterogeneidad del grupo –materias, titulaciones, etc.- como un elemento enriquecedor de los procesos de innovación y mejora docente.
- Necesidad de establecer estrategias, dinámicas y marcos de trabajo que faciliten y promuevan el intercambio y la coordinación docente en el desarrollo de experiencias de innovación educativa organizadas alrededor del aprendizaje cooperativo.
- Potenciar el desarrollo del seminario docente sobre la utilización del aprendizaje cooperativo en la docencia universitaria.
- Uso de las TICs y, en concreto del aula virtual, como una herramienta facilitadora del trabajo de coordinación y mejora docente.

La coordinación entre todas las asignaturas y el profesorado participante en este proyecto ha facilitado desarrollar procesos de mejora e implementar experiencias sobre aprendizaje cooperativo en nuestras aulas universitarias. La heterogeneidad en su composición y el hecho de compartir este espacio formativo entre profesorado perteneciente a campos de conocimiento tan diversos es uno de los aspectos más valorado por sus miembros. La pretensión de este seminario es aprovechar esta potencialidad formativa.

Además, se ha ofrecido al profesorado participante la formación básica para planificar e implementar propuestas de aprendizaje cooperativo en el aula (García *et al.*, 2001; Pujolàs, 2003), . Esta propuesta de enseñanza centra su potencialidad educativa en la actividad del alumnado y en la interacción social como principal fuente de aprendizaje. La ayuda entre iguales, la diversidad sociocultural como potencial educativo, el conflicto sociocognitivo y la divergencia de opiniones o respuestas, el diálogo, la controversia y la negociación democrática, aprender a generar y compartir proyectos conjuntos, o la promoción de valores y actitudes fundamentales para el comportamiento ético como el respeto, la solidaridad y la tolerancia constituyen elementos clave para desarrollar propuestas educativas que tienen la cooperación como base del aprendizaje. Contenidos y objetivos educativos, todos ellos, que nos acercan a las competencias genéricas a



desarrollar en el Espacio Europeo de Educación Superior. El aprendizaje cooperativo permite enseñar a los alumnos a cooperar trabajando los contenidos básicos de las propuestas educativas de cualquiera materia, mientras se dan y ofrecen ayuda entre ellos.

Uno de los objetivos perseguidos en este seminario ha sido facilitar el desarrollo de propuestas de innovación y mejora docente mediante técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo. A través de procesos de coordinación docente y de intercambio de experiencias interdepartamentales, se han diseñado y llevado a la práctica experiencias educativas que utilizan la interacción entre iguales como un recurso facilitador del aprendizaje mientras trabajamos algunas de las competencias genéricas especificadas en el EEES.

En cuanto al desarrollo del mismo la dinámica de trabajo seguida comparte los elementos característicos de los seminarios de trabajo. Los componentes del grupo nos reunimos en sesiones de trabajo mensuales para ampliar, ilustrar conocimientos o formarnos en algún aspecto específico del aprendizaje cooperativo, y para compartir, coordinar e intercambiar experiencias de innovación educativa en este campo. Las sesiones de trabajo, por lo tanto, tienen tres partes:

1. Una primera encaminada a facilitar procesos formativos entre los integrantes del seminario o mediante las aportaciones que profesorado experto en la materia nos pueda realizar.
2. Una segunda encaminada a facilitar procesos de intercambio, planificación y coordinación docente entre los integrantes del grupo que nos permita mejorar y desarrollar propuestas prácticas de aprendizaje cooperativo en nuestras aulas.
3. Una tercera parte encaminada a desarrollar procesos de autorregulación y mejora del trabajo del seminario. El ejercicio de la evaluación continuada como dinámica de trabajo rutinaria del seminario de trabajo devuelve información muy valiosa para optimizar la marcha y la vida del grupo. Desde este punto de vista, los planteamientos y dinámicas de la Investigación/acción facilitan los procesos de implementación y mejora educativa del seminario.

Además, formalmente, y al finalizar cada curso académico el proyecto de trabajo del seminario se realiza una sesión de evaluación final que nos permite hacer un balance del trabajo desarrollado y de los resultados conseguidos, así como planificar nuevas actuaciones de mejora para el curso siguiente.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Los nuevos retos que nos plantea el Espacio Europeo de Educación Superior tienen como eje principal la docencia centrada en el alumnado, por este motivo, es necesario que, desde las universidades, se organicen seminarios cuyo objetivo sea impulsar y dar a conocer entre el profesorado metodologías activas que potencian el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el desarrollo integral de nuestro alumnado, entre otros.

Los tres talleres que se han llevado a cabo en la UJI además de estos objetivos, también se han planteado la formación de formadores, así pues, a partir del desarrollo de los seminarios, destacamos tres elementos de carácter innovador en el campo de la didáctica a nivel universitario:

-En primer lugar, la creación de un espacio de discusión sobre propuestas curriculares innovadoras a través a través de la participación y experimentación del profesorado con la posibilidad de mejorar, adaptar, reformular, modificar o complementar el material elaborado.



-En segundo lugar, la posibilidad de que el profesorado reflexione sobre su formación y desarrollo profesional, sintiéndose acompañado por asesores y colegas.

-En tercer lugar, la generación de un marco interdisciplinar en el que el profesorado de distintas áreas y titulaciones discute y comparte presupuestos didácticos sobre docencia universitaria desde modelos alternativos.

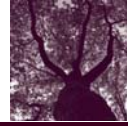
Además, los participantes y coordinadores de los diferentes talleres-seminarios han sugerido una serie de cuestiones a partir del desarrollo de los mismos:

- Una buena relación entre los procesos de armonización europea y los programas de formación del profesorado
- La necesidad de discutir sobre nuevas metodologías de enseñanza, con el fin de compararlas con las conocidas en los seminarios.
- Se han propuesto también algunas acciones de coordinación entre los tres seminarios para futuras convocatorias, puesto que algunos profesores han asistido a los tres simultáneamente.
- Se apunta que los cambios metodológicos impulsados deben acompañarse de cambios organizativos que estén en sintonía (número de alumnos por grupo, horarios lectivos, sistema de evaluación de la docencia...).
- Cursos para el alumnado sobre competencias genéricas para trabajar con estas metodologías activo-participativas.

Desde el servicio responsable de estas acciones, la Unidad de Apoyo Educativo, se han sugerido una serie de propuestas de mejora de cara a ediciones futuras:

- Ofertar la formación inicial presencial durante periodo lectivo en una banda concreta (por ejemplo 3 sesiones de 3 horas en 3 miércoles seguidos), de forma que al curso se inscriban docentes que seguramente van a tener disponibilidad en el horario del futuro seminario permanente (al menos durante ese semestre)
- Una mayor participación o implicación desde los departamentos.
- Mayor reconocimiento, como por ejemplo desarrollando un diploma con el que la universidad acredite a los participantes como “formador de docentes universitarios” o “experto en la didáctica X” y organizar un acto de entrega oficial (que se hable de y se reconozca el esfuerzo en docencia).
- Aprovechar estos profesores en otras acciones o programas de formación, por ejemplo que sean tutores de noveles.
- Coherencia y apoyo institucional para desarrollar estas metodologías no sólo en una asignatura de manera voluntaria, sino en toda una titulación desde las premisas y exigencias de armonización europea y los créditos ECTS.

A partir de estos resultados se puede deducir que son necesarias una serie de condiciones que faciliten la introducción de este tipo de metodologías en el día a día de la docencia universitaria y que es muy importante implicar al mayor número del profesorado de los diferentes centros y titulaciones. La satisfacción de todos los agentes implicados en la experiencia “formador de formadores” ha sido muy positiva, lo cual nos motivará a seguir trabajando en esta línea mejorando constantemente a partir de las propuestas que se han planteado en los distintos talleres y de las opiniones de los participantes.



Bibliografía

- BENITO, A., BONSON, M. e ICARAN, E. (2005). "Metodologías Activas". En BENITO, A. y CRUZ, A. (coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Narcea: Madrid. pp. 21-64
- DUCH BJ.; GROH, SE. and ALLEN DE. (2001) *The Power of Problem-Based Learning: A Practical "How To" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Virginia US: Stylus Publishing Sterling.
- GARCÍA, R.; TRAVER, J. y CANDELA, I. (2001) *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1995) *La organización del curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.
- ITESM (2002) *El aprendizaje basado en problemas*. México: Sistema tecnológico de Monterrey.
- McCARTHY, M. (2005). Can Problem-Based Learning Address Content and Process? *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 33 (5). pp. 363-368. recuperado el 15 de abril de 2007 de <http://bambed.org/cgi/reprint/33/5/363.pdf>
- PUJOLAS, P. (2003) *Aprender junts alumnes diferents. Equips d'aprenentatge cooperatiu*. Vic: Eumo.
- SCHWARTZ P.; MENNIN S. and GRAHAM W. (2001) *Problem-based learning case studies experience and practice*. London :UK Kogan

LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA COMO VÍA PARA EL APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DEL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE: ANÁLISIS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA

María Eugenia Calzadilla M. mcalzadilla@upel.edu.ve, mcalza@cantv.net, mcalza@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela

Palabras Clave

Estrategias para la formación permanente, Aprendizaje colaborativo, Construcción Colectiva

Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo analizar los procesos de construcción colectiva y aprendizaje colaborativo desarrollados por los docentes participantes en el taller “Estrategias de composición escrita y escritura académica” dictado por la profesora Montserrat Castelló, de la Universidad Autónoma de Barcelona, España, en el marco del Congreso de Aprendizaje Estratégico efectuado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Caracas. Se estudiaron las concepciones de formación permanente presentes en los distintos miembros del grupo, los cambios generados durante el desarrollo del taller y se analizó el impacto de la acción mediadora en los resultados de la experiencia. Es una investigación de campo, de tipo cualitativa; el método utilizado fue el hermenéutico-dialéctico. Como técnicas básicas se aplicaron la observación participante y el análisis de textos. Los instrumentos para la recolección de información utilizados fueron una pauta de observación, los diarios de clase de los participantes y los diarios de campo de la investigadora. Como técnicas para el análisis y procesamiento de la información se utilizaron el círculo hermenéutico y la escalera de la inferencia. Los resultados reflejan la valoración del uso de estrategias para la formación permanente que efectuaron los participantes. Se concluye que en ellos se produjo una concientización sobre el propio proceso de construcción y aprendizaje socializado mediante el trabajo colaborativo ejecutado.

Desarrollo

La educación necesita desarrollar la potencia mediadora del docente, para tender un puente que permita conectarla con las verdaderas necesidades de aquel que intenta socializar. Importa así cómo convertir la vida en experiencia de aprendizaje, sin sobreestimar los datos por encima de la búsqueda. Importa cómo vincular la acción y la formación de los docentes, cómo eliminar la rutina en la jornada educativa y cómo llevar ésta a los ámbitos donde es necesario que se aprenda más y mejor: **Cómo aprender a aprender de manera permanente**. Son éstas algunas de las cuestiones de fondo por resolver.

En el aprendizaje colaborativo cada miembro desempeña un rol autoconstructivo, autodirigido y autoevaluativo, que también aplica al trabajo de los demás; la participación dinámica es la garantía del éxito del grupo. El docente genera situaciones de desequilibrio cognitivo que motivan al grupo para el trabajo colaborativo y va proporcionando herramientas que los aprendices escogerán cómo implementar.

Se aspira con este trabajo analizar la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción colectiva para utilizarlos como estrategias para el logro de una formación permanente que responda a los cambios que imponen las nuevas concepciones pedagógicas fundadas en el desarrollo integral de los individuos. Sobre esta base, la experiencia del taller “Estrategias para la composición escrita y escritura académica”, propició el desarrollo de la presente investigación, que se planteó los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Analizar los procesos de construcción colectiva y aprendizaje permanente desarrollados a partir del trabajo colaborativo.

Objetivos específicos:

1. Conocer las actitudes ante la formación permanente presentes en los distintos miembros del grupo.
2. Evidenciar los cambios generados sobre el proceso de escritura durante el desarrollo del taller.
3. Estudiar el impacto de la acción mediadora en los resultados de la experiencia

Descripción del trabajo

La visión cultural de construcción de la ciencia centra la atención de la producción científica en el interés por la participación de los ciudadanos en las decisiones, lo que hace que la construcción del conocimiento se la entienda como resultado de un proceso colectivo. A partir de lo cual toman relevancia científica: los procesos sociales de investigación y las maneras en que la ciencia se moldea con los valores sociales. Es decir, se da un abordaje sociológico al proceso de la construcción del conocimiento para llegar al constructivismo social.

Centrar el análisis desde el constructivismo social, me parece, que ayudaría a responder tu pregunta. Dado que éste implica un proceso que va desde la identificación de la creación, incorporación y certificación de los hechos como científicos hasta el análisis de las fuentes de apoyo y canales estratégicos de construcción científica desde una perspectiva multidimensional. Es decir, en la construcción social de la ciencia interviene: la identificación de la relación entre los diversos códigos culturales, las fuerzas sociales y económicas y los intereses profesionales. Así, desde el constructivismo social la ciencia es un producto social y cultural donde la interacción (como origen político -social) es un elemento fundamental. De ahí el interés de identificar los procesos que generan esa interacción para poder puntualizar no solo las posibilidades de construcción colectiva del conocimiento sino el proceso de construcción colectiva del conocimiento que muchas veces está ahí pero no se lo identifica.

En el ámbito de la cultura Iberoamericana se imponen las necesidades de la región que deben ser asumidas a la luz de los avances de las TIC's en un espacio histórico y cultural común. Una de estas necesidades es la de construir en forma colectiva Conocimiento y ésta puede sustentarse bajo la premisa de Manuel Castells⁶, quien hace referencia al emergente proceso de conformación de la “Sociedad-Red”, en donde la incorporación de TICs aporta de manera significativa a su desarrollo y expansión. Esto requiere preguntarse, qué entendemos por conocimiento, dada la

complejidad del concepto. Para este caso se ha tomado de manera sucinta, la definición que aporta Harris, en la cual realiza una distinción entre dato, información y conocimiento, ya que es importante esclarecer la diferencia entre uno y otro término que representan niveles de conocimiento.

El nivel más bajo de los hechos conocidos son los datos. Los datos no tienen un significado intrínseco. Deben ser ordenados, agrupados, analizados e interpretados. Cuando los datos son procesados de esta manera, se convierten en información. La información tiene una esencia y un propósito. Cuando la información es utilizada y puesta en el contexto o marco de referencia de una persona, o de, podríamos agregar, de un colectivo, se transforma en conocimiento. El conocimiento es la combinación de información, contexto y experiencia (p.89).

Construir conocimiento es, entonces, un proceso que implica apropiación, reflexión, información compartida, debate sobre la misma, es incorporar esa información, esa reconstrucción de sentidos en los contextos, es transformarla, es experimentar con ella para llegar a estadios superiores de conocimiento. Implica una dinámica de flujo permanente de datos, de información, de interpretación, de aportaciones, en donde las herramientas tecnológicas juegan un papel importante al eliminar las fronteras geográficas y las distancias.

De manera paralela a la construcción de conocimiento surge la necesidad de gestionar el conocimiento es decir, administrarlo, ponerlo a disposición de quien lo necesita con el objetivo de cumplir con su función primordial que es la de satisfacer las necesidades, sean estas locales o regionales. En un modelo de construcción colectiva de conocimiento, se requiere de un fundamento pedagógico que proyecte el paradigma que lo sustenta. Así, un modelo pedagógico que favorece la construcción colectiva de conocimiento se sustenta en el modelo constructivista, en el que aprender significa desarrollar las competencias básicas del pensamiento, en el marco de la interacción y la socialización. En este sentido, en la construcción social de conocimiento toma relevancia el aprender con otros y el aprender haciendo con procesos de discusión argumentativa para la elaboración y representación explícita de conocimiento compartido. Por ello la construcción colectiva de conocimiento implica también consolidar significados en un pluralismo cultural, pues el conocimiento es producto de la interacción.

En esta perspectiva el aporte de Vigotsky es fundamental. Ha significado para las posiciones constructivistas que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino social. Además, en la última década se han desarrollado numerosas teorías que muestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje. Se ha comprobado como el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros.

Es así como las corrientes actuales en pedagogía asumen el aprendizaje como un proceso de construcción social de conocimiento, en el cual la interacción social amplía las posibilidades de expresión, diálogo, capacidad crítica, argumentación y construcción de consensos. Por tanto, la dimensión social cobra fuerza a partir de la interacción y de la pregunta que invita a formular un problema, a discutirlo para determinar su validez y a buscar colectivamente su solución.

En esta perspectiva histórica, este proceso hace que participar en un colectivo se vuelva una experiencia vital para cada uno, porque a través del diálogo abierto, se debate, se cuestiona, se reflexiona y se aprende con los demás. "Esta forma de vivir la comunicación en los colectivos realimenta constantemente el espíritu que movió a la formación de los mismos: Pensar y hacer en colectivo anima a ser parte del colectivo, en un diálogo abierto que nos permite gradualmente reconocernos en procesos de cambio." (Carretero, 1993, p.21).

En el marco de esta teoría, se enfatiza en características que se constituyen como elementos centrales de la construcción de conocimiento. Estas son:

- El sujeto, es constructor activo de su propio conocimiento.
- El aprendizaje colaborativo, es el medio adecuado presentar puntos de vista y evaluar ideas, y perspectivas.
- La realidad es construida por el sujeto y existe en cuanto la persona la organiza. Se realiza por tanto, la necesidad de una negociación social del significado.
- El aprendizaje es dependiente del contexto y del dominio de conocimiento
- En un ambiente constructivista, se ofrece información para que a partir de ésta se genere conocimiento.
- La transferencia del aprendizaje es entendida como la capacidad de aplicar los conocimientos previos a las nuevas situaciones.

El modelo constructivista se privilegia en ambientes virtuales. A través del uso pedagógico de TIC's se favorece el desarrollo cognitivo de los participantes, que se involucran en búsquedas a partir de estrategias que implican procesos de pensamiento. Al respecto, Martínez afirma que su uso "privilegia las destrezas de procesamiento multisensorial y viso-espacial..., así como el desarrollo de habilidades de búsqueda, procesamiento, análisis y síntesis de información, y por supuesto destrezas asociadas al pensamiento creativo y autoaprendizaje." (p.67). Estos ambientes son utilizados para el desarrollo y construcción de conocimientos en diversas áreas del saber, ya que permiten:

- Plantear hipótesis y explicarlas desde diversas ópticas.
- Propiciar el intercambio de experiencias.
- Gestionar la información (clasificar, catalogar, observar, tomar notas, comparar, medir, graficar, calcular)
- Propiciar el encuentro de expertos regionales que aborden problemas, discutan y lleguen a decisiones concertadas.

Los trabajos en grupo han sido actividad convencional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Ello no implica que sea ésta una práctica verdaderamente colaborativa en la que el resultado es el innovador producto de la sinergia divergente de un equipo de personas sobre un tema específico. Del grupo al equipo hay un tránsito cuyo valor agregado es la colaboración. Muchas veces los mismos docentes desconocen cómo producir este logro y orientar las actividades de aprendizaje en esa dirección. El aprendizaje colaborativo es un tipo de aprendizaje dialógico. Facilita el desarrollo de aquellos procesos cognitivos como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas, en los cuales la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad.

El aprendizaje colaborativo ha demostrado eficiencia en la superación de actitudes negativas, en incrementar la motivación y el autoconcepto; por otra parte las experiencias de interacción colaborativa permiten producir un aprendizaje vinculado al entorno social del individuo, dado que propician la creación de ambientes estimulantes y participativos. Los individuos se sienten apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje: “el aprendizaje colaborativo alienta la elaboración, pidiendo a los estudiantes que hablen acerca de sus nuevas ideas con otros estudiantes de su grupo” (Eggen y Kauchak, 1999, p.301).

El paradigma en el que se enmarca la investigación es el postpositivista, que obliga a una postura crítica ante la propia percepción. Metodológicamente, se enmarca en lo que Martínez (2001), define como multiplicidad crítica, imponiéndose una diversidad de fuentes y acciones para la indagación e interpretación de la realidad. En este modelo, el investigador se convierte en parte de la realidad en estudio, por lo que la validación de sus percepciones implicará la confrontación permanente y la voluntad transformadora, para enriquecer y optimizar el contexto abordado.

Los instrumentos para la recolección de información utilizados fueron: una pauta de observación proporcionada por la profesora del Taller, los diarios de clase de los participantes y los diarios de campo de la investigadora. Como técnicas para el análisis de la información se utilizaron el círculo hermenéutico y la escalera de la inferencia; de este proceso de sucesiva categorización y conceptualización de los elementos emergentes, sus propiedades y características, se conformó una escalera de inferencias, que orientaron en el proceso de comprender el fenómeno en estudio y permitieron lograr los objetivos propuestos en el trabajo.

Resultados

La estrategia planteada en el taller “Estrategias de composición escrita y escritura académica”, estuvo centrada en la escritura colaborativa; el planteamiento de la demanda de escritura se hizo a partir de la constitución de equipos, en los que la mayoría de la gente no se conocía, ni había trabajado junta con anterioridad.

Una vez superada esta fase, el equipo analizó en forma conjunta la solicitud y sus integrantes discutieron sobre el título y contenido, proponiéndose superar la mera descripción del funcionamiento del aparato y escogiendo una estructura narrativa, el cuento, para el desarrollo del texto. Hubo consenso al sugerir que el texto fuera divertido, que tuviera chispa y se le diera un tratamiento jocoso, incluso se dramatizaría. Siguió una estructura de trabajo claramente definida: antes, durante y después; no hubo discusión en cuanto al destinatario; planificaron, textualizaron, revisaron y evaluaron, introduciendo modificaciones. Concertaron significados, estructuras, organización y tiempo. La construcción fue colectiva y participativa.

En este sentido, la experiencia desarrollada permite afirmar que el enfoque constructivista, en el cual se sustenta la interacción colaborativa, es el que propicia que los conocimientos previos presentes en cada participante sean confrontados, creando un contexto compartido, en el que se van enlazando las ideas y propuestas en torno a la demanda efectuada: desde el conocimiento sobre el tópico a abordar (el lavado de la ropa), sobre los componentes del proceso de escritura (planificación, textualización y revisión), sobre las estrategias para revisar y mejorar el texto a diferentes niveles y sobre los objetivos que tendría el trabajo o la forma en que lo desarrollarían.

Resulta de particular interés el análisis de las actitudes que hacia la escritura manifestaron los integrantes del equipo; se incorporan reflexiones de los participantes en torno a impactantes declaraciones de la profesora: la gramática y la ortografía son de orden secundario, no hace falta acumular grandes cantidades de información antes de sentarse a escribir sobre un tema; de acuerdo a lo que expresan se infiere que respondían a un paradigma tradicional y conductista, en

el que la escritura no es concebida como un proceso de autorealización, sino que responde a exigencias externas y descontextualizadas, poco pertinentes o significativas.

Este esquema ha sido convencionalmente reforzado en la escuela, la universidad y el ejercicio profesional, siendo en el caso de estos participantes, que ejercen a docencia, la concepción que transmiten y reproducen a diario con sus estudiantes. Al respecto, hubo gran conmoción entre los participantes, pues se pudieron colocar en el lugar de sus estudiantes y autoevaluar las demandas de escritura que, en su condición de docentes, efectúan.

Es evidente que el rol del mediador resultó fundamental para redimensionar en los participantes su conocimiento y actitud hacia la escritura se reportan las evidencias recogidas en cuanto a las impresiones de los participantes sobre el rol del profesor y el del monitor. Particular comentario merece la propuesta didáctica de la profesora, centrada en el uso de herramientas metodológicas para favorecer el paso de la regulación externa, a través del modelado y el análisis de casos efectuado y la práctica guiada (proceso intermedio entre el seguimiento del modelo y la ejecución autónoma), mediante las hojas para pensar, el establecimiento de pautas, la escritura colaborativa, el análisis y la discusión, a la regulación interna a través del control del propio proceso de composición en situaciones comunicativas reales.

En cuanto a las respuestas elaboradas por el grupo a las preguntas ¿Qué es escribir? y ¿Cómo debe ser un texto académico?, se presentan las siguientes características:

PREGUNTA	RESPUESTA	ANÁLISIS
¿Qué es escribir?	Es un proceso cognitivo que se desarrolla por una necesidad personal y social .. requiere de habilidades como la generación de ideas, la organización jerárquica de las mismas, textualizándolas con un propósito determinado ; a esto subyace una revisión constante que hace el escritor para cumplir su objetivo desde el punto de vista de la legibilidad .	La respuesta construida colectivamente refleja los distintos niveles de conceptualización del proceso de escritura: en primer término, escritura como simple generación de ideas; después un primer nivel de conceptualización del proceso, en función del destinatario (necesidad personal y social); un segundo nivel, que atiende a las convenciones lingüísticas (organización jerárquica de las ideas; desde el punto de vista de la legibilidad) y por último el más alto nivel que está centrado en el objetivo de la escritura (con un propósito determinado). La definición integra las distintas perspectivas de la conceptualización de la escritura.
¿Cómo debe ser un texto académico?	1)Debe contar con un lenguaje claro, preciso y conciso que facilite su comprensión. 2)Considerar el nivel del destinatario, su edad, grado de instrucción y conocimiento previo para que sea accesible a lector. 3)Poseer un propósito definido para el	En este punto hubo aportes interesantes en la corrección que del texto efectuó el equipo 4, quienes señalan que “no se observa una estructura organizada en introducción, desarrollo y cierre, lo que afecta la coherencia y la cohesión que debe tener el texto”,

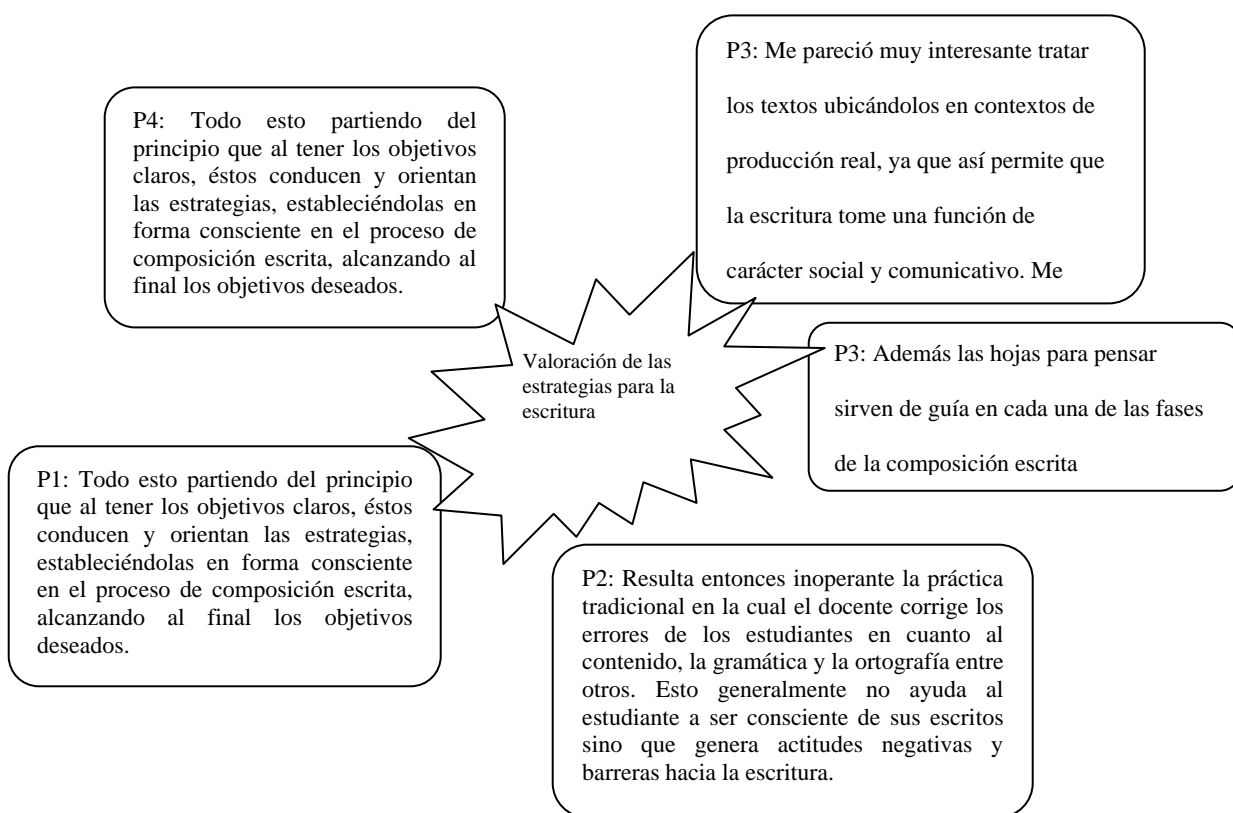
	<p>logro de los objetivos previstos.</p> <p>4)En cuanto a su estructura, generalmente se organiza en forma expositiva-argumentativa, lo cual facilita el manejo de la información, su generación y transferencia.</p> <p>5)El contenido de los textos académicos se supedita al área académica o sector en que circulan.</p> <p>6)Los textos dirigidos a los estudiantes deben propiciar el aprendizaje estratégico.</p> <p>7)La lectura y escritura de textos académicos debe realizarse paralela.</p> <p>8)Debe guardar las reglas de formalidad (aspectos de presentación, ilustración, entre otros)</p>	<p>dado que el grupo se limitó a elaborar una lista que revela el manejo elemental que tienen del tema y la ausencia de planificación y establecimiento de objetivos; la demanda no es atendida pertinentemente y se evidencia la falta de estrategias que regulen el proceso de composición, prevaleciendo la mera yuxtaposición de lo que se sabe acerca del tema. Se puede inferir que los profesores miembros del equipo no poseen experiencia como autores de textos académicos (artículos, libros, material instruccional, etc)</p>
--	---	---

Cuadro 1: Análisis de respuestas construidas por el grupo a las preguntas ¿Qué es escribir? y ¿Cómo debe ser un texto académico?

Resulta interesante contrastar estos resultados con los emitidos por el mismo equipo en su rol de revisores de este mismo trabajo, elaborado por el equipo 2, pues efectúan las mismas observaciones que les hacen a ellos e incurren como escritores, en los errores que como lectores critican: no hay un orden secuencial, las ideas están aisladas, falta de coherencia global y local, imprecisión y ambigüedad del lenguaje, ausencia de procedimientos discursivos y precisión léxica. Recomiendan utilizar la definición, descripción y argumentación que a ellos también les hace falta. Esto permite inferir que comparten con este grupo el desconocimiento e inexperiencia acerca de la elaboración de textos académicos y por otra parte, revela una representación poco pertinente de la demanda efectuada, lo que en su rol de docentes resulta crítico y permite confirmar la grave situación que presentan los docentes en cuanto a formación, conceptualización, conciencia y experiencia en la composición escrita como proceso comunicacional.

El gráfico muestra cinco citas textuales en las cuales se refleja la valoración del uso de estrategias para la escritura que efectuaron los participantes, lo que conduce a inferir que en ellos se produjo una concientización del propio proceso de escritura, que fue socializada mediante el trabajo colaborativo ejecutado.

En este punto, resulta importante resaltar el doble rol de los participantes en esta experiencia, quienes resultaron impactados, tanto en su concepto personal de escritura como potenciales escritores, como en el rol de mediadores de escritura en terceros: sus estudiantes. Es en este sentido, que las reflexiones efectuadas por los miembros del equipo estuvieron en todo momento ligadas a ambos niveles: por un lado reflexionar sobre su errática experiencia como productores de textos y por el otro acerca de su propio desempeño como docentes y demandantes de textos.



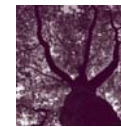
Para finalizar, se presentan en el cuadro 2 las respuestas de los participantes a las preguntas ¿cuáles son las situaciones en las que habitualmente escribes? ¿cuál es el objetivo? y por último ¿qué estrategias utilizas?, formato propuesto y utilizado por Castelló (en Pozo y Monereo,1999) quien, al reseñar su tercer estudio, indica que :

parece clara la relación entre objetivos y estrategias, lo que permite suponer que, según el tipo y la calidad de conocimiento que los estudiantes construyen al respecto, la posibilidad que tengan de reflexionar sobre sus objetivos, el conocimiento de sus estrategias, etc, en cada situación de escritura van a proceder de forma más o menos adecuada a las exigencias comunicativas de dicha situación (p.206).

En sus respuestas se evidencia la disparidad entre lo que se declara saber y lo que efectivamente se sabe, lo cual es frecuente entre los docentes, pues los diseños curriculares para su formación no logran mucha efectividad en el tránsito de la técnica a la apropiación teórico-metodológica del oficio.



Sujeto	¿Cuáles son las situaciones en las que habitualmente escribes?	¿Por qué lo haces? ¿Con qué objetivo?	¿Cómo lo haces? ¿Qué estrategias utilizas?
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura. 2. Agenda de trabajo. 3. Instrucciones 4. Solicitar o dar información en el contexto laboral. 5. Correos electrónicos o móvil mensajes. 6. Artículos de opinión. 7. Expresar sentimientos, pensamientos e imaginación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar ideas relevantes. 2. Mejorar el recuerdo. 3. Comunicar. 4. Comunicar. 5. Comunicar. 6. Publicar. 7. Comunicar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Copiar textualmente o parafrasear. 2. Listar las actividades en orden jerárquico. 3. Elaborar una nota y colocarla en sitio visible. 4. Atender o efectuar las demandas pertinentes, según el destinatario y contexto. 5. Utilizar los signos y abreviaturas propias del canal. 6. Atención de parámetros establecidos por los medios de publicación correspondientes (prensa, revistas, etc.) 7. A través de un diario.
2.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por trabajo: Plan de clases, lista de actividades, etc. 2. Para expresar sentimientos y socializar: 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para planificar. 2. Para compartir. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responder a las preguntas ¿qué y para qué quiero escribir y a quien va dirigido? 2. Decidir el género y tema; elaborar un borrador que se revisa varias veces, en atención a las siguientes interrogantes: ¿tiene un planteamiento y unas conclusiones?, ¿digo lo que había planeado decir? ¿uso formas de organización y conectivos lógicos adecuados?. 3. Pedir la revisión a otra persona.
3.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para mi trabajo de grado. 2. En situación de trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresar y mejorar ideas en torno al problema en estudio. 2. Informar o requerir información laboral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar a quién va dirigido el texto y cómo lo voy a expresar. 2. Buscar información relevante sobre el tema. 3. Organizar la información en ideas principales y secundarias. 4. Releer para verificar e ir mejorando.
4.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interrelación con otras 3. Aprendizaje. 4. Copiamiento de textos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura. 3. Estudio. 4. Copiamiento de textos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de notas, cartas o anuncios. 2. Apuntes, resúmenes, mapas conceptuales. 3. Trabajos, gráficos, dibujos, secuencias, mapas de conceptos y mentales, etc.



			4. Planificación de ideas, búsqueda de escritura propiamente dicha, revisión y edición del texto.
5.	1. Planificación de actividades pedagógicas a desarrollar. 2. Toma de apuntes.	1.Organizar el qué, para quién y cómo; utilizar estrategias que facilitan el recuerdo. 2.Organizar la información y transformarla	1.Pensar a quién va dirigido, ordenar las ideas, buscar información y comprenderla, escribir palabras claves para facilitar el inicio, desarrollo y cierre. 2.Hacer anotaciones de interés, imágenes y cuadros. Tomar decisiones sobre los puntos de interés. Escribir y revisar el proceso.

Cuadro 2: Situaciones, objetivos y estrategias para la composición escrita, evidenciadas en el Taller.

Conclusiones

La actividad cumplió sus objetivos, en tanto que permitió a los participantes de este grupo tomar conciencia del propio proceso de composición escrita y valorar las propias competencias y debilidades y, por otra parte, modificar la actitud que tenían en torno al proceso de composición escrita; los participantes interactuaron, intercambiando preconceptos, experiencias e ideas y se apropiaron de nuevos conocimientos sobre la composición escrita y conocieron estrategias necesarias para mejorar su desarrollo. Esto permite inferir la pertinencia del enfoque colaborativo para la formación de formadores, pues propicia en ellos una actitud positiva hacia la concientización de fortalezas y debilidades, así como la apertura a compartir y diseñar estrategias para su consolidación y superación, respectivamente.

Se concluyó que así como es importante el uso de estrategias para gestionar y regular el proceso de construcción colectiva y aprendizaje colaborativo, su éxito dependerá de la conceptualización que se tenga de la demanda efectuada, de los conocimientos que se posean del proceso, de la experiencia efectiva que exista en las experiencias previas de formación permanente, de la ubicación en situaciones de producción funcionales, la reconceptualización estratégica de la formación permanente y el ejercicio docente.

Propuestas de mejora

1. Realizar programas de formación continua e intensiva del personal docente, con la finalidad de ir profundizando en el abordaje del enfoque estratégico y el trabajo colaborativo
2. Evaluar permanentemente procesos, productos e impactos de su aplicación en el currículo para la formación docente.
3. Asignar un papel importante al uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas en el procesamiento de la información, en su recuperación y en su uso permanente durante el trabajo pedagógico.
4. Enfatizar la enseñanza sobre cómo pensar, estimulando el desarrollo del pensamiento lógico formal.
5. Propiciar aprendizajes generativos, participativos, anticipatorios e interdisciplinarios.
6. Realizar y promover un uso inteligente (crítico y reflexivo) de la tecnología, y evitar su uso apresurado y poco profundo.
7. Estimular la capacidad de producción intelectual en docentes y estudiantes.
8. Incorporar indisolublemente unidos contenidos y procesos.



9. Rescatar la interactividad pedagógica y su dimensión socioemocional para favorecer el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en los estudiantes.
10. Tomar en cuenta que todo trabajo de aprendizaje, más aún el mediado por las tecnologías de información y comunicación (TI C's) necesita desmontar esquemas de pensamiento y representaciones sociales con el fin de profundizar el conocimiento científico y de afianzar reales vínculos interactivos y productivos.
11. Promover el desarrollo de una cultura evaluativa clara y comprometida, que atraviese los programas, proyectos, materiales y tecnologías, dentro de un encuadre ético y de crecimiento compartido.
12. Constituir grupos colaborativos para la reflexión e investigación sobre el proceso de administración curricular.

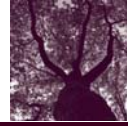
Bibliografía

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Ara.

Coll, C. (1998). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Eggen, C. y Kauchak, P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: Fondo de cultura económica.

Martínez, M. (2001). *Comportamiento humano*. Venezuela: Trillas.



TEORIAS IMPLICITAS DE LOS DOCENTES QUE ORIENTAN EL PROCESO ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EDUCACION BASICA VENEZOLANA

María Uvaldina Herrera de Sevilla msevilla@cantv.net

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Barquisimeto Edo. Lara. Venezuela.

Palabras Claves

Teoría de Acción, Teoría de acción implícita, Enseñanza y Aprendizaje.

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo formular teorizaciones explicativas e interpretativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las teorías implícitas que orientan el comportamiento de los docentes de la Escuela Básica Venezolana. El estudio se fundamentó en la Teoría de Acción de Argyris y Schön y así como en teóricos que han abordado la problemática de tales procesos. Se trabajó con el método etnográfico, siendo las unidades de análisis 15 docentes de educación básica. Los resultados obtenidos se presentan organizados en *Mapas*, es decir, abstracciones que representan los principios rectores, las estrategias de acciones y los supuestos de los actores estudiados. Entre las conclusiones se destacan: (a) las teorías implícitas de los docentes explican sus patrones de comportamiento referidos a la toma de decisiones, la interacción, la comunicación y la motivación; (b) el estudio de las teorías implícitas constituye un conocimiento teórico y práctico muy valioso cuyos contenidos oscilan entre los Modelos I y II del comportamiento organizacional; (c) develar las teorías implícitas de los docentes por parte de los investigadores, es ayudarlos a obtener un conocimiento relevante para mejorar la práctica escolar.

Desarrollo

Objetivo General

Formular teorizaciones explicativas e interpretativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las teorías implícitas que orientan el comportamiento de los docentes de la Escuela Básica Venezolana.

Objetivos específicos

- Develar las Teorías de Acción implícita de los docentes a partir de los procesos relacionados con la toma de decisiones, interacción, comunicación y motivación durante las actividades desarrolladas en el aula.
- Caracterizar las teorías implícitas de los docentes y su correspondencia con las diversas perspectivas teóricas de la enseñanza y el aprendizaje.
- Determinar los modelos de Teoría de Acción de los docentes con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de sus teorías implícitas.
- Derivar teorizaciones en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de las teorías implícitas que fundamentan la acción docente.



Descripción del trabajo

La mayoría de los docentes, investigadores y en general la comunidad educativa, nos sentimos muchas veces insatisfechos con lo que acontece diariamente en las aulas de clase no solamente a nivel individual o grupal, sino también a nivel local y nacional. En todas las latitudes donde se considera la educación como el principal vehículo para la formación de individuos y sociedades armónicas se tienen problemas comunes: los propósitos, los objetivos, la toma de decisiones, la implementación de estrategias y todas las demás formas de estructurar los currículos escolares, los cuales presuponen un fundamento filosófico y epistemológico sobre los cuales en las instituciones educativas se ha reflexionado muy poco.

En este sentido, el Ministerio de Educación (1998), diseñó el Currículo Básico Nacional para el Nivel de Educación Básica, en el cual plantea las intenciones educativas nacionales, estatales y locales a ser operacionalizadas en las escuelas a través de los Proyectos Pedagógicos Comunitarios y de Aprendizaje. Para ello, se instrumentó para los docentes un plan masivo de capacitación orientado a estimular el aprendizaje significativo. Este propósito parte de la contextualización y adecuación del proceso enseñanza y aprendizaje a las necesidades específicas, y a la adaptación de las distintas realidades de dicho proceso.

Durante la capacitación en referencia se observó que la misma estuvo centrada en aspectos referidos a contenidos, procedimientos y metodologías; esto significa que la formación de los docentes, es crear condiciones para la apropiación de principios provenientes de disciplinas diversas, ocultando el papel fundamental del docente y del estudiante como constructores de conocimientos. Ese ocultamiento, desde nuestro punto de vista obedece al papel hegemónico y al tipo de racionalidad asociada al interés técnico, que ha privilegiado la práctica educativa y la organización escolar.

Esa posición ha fundamentado hasta la actualidad las diferentes reformas curriculares que se han implementado en el Nivel de Educación Básica, en la mayoría de los casos han pretendido imponer unos criterios de calidad pensado por especialistas externos a la institución escolar, sin la participación de los maestros. En efecto, ha habido carencia de cuestionamiento de los referentes que orientan las acciones educativas en la mayoría de nuestras instituciones escolares, lo cual podría explicar en parte, las pocas transformaciones de fondo de la práctica educativa. Lo que regularmente se ha hecho con esas propuestas curriculares es proveer, alternativas teóricas sin una previa consulta a los actores principales: los maestros y los estudiantes. Se ha omitido la reflexión sobre las prácticas escolares combinadas con experiencias pedagógicas innovadoras en el contexto real donde se desarrollan.

Dicha reflexión constituye una fase crucial para alcanzar el cambio, en tanto favorece la concientización de los docentes respecto a la naturaleza de su función y los aciertos e insuficiencias de la misma. La reflexión individual o conjunta, en y sobre la acción de su trabajo escolar, así como sobre las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes, facilita la autocrítica de los maestros y el despliegue de sus propias teorías y prácticas.

Con la implantación del Currículo Básico Nacional y la importancia que el mismo concede al docente en este proceso de reforma curricular, en asociación con la enseñanza reflexiva, como aspecto ineludible del cambio deseado, surge el presente estudio sobre las teorías implícitas que orientan la acción de los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichas teorías son consideradas en este estudio como un tipo de conocimiento profesional de carácter experiencial y situacional que guía y da sentido a las acciones del docente. Por ello, el estudio se fundamenta en la Teoría de Acción de Argyris, Putnam y McLain (1987) y Argyris (1999).

Los mencionados autores distinguen entre teorías explícitas: aquellas citadas por los docentes para justificar sus acciones, y teorías en uso o implícitas: aquellas que constituyen las representaciones, valores y creencias de los modos de pensar y actuar en la enseñanza, y que son por lo tanto, las que guían las acciones de los docentes en el aula escolar. En atención a ello, la Teoría de Acción en uso



que se infiera del comportamiento de los docentes, será la que permitirá explicar e interpretar las acciones de su trabajo cotidiano, así como detectar los valores, estrategias y supuestos implícitos en tales acciones.

La Teoría de Acción planteada por los autores antes nombrados, son teorías de relaciones interpersonales, de allí la importancia que tiene la acción comunicativa, como medio que permite al sujeto enfrentarse con la realidad del mundo y transformarla; es decir, intercambiar información y desarrollar un conjunto de signos y significados destinados a construir dicha realidad. En el ambiente escolar, la comunicación entre el docente y el alumno se establece por medio del lenguaje verbal y no verbal. En la tesis vygotskyana, el lenguaje es la fuente básica de creación de zonas de desarrollo próximo a través de las cuales el alumno construye, modifica los esquemas de conocimientos que está aprendiendo; así como también ayuda a reestructurar y reorganizar sus experiencias para construir significados compartidos con los adultos de su propio grupo social.

En el contexto escolar, la construcción de significados recae sobre el contenido del aprendizaje por parte del estudiante, pero esa construcción no se da en el vacío, ni es un fenómeno individual, sino es un proceso interactivo, tal como lo plantea Coll (1991), "los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son procesos interactivos con tres vértices" (p.136): el estudiante que está llevando a cabo el aprendizaje; los contenidos u objetos de conocimiento sobre los cuales el estudiante construye significados; y el profesor que actúa como mediador entre el contenido a aprender y el estudiante.

En el proceso de indagación que se ha desarrollado en la U. E. "La Mata", se encontró que esos tres componentes no se visualizan como un proceso interactivo, ya que lo central es impartir objetivos curriculares previamente planificados por instancias superiores; de esta forma el docente es considerado como transmisor de conocimientos, mientras que el alumno es el receptor del mismo.

Desde la perspectiva constructivista, la interacción es un proceso sistemático y planificado por los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, es decir, alumnos y profesores en torno a la realización de unas tareas de aprendizajes. En este sentido Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997), explican que para actuar en una situación de clase, la planificación dependerá de la interacción entre las intenciones de las acciones escolares, las decisiones sobre los contenidos, la experiencia previa y los materiales disponibles.

La planificación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, implica la toma de decisiones por parte del docente respecto a qué objetivos y qué contenidos considera más adecuados para los alumnos. El docente debe ser consciente de que objetivos y contenidos inciden en los otros elementos que se desarrollan en la práctica educativa: cuándo y cómo enseñar; y qué, cuándo y cómo evaluar. En la institución objeto de este estudio -U.E. "La Mata"-, se constató que no se procede con una planificación detallada relacionada con el desarrollo de las actividades de enseñanza; por el contrario, tal planificación se implementa a partir de los instructivos o manuales diseñados por el Ministerio de Educación. La consecuencia de esto es que no se conoce qué han aprendido los alumnos y qué han dejado de aprender. Así, las decisiones las toma el docente con base en lo que él cree conveniente enseñar, para luego asignar calificaciones a los resultados obtenidos en las pruebas escritas y a las respuestas correctas dadas por los alumnos en el transcurso de las clases. Su tarea principal es la de reforzar positivamente las respuestas correctas y sancionar las erróneas.

Otro elemento de gran importancia que debe ser considerado pues constituye un aspecto del comportamiento humano presente en cualquier fase del proceso de enseñar y aprender, es la motivación. Sin motivación el alumno no puede realizar ningún trabajo adecuadamente, ya se trate del aprendizaje de un concepto básico, hasta de los diferentes procedimientos o estrategias que le permitan acceder a resolver problemas similares a lo aprendido. En la institución en estudio, se detectó en las actividades del aula, que los docentes, se limitan a motivar al inicio de la clase, pero esta motivación solo está referida a la atención que el alumno pueda prestar a la exposición, o a seguir las instrucciones, o a mantener la disciplina. Por su parte los alumnos, expresaron que no se les atiende cuando presentan problemas de aprendizaje y que se les ofende con frases negativas; por



lo tanto atribuyen su fracaso escolar a causas externas: a la maestra o el maestro, o la mala suerte. Del conjunto de estos hechos se infiere que la motivación que recibe mayor incentivo es la motivación extrínseca.

A partir de la problemática antes planteada, surgieron las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las teorías implícitas que orientan el comportamiento de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

¿Cuáles teorías de enseñanza y aprendizaje se manifiestan en las acciones de los docentes en el aula?

¿Cuáles patrones de comportamiento relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden inferir de la observación y análisis de las teorías implícitas de los docentes?

Entre las principales razones que justificaron el estudio se consideró que el mismo ofreció: (a) Un marco explicativo que integró las aportaciones de diversas disciplinas tanto pedagógicas como psicológicas, sociales para interpretar, analizar e intervenir en la realidad en estudio mediante las teorías que ellas intentan explicar. (b) Desde el punto de vista pedagógico, se abordó el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los docentes, al considerar que son éstos quienes guían las intenciones educativas respecto a qué y cómo enseñar; qué y cómo evaluar. (c) Es una contribución a la generación de conocimientos en el campo de la investigación educativa, encaminados a proponer y experimentar alternativas en relación con los cambios escolares que se están desarrollando en diferentes partes del mundo, los cuales exigen apoyarse en la constitución de una comunidad de docentes reflexivos, comprometidos con la producción de conocimiento sobre su práctica.

En la revisión de la literatura se encontró que: Inciarte (1991), Marrero (1994), Baena (1995), Mendoza (1997), Porlán (1998), Venegas (1998), Medina, Simancas y Garzón (1999), Méndez (2000), Sánchez (2001), Carmona (2007). Todos estos autores evidenciaron que mediante las teorías implícitas se describe y analiza el pensamiento y las acciones de los docentes, pues constituyen el conjunto de representaciones, valores, creencias y estrategias que configuran el modo de pensar y actuar de los docentes en el aula. Asimismo, a través de la revisión de la literatura se constató que las teorías implícitas se estudian con diferentes denominaciones: como constructor personales, como perspectivas o como conocimiento práctico. Sin embargo, todos han tratado de comprender el conocimiento dirigido a la acción.

Entre las teorías que sirvieron de apoyo a la investigación están:

1. *La Teoría de Acción de Argyris (1999) y Schön (1992)*, en la cual plantean que los seres humanos en sus relaciones personales: (a) Diseñan y sostienen teorías de acción. (b) Son constructos mentales de carácter normativo. (c) Constituyen una epistemología de la práctica. (d) Funcionan como modelos explicativos de las acciones y del ambiente. (e) Son flexibles porque se adaptan a las diversas situaciones. (f) Diferencian dos tipos de teorías de acción: las teorías manifiestas o explícitas y las teorías en uso o implícitas. (g) Diferencian dos tipos de modelos comportamiento: el Modelo I y el Modelo II. El primero, inhibe el aprendizaje organizacional y el segundo lo facilita.

2. *Teoría de la enseñanza*, la cual se consideró como una actividad interactiva y como actividad reflexiva (Martín, 1997). Se puede estudiar a través de cuatro perspectivas teóricas señaladas por Pérez Gómez (1997): académica, técnica, práctica y reconstrucción social.



3. *Teorías de Aprendizaje*. El aprendizaje se consideró como un cambio en la teoría de acción con resultados relativamente persistentes y duraderos; por lo que puede ser estudiadas a través de las teorías: conductista, cognitiva y constructiva (Almaguer y Elizondo, (1998)

El método utilizado fue el método etnográfico para describir, interpretar y comprender parcialmente la vida social y cultural de los docentes en su labor profesional, a través del conocimiento de sus pensamientos y acciones.(Goetz y LeCompte, 1988). De esta manera se reconstruyeron sistemáticamente las creencias, valores y estrategias de acción de los docentes en el ámbito pedagógico.

El escenario de la investigación lo constituyó la Unidad Educativa La Mata, ubicada en la Urbanización La Mata de la parroquia Cabudare, municipio Palavecino, estado Lara, Venezuela. Para la selección de los informantes claves se utilizó el muestreo teórico como estrategia de selección secuencial; por lo que el criterio básico utilizado para la selección de los docentes fue su capacidad para aportar nuevos datos significativos y relevantes que explicaran las categorías, en término de sus atributos y propiedades; por ello la muestra quedó constituida por quince docentes.

Para la recolección de la información se utilizó: Observación participante, entrevistas a profundidad y cuestionarios lo que permitió la triangulación de la información.

El procedimiento de abordaje del estudio se hizo a través de tres momentos: el primer momento, acceso a la escuela; el segundo momento, denominado proceso de categorización, lo que permitió elaborar unidades temáticas o categorías, subcategorías, propiedades y atributos; el tercer momento, denominado proceso de análisis de la información que permitió la elaboración de Mapas.

Resultados

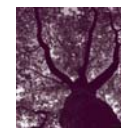
1. Las categorías resultantes son las siguientes.

Categoría: Toma de decisiones, la cual se refiere a la acción de elegir metas específicas para obtener determinados fines en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta categoría se consideraron tres subcategorías: planificación, quehacer docente y evaluación.

La subcategoría: Planificación, se definió como el marco orientador o guión mental que el docente usa para intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, encontramos expresiones en los docentes como: *“La planificación es muy importante para llevar un control de las actividades que se van desarrollando en cada área y preparar con anterioridad el material a utilizar durante la clase”*. *“La planificación me da seguridad y tranquilidad”*.

Asimismo se observó: *“Que los contenidos conceptuales se formulan jerárquicamente, pues condicionan los contenidos procedimentales y actitudinales”*. *“Los alumnos que realizan correctamente las actividades, han aprendido”*. *“Aquellos que no realizan exitosamente las actividades, demuestran falta de interés y manifiestan que no les gusta los estudios”*.

La subcategoría: quehacer docente, se refiere a las opciones de seleccionar qué, para qué y cómo enseñar, de manera explícita o implícita. Por ello en las observaciones realizadas a los docentes en el aula, se detectó: *“La elaboración del diagnóstico al iniciar el año escolar, cuando lo creen necesario y cada vez que elaboran un proyecto de aula”*. Consideran: *“Muy importante realizar diagnósticos en el aula para determinar las necesidades, competencias y preferencias de los estudiantes”*. Por otra parte, la mayoría de los docentes, manifestaron: *“Que los contenidos de lengua y matemática son los más importantes que los alumnos aprendan”*.



La subcategoría: evaluación, se refiere al proceso en el cual el docente obtiene información de numerosas fuentes para emitir juicios de valor sobre los estudiantes. En las observaciones realizadas a los informantes claves en diversos momentos, los docentes utilizan copias y dictados y manifiestan estar conscientes que es una metodología tradicional de enseñanza, pero no pueden prescindir de tales prácticas, debido a que, por una parte es una forma de detectar las formas de escribir, redactar y ejercitar el lenguaje y, por otra, permite comprobar si el alumno está realizando sus tareas y con ello el grado de responsabilidad que adopta ante tales situaciones. Esta metodología es considerada por ellos, como uno de los medios más fáciles y económicos de conocer cómo va progresando el alumno en sus habilidades, que les permite ir corrigiendo sobre la marcha el proceso. En este sentido se han registrado las siguientes afirmaciones: *“Yo les hago copia y dictado, les reviso el cuaderno. Se los corrijo”*. *“Les explico qué es un párrafo, les hago ver sus errores de ortografía, lo que se escribe con mayúsculas, minúsculas, sangría”*. *“Les reviso porque esta palabra se escribe con C o con Z. Para que ellos observen”*. Otro testimonio en una clase de ciencias naturales después de elaborar un resumen en el pizarrón, la maestra les indica: *“Ahora pueden copiar en su cuaderno, para que lo repasen en su casa”*. En una clase de historia, la maestra argumentaba: *“Yo trabajo con la copia, las reviso y corrijo. Les hago ver los errores y ellos los corrigen. Es importante la copia, pero el maestro debe revisarla y ver como ellos van mejorando su escritura”*.

Asimismo, junto con la copia, los docentes usan otras actividades como: preguntas, respuestas, juegos, dibujos, pruebas escritas, ejemplificaciones a través de acontecimientos de actualidad, investigaciones sencillas con sus respectivas conclusiones y su posterior elaboración de mapas conceptuales; todo ello les permite asumir la evaluación de manera integral. En este sentido, los docentes creen que en el aula no sólo se enseñan conocimientos, sino que también se enseñan habilidades, actitudes, valores, estrategias de solución de problemas. Para los maestros, esas prácticas, excepto los mapas conceptuales, siempre han estado presentes en el aula, pero ahora a partir de la implantación de los Proyectos de Aprendizaje, se encuentran explícitos en la planificación bajo la denominación de ejes transversales y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

De los planteamientos anteriores se deduce que en las decisiones de los docentes para evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se encuentran implícitos consciente o inconscientemente, unos referentes teóricos; entre éstos los más utilizados son los: epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

Categoría: Interacción, en esta categoría se considero la interacción docente-estudiante en las acciones de organización y participación en las actividades didácticas. En este sentido, los docentes se apegan a la teoría vygotskiana, cuando asumen la ayuda entre iguales.

En el aula se observó que los estudiantes que tienen mayor competencia en una tarea ayudan a otros con dificultades; la mayoría de las veces, los alumnos desempeñan mejor su papel para solucionar los problemas de aprendizaje de sus iguales. Desde la perspectiva vygotskiana y sociocultural del proceso de aprendizaje, el plano social es considerado clave para el aprendizaje de los alumnos. Así, cuando los estudiantes aprenden con la ayuda de alguien más capaz, su maestro o sus compañeros; este proceso implica que la ayuda del otro más capaz se transforma en autoayuda o diálogo interno.

En criterios de los docentes, para que la ayuda sea eficaz y pertinente, es importante saber lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y ayudarlo en la tarea que así lo exija. Esta situación fue observada en la U.E. "La Mata" durante el diseño de actividades de aprendizaje cuando los maestros exploran los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes; también a lo largo del proceso, al estar pendiente de las acciones de éstos, siguiendo lo que dicen, sus aportaciones, sus dudas, la forma en que van abordando las situaciones, sus reacciones. De esta forma el docente identifica progresivamente las dificultades y ofrece ayuda oportuna.



Categoría: Comunicación, se considero al proceso de intercambio de información entre el docente y los estudiantes y entre los compañeros entre sí con el fin de llevar a cabo las relaciones personales y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las observaciones del investigador apreciaron una secuencia de actividades consistente en preguntas y respuestas, en las que algunas veces el docente corrige, en otras enfatiza y en otras aclara y expone acerca del tema tratado. Este tipo de actividad denota un estilo de comunicación autoritario y verticalizado en el que predomina un control unilateral amparado en la teoría de aprendizaje conductista, en correspondencia con una pedagogía tradicional de la enseñanza.

Al final de la sesión de clase casi siempre se muestra un estilo de comunicación permisiva. Se trata de aquellos momentos en que el docente, por diferentes motivos, deja que los alumnos actúen según sus deseos. En estas ocasiones el docente delega el control del grupo a un alumno a quien considera el “mas responsable y obediente” de la clase.

En otros momentos docentes y estudiantes deciden conjuntamente lo que se va hacer en clase, actuando bajo un estilo de comunicación democrática, es decir, estilos más abiertos, flexibles y participativos, que facilitan la interacción y la comunicación grupal, y permiten mayor autonomía y responsabilidad a los estudiantes. Bajo estas circunstancias los docentes hacen uso de un lenguaje sencillo, comprensible para el grupo, lo que da lugar a que se formulen preguntas y respuestas, así como a ejemplificaciones de los términos nuevos; además, la mayoría de las veces se recurre a gestos y miradas de aprobación o no.

Los docentes justifican la adopción de un determinado estilo comunicativo, argumentando razones que dependen de las condiciones constitutivas del aula, pues consideran que dicho ambiente es muy complejo. En este sentido destacan que en cada período escolar, cambian los grupos de niños por lo que se ven obligados a actuar y utilizar diferentes estilos comunicativos de acuerdo al nuevo grupo; por lo tanto deben hablar, explicar y repetir continuamente a fin de que los alumnos comprendan e internalicen progresivamente la información recibida.

Los docentes de la escuela en estudio, están conscientes de que la comunicación entre ellos y los alumnos es esencial cuando surge algún problema, cuando se requiere intercambiar información o concepciones de la realidad, o cuando se desea dar algo de sí. La comunicación es mucho más del hecho de que el maestro habla y el alumno escucha; es más que el simple intercambio de palabras entre personas. La comunicación involucra todo lo antes dicho y, también, la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, procesos estos últimos que encierran dos significados: uno directo, dado por las palabras, y otro metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestros y alumnos.

Los docentes expresan: *“En toda comunicación se envían y se reciben mensajes”*. *“La voz, las posiciones del cuerpo, las palabras empleadas y los gestos, expresan diferentes mensajes.”* *“La explicación, el resumen, la corrección, los comentarios críticos, evaluación, definición de temas”*. Para los docentes, la comprensión de estos procesos les permite desarrollar capacidades para: conocer los aspectos más importantes de las materias, detectar cuando se está produciendo el aprendizaje en el alumno; comprende igualmente que la actitud del alumno puede ser en algunos casos activa y en otros pasiva; la labor del maestro es organizar las situaciones de enseñanza para ayudar los casos que ameriten su intervención.

Categoría Motivación, se considero como el conjunto de patrones de acciones que el docente utiliza para guiar la actividad de los estudiantes hacia el interés y esfuerzo por aprender. En las observaciones se detectó, en las sesiones iniciales de clase una secuencia que incluye: saludos –comentarios sobre la vida cotidiana– preguntas y respuestas –recordatorio de la clase anterior–; en unas clases se detectó que rezan, y en otras cantan el himno nacional. Las razones para justificar tales actividades, se refieren a la importancia que los docentes dan al inicio de cualquier clase para crear un ambiente aceptable y afectivo durante el aprendizaje, para que los alumnos expresen sus



ideas y necesidades libremente, y puedan compartir con sus compañeros. De igual manera consideran importante explicar a los alumnos al inicio de clase lo que van hacer y cómo lo van hacer.

Durante el desarrollo de las clases se observó que los docentes actúan con respeto, confianza, y se dirigen a los alumnos por sus nombres, manteniendo un acercamiento personal constante, propiciando actividades en las que los alumnos trabajen cooperativamente y participen en grupos de discusión con sus compañeros; realizan diferentes juegos y dinámicas como cantos, adivinanzas, dramatizaciones. Consideran también muy importante la evaluación formativa como una forma de corregir errores e indicar cómo avanza el rendimiento escolar.

Los docentes justifican que sus acciones obedecen a que por las características peculiares de la edad de los alumnos, éstos deben ejecutar diversas actividades e intercambios entre ellos mismos, a fin de mantenerlos ocupados, ya que hay tareas que les gusta a unos y a otros no; de esta manera se atienden las diferencias individuales y se despierta el interés por el aprendizaje.

A continuación transcribimos las expresiones verbales que reflejan la gran relevancia que los docentes le conceden a los aspectos motivacionales: *“Creo que es muy importante motivar a los estudiantes, para ello utilizo muchos juegos, adivinanzas, actividades donde los alumnos se rían mucho y realizar muchas dinámicas y así los voy evaluando”. “Es muy importante leer un texto en donde los alumnos muestren interés e intercambien sus puntos de vista con sus compañeros. “Hay que utilizar muchas y variadas actividades para motivar a los alumnos, tales como dramatizaciones, dibujos, cuentos, juegos, porque son motivantes para ellos”.*

Las actuaciones de los docentes al finalizar las actividades de clase se refieren a preguntas y respuestas sobre lo visto, copia en el cuaderno, realización de juegos. Se observa que aún no existe la cultura de la autoevaluación conjunta entre docente y alumnos. Sin embargo, se detecta que los docentes han dejado poco a poco la costumbre de hostigar permanentemente a los alumnos mediante la idea de la calificación numérica; en su lugar continuamente, a través de informaciones verbales, van notificando el progreso de cada alumno.

En realidad, la motivación para el aprendizaje es considerada un proceso muy complejo ya que está condicionada, por una parte, por las metas, los conocimientos previos y las perspectivas asumidas por el estudiante; por otra, por el comportamiento que modela el docente, los mensajes que emite antes, durante y después en las diferentes tareas, la organización, el contexto y el clima de clase; aspectos éstos que los docentes siempre han tenido presentes en sus actuaciones, de manera explícita o implícita

Al abordar este aspecto, García y Doménech (1997), sostienen que la motivación consiste en un conjunto de procesos implicados en las acciones, en las orientaciones y en la persistencia de la conducta. En el ámbito escolar, especialmente en el aula, la función principal del docente es ayudar a los alumnos a aprender. Esta función implica crear las condiciones necesarias para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, lo que depende tanto de los aspectos cognitivos del alumno: capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias; como de los aspectos afectivos-motivacionales: la disposición y las intenciones de los alumnos de querer aprender.

Cuando el estudiante disfruta realizando la tarea, se genera en él una motivación intrínseca en la que puede aflorar una variedad de emociones positivas placenteras; de allí manifestaciones como: *“Me gusta mucho trabajar con el profesor tal, porque nos hace reír y sus clases son muy divertidas” “La maestra X nos ayuda mucho aprender, pues se interesa mucho por los alumnos” “Los maestros de la escuela La Mata son muy buenos, pues nos tratan muy bien”.*

2. Las teorías implícitas de los docentes se apoyan en teorías de enseñanza las cuales responden a las siguientes perspectivas teóricas: Académica, Técnica y Práctica.



Cuando se observa el docente centrado en actividades memorísticas y de repetición, se infiere una enseñanza de tendencia académica, tradicional en la que se concede mayor importancia a la transmisión de conocimientos. El maestro como portador del conocimiento, selecciona, organiza y explica a los alumnos los contenidos, mientras que los alumnos registran en sus cuadernos la información suministrada para su posterior ejercitación y estudio.

En otros momentos de observación en algunas clases se identificó una tendencia técnica: *“Los alumnos en algunas materias les gusta que el docente explique una y otra vez, repita y vuelva a explicar”. “Los alumnos manifiestan que quieren conocer cuanta calificación llevan hasta el momento y preguntan al maestro como van”*. En otras situaciones de clase, los estudiantes manifestaron: *“Hay clases, por ejemplo en sociales y naturaleza, que es importante memorizar y repetir los conceptos y las definiciones para que lo podamos aprender”*.

La perspectiva de la enseñanza práctica se evidenció en la práctica habitual en todos los docentes, que consiste en que en las decisiones tomadas para la elaboración de la planificación inicial se parte de un diagnóstico del aula que considera los intereses y necesidades de los alumnos y los contenidos presentes en la realidad, dándole importancia relevante a las destrezas y actitudes de los alumnos. De esta manera se concibe que las decisiones sean responsables el maestro y el alumno, en la que el docente coordina de forma general las tareas, diagnóstica las situaciones y ofrece ayuda para relacionar los temas de las disciplinas tratadas con la vida cotidiana de los alumnos.

En esta “nueva” (término empleado por los docentes) manera de planificar, es decir los Proyectos de Aula, los maestros se han encontrado con la dificultad de vincular las ideas e intereses de los alumnos con los conocimientos estructurados de las diversas áreas y los ejes transversales enmarcados en la planificación.

De allí las siguientes afirmaciones: *“Nosotros sabemos que los alumnos desarrollan diversas habilidades y actitudes y también sabemos que desarrollan procesos de pensamiento, el lenguaje, el gusto por el trabajo, ahora llamados ejes transversales, pero no encontramos la manera de cómo plasmarlo en una planificación”* *“Antes de la implantación de los Proyectos Pedagógicos de Aula, de una u otra manera siempre se inculcaban habilidades y valores, pero ahora estamos como más pendiente de su inclusión en todas las actividades que se desarrollan en las clases”*.

Respecto a las decisiones sobre la evaluación, además de considerarse los contenidos conceptuales, también se evalúan los procedimientos y las actitudes, principalmente los trabajos en grupos, la participación y la responsabilidad asumida en las actividades. Esto se evidenció en la eliminación de la tradicional boleta, la decisión consensuada entre los docentes, que dio lugar a su sustitución por la ficha descriptiva en la que se registran los aspectos más sobresalientes que se observan en los alumnos. Sin embargo, en algunas ocasiones, el desarrollo de la evaluación no resulta del todo coherente, al presentarse una combinación entre la evaluación cualitativa y la cuantitativa.

En cuanto a las actividades propiciadoras de la motivación, éstas tienden en algunos momentos a ser extrínsecas y en otros a ser intrínsecas, dependiendo de las situaciones y de los casos particulares que se presenten. Este aspecto queda evidenciado a través de las siguientes afirmaciones: *“La motivación es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje escolar”*. *“Todos los alumnos poseen un potencial motivador, la diferencia está en el estilo motivacional que tienen; algunos saben que su aprendizaje depende de su propio esfuerzo y habilidades, en cambio, a otros les gusta, que uno le apruebe lo que están haciendo, que se les dé una recompensa que generalmente es aumento de la puntuación”*. *“Todos los docentes sabemos que el estado motivacional de un alumno puede variar mucho según su situación en el grupo en el que se encuentra y de las ayudas que se les preste”*.

De los anteriores planteamientos se infiere que las teorías implícitas constituyen representaciones organizadas del conocimiento, en los que se conecta una teoría de enseñanza con la acción que se desarrolla en el aula. Se ha creído conveniente calificar estas teorías como tendencias, debido a que



a través de la observación de la práctica escolar, no se detectó la presencia de lo que pudiera considerarse un modelo puro respecto a las tendencias tradicional, tecnológica y práctica; al contrario, como se dijo anteriormente en distintos momentos o casos concretos, se observa una mezcla de las características de unos u otros modelos. Por estas razones, las teorías implícitas constituidas por creencias, valores, estrategias, ponen de manifiesto la existencia de procesos de construcción del conocimiento en los docentes, a través de los cuales pueden interpretar y analizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje para posteriormente tomar decisiones, interactuar, comunicarse y motivar los procesos que habrán de intervenir en las distintas situaciones que se presentan en el aula.

3. Las teorías implícitas de los docentes se apoyan en teorías de aprendizaje, por lo que responden a un enfoque conductista, basado en Estímulo-Respuesta y reforzamiento. Desde este enfoque, la enseñanza consiste en un proceso de transmisión de conocimientos que implica que el docente es un especialista que maneja ciertos contenidos, y que como portador del conocimiento relaciona y organiza lo que considera adecuado. Por consiguiente la forma de enseñar que prevalece es la exposición clara, ordenada e interesante, que permita la representación de los contenidos más sustanciales y la generación de conocimientos básico. Las acciones que identificaron esta tendencia se evidenciaron con expresiones y observaciones como las siguientes:

Expresiones:

“Es importante que los alumnos memoricen los conceptos”.

“Es importante que los alumnos escriban en su cuaderno todo lo que les da en clase” “Nosotros extraemos los contenidos del programa Oficial para articularlos con las propuestas de los niños”

Observaciones:

“Los contenidos son impartidos a todos los alumnos por igual, con las mismas exigencias y en tiempo estimado como apropiado”.

“En la planificación se observó que los contenidos eran organizados y ordenados jerárquicamente”

Al analizar el contenido de cada una de las acciones realizadas por los maestros y estudiantes, se detectó que el “como enseñar” está asociado a las diferentes estrategias metodológicas que ambos actores utilizan par la enseñanza y el aprendizaje. Estas estrategias están relacionada con el “qué enseñar” y el “qué” y “cómo evaluar”. En este sentido se observó que además de explicar y repetir lo que se va a trabajar, los docentes dedican gran parte del tiempo a formular preguntas destinadas a comprobar si los estudiantes responden adecuadamente. El propósito de esta tarea es reforzar positivamente las respuestas correctas, señalar las incorrectas y volver a repetir, asignando premios o castigo. De estas formas el aprendizaje se asume como un proceso mecánico de refuerzos positivos o negativos que se corresponden con la teoría conductista del aprendizaje.

En una teoría de aprendizaje cognitiva, principalmente en la teoría de Jean Piaget, como proceso de asimilación y acomodación, en la teoría cognitiva de Brunner de comprensión y descubrimiento. En la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel. En la teoría de Gagné, al considerar las condiciones internas y externas del aprendizaje. En la Teoría de Vygotsky de Zona de Desarrollo Próximo.

Estas concepciones se pusieron de manifiesto e diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, que identifica a los estudiantes como procesadores de información y dan gran importancia a la planificación secuencialmente ordenada de los contenidos de mayor interés y aplican diferentes técnicas y métodos para la obtención de los conocimientos, entre ellos: explicaciones, repetición, ejercicios, preguntas y respuestas, lecturas, visitas fuera de la institución y otras. Se infiere que la concepción implícita constituye una teoría cognitiva del aprendizaje, que permite a los docentes estar convencidos de que la mente de los estudiantes elabora representaciones o esquemas para reproducir el conocimiento o la información. El resultado de este tipo de aprendizaje estaría indicando la presencia de una mente que se rige por criterios de lógica y coherencia interna. En este sentido, la función principal del docente es facilitar situaciones múltiples y diversas para la obtención de conocimientos, a través de informaciones multidisciplinarias, dirigidas a generar nuevos conocimientos.



También reconocen los docentes que en el contexto escolar los estudiantes construyen representaciones internas a través de procesos de pensamiento o actividades mentales que median en las relaciones entre el estímulo y la respuesta. En este sentido, los docentes, unos de manera explícita y otros implícitamente, han asumido una teoría cognitiva de aprendizaje que trata sobre los procesos involucrados en el procesamiento de la información: la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas. Para explicarse los docentes declaran: *“Ahora con el nuevo diseño curricular, tenemos que enseñar de manera significativa”*. *“Para elaborar el Proyecto de Aprendizaje, tenemos que hacer un diagnóstico a partir de los conocimientos previos, ideas e intereses de los alumnos”*.

De las visitas al aula se pudo observar: *“Los docentes hacen preguntas a los estudiantes cuando están muy tranquilos y perciben que éstos no están comprendiendo el desarrollo de la clase ¿qué podemos hacer?”*. Esto lo hacen buscando pistas para cambiar la dinámica de la clase. El interés en estos procesos se manifiesta por la importancia que los docentes conceden a los conocimientos, al aprendizaje significativo, al rol creativo del estudiante como constructor de su conocimiento y al desarrollo de estrategias cognitivas.

4. Las teorías implícitas de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje se alternan entre un Modelo I y un Modelo II de Teorías de Acción. Esto explica porqué en ciertos momentos los docentes tienen una visión académica o técnica de la enseñanza, lo que se corresponde con un Modelo I de comportamiento. Este modelo bloquea la posibilidad de adoptar otras maneras de percibir e interpretar el mundo. Esto se pone de manifiesto cuando los docentes expresan: *“Usar un plan para llevar un orden, una secuencia y coordinar las diferentes actividades en la clase”*. *“Elaborar la planificación permite saber qué es lo que se ha hecho”*. *“Nosotros lo hacemos así porque nos da buenos resultados”*.

Así mismo se observa en el aula de clase que los docentes: *“Hablan y hablan mucho en la clase para que los alumnos entiendan”*. *“Usan miradas y gestos para hacerse comprender por los estudiantes”*.

De estas ilustraciones se puede deducir que las acciones de los docentes están guiadas por la predicción y el control de los resultados, a fin de lograr los objetivos propuestos. Por el contrario, cuando los docentes adoptan un modelo de comportamiento que promueve la discusión y el diálogo, la interacción docente-estudiante, la toma de decisiones compartidas. Estas acciones permiten inferir que su comportamiento se acerca a un Modelo II.

Estos comportamientos se pueden ilustrar con expresiones y observaciones tales como: *“Los alumnos dan al docente muchas pistas para actuar”*. *“La evaluación se realiza de manera cualitativa y continuamente los docentes informan a los estudiantes como van”*. *“En todas las paredes de las aulas de clase se muestran las normas de actuación acordadas por docentes y estudiantes y continuamente se hace alusión a ellas”*. *“Usan los programas oficiales como guía y los reformulan atendiendo a las características de los estudiantes y al contexto”*. *“Los Proyectos de Aprendizaje se elaboran atendiendo a las características, necesidades e intereses de los estudiantes”*. *“Usan diversos recursos para facilitar el aprendizaje de los alumnos”*. *“Se solicita a los estudiantes más aventajados que ayuden a sus compañeros”*

Las ilustraciones antes citadas, permiten inferir que las relaciones interpersonales en las instituciones escolares, principalmente entre maestros y estudiantes como actores del proceso enseñanza y aprendizaje, sus acciones están ligadas al desarrollo de procesos de investigación, basado en su propia práctica que les permite analizar sus concepciones y acciones.

De lo expuesto se deduce que los Modelos I y II de la Teoría de Acción, permiten describir y comprender la realidad; proponer soluciones para los problemas y dilemas del aula; proponer cómo actuar para ayudar a los estudiantes; determinar lo que es provechoso y útil para el docente y para los estudiantes.



Conclusiones

-Las teorías implícitas de los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden ser explicadas a través de las categorías: toma de decisiones, interacción, comunicación y motivación.

-Indagar sobre las teorías de acción implícitas de los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, conduce a reconstruir un conocimiento valioso por su utilidad en el análisis de la realidad en el mismo contexto donde ocurren los acontecimientos. En sí mismas, las teorías implícitas constituyen una síntesis del conocimiento experiencial y personal, y del conocimiento teórico organizado, derivado de la formación pedagógica de los docentes.

-Las Teorías de Acción implícitas oscilan entre los Modelo I y II del comportamiento organizacional. Cuando en el proceso de enseñanza el docente adopta un enfoque conductista, está utilizando un Modelo I de comportamiento; cuando utiliza un enfoque cognitivo-constructivista, se aproxima al comportamiento Modelo II.

-Las Teorías de Acción, como constructos personales, constituyen conocimientos dirigidos a la acción; se trata del conocimiento que el docente ha ido construyendo y acumulando a lo largo de su actividad escolar con el fin de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

-Para lograr la transformación de la cultura escolar, es decir, para lograr variaciones en las prácticas vigentes, su revisión o sustitución por unas nuevas, es necesario, como aspecto nuclear del cambio, cambiar las creencias y prácticas de todos los actores que hacen vida en la escuela y los supuestos que subyacen a sus actuaciones. Esto es posible a través de un docente reflexivo y crítico, consciente de las teorías que guían su práctica, capaz de resolver los problemas surgidos en el aula, al tiempo que evita y contrarresta los efectos nocivos de la transmisión tácita de conocimientos, ideas, normas, valores y actitudes acordes con los intereses de determinados grupos sociales, políticos, culturales o económicos. En ese sentido, sin un enfoque teórico crítico no es posible tampoco una práctica crítica y, sobre todo, no es posible una emancipación activa de las condiciones y situaciones en las que se desarrolla el quehacer docente.

Referencias bibliográficas

- Aldaba C, A. (1999). *La estructura del formador de docentes y su impacto y relevancia en la praxis*. Un estudio etnográfico. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Almaguer S, T y Elizondo H, A. (1998). *Fundamentos Sociales y Psicológicos de la Educación*. México: Trillas
- Argyris, CH., Putnam, R. y McLain, D. (1987). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1996). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Baena C, D. (1995). *Tareas académicas y teorías implícitas del profesorado*. Estudio de casos. [Resumen en línea]. Tesis doctoral. Universidad La Laguna. España. Disponible: <http://www.mec.es/teseo/> [Consulta: 2003, Septiembre 11]



- Coll, C. (1991). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. España: Paidós Educador.
- De La Cruz, M., Ricco, L. y Baccala, N. (1998). *La enseñanza y las concepciones que la sustentan*. Ensayos y Experiencias, 23, 44-51
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Goezt, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigaciones cualitativas*. Madrid: Morata.
- Herrera, M. (2002). *Aproximación a la Teoría de Acción de los docentes a través de las concepciones epistemológicas*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Barquisimeto.
- Inciarte, A. (1991). *EL Hacer docente y el Proceso de Generación de Tecnología Educativa*. Tesis doctoral. Universidad Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- Marrero A, J. (1994). *Las teorías implícitas y la planificación del profesor*. [Resumen en línea]. Tesis doctoral. Universidad La Laguna. Disponible: <http://www.mec.es/teseo/> [Consulta: 2003, Septiembre 25]
- Martín, M., L. (1997). *Planeación, Administración y evaluación de la educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Medina, A., Simancas, K y Garzón C. (1999). *El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1). Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>
- Méndez, R. (2000). *La escuela básica rural venezolana ante los requerimientos de un entorno cambiante*. Tesis Doctoral publicada. Universidad Pedagógica Experimental. Caracas.
- Mendoça, M. (1997). *Una perspectiva del pensamiento y de la acción de una educadora*. Investigación en la Escuela 33, 99-108.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas
- Porlán A, R. Rivero G, A. y Martín del P, R. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores*, II. Estudios empíricos. Enseñanza de las ciencias 16 (2), 271-288
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. (3ª.ed.). Sevilla: Diada.
- Sagastizabal, M.,Perlo,C., Pivetta,B. y San Martín,P. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Argentina: Noveduc.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós
- Venegas, M. (1998). *Enseñar en la pobreza. La visión de los maestros de las escuelas populares*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, UCV.



PROCESO DE COACHING: DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA ACCIÓN

Elena Quevedo Torrientes. elena_quevedo@huhezi.edu

Marian Iriondo Garitagoitia. marian_iriondo@huhezi.edu

Universidad de Mondragón.

Palabras clave

Desarrollo personal, compartir, autoconocimiento

Resumen

Se llevado a cabo e la Universidad de Mondragón (MU), dentro del Master en Dirección de Proyectos Empresariales, una experiencia de aprendizaje basado en competencias con profesorado universitario. La formación del profesorado se lleva a cabo en la acción puesto que se desarrolla mientras ellos realizan un proceso similar con el alumnado. Es decir, son los profesores los que entran en un proceso de enseñanza aprendizaje en el que viven su propio proceso y a la vez lo aplican a los/as alumnos/as del master que entran en un proceso de desarrollo de competencias.

El proceso de formación de profesores, a los que denominamos gidaris, se produce a lo largo de un curso académico, en el que se sucederán distintas fases. Un proceso que inicia la apertura hacia el desarrollo personal a partir del análisis del quehacer profesional.

Desarrollo

La sociedad reclama nuevas competencias, nuevas formas de hacer para nuestros alumnos/as universitarios, y para la sociedad en general. El alumnado requiere el dominio de competencias profesionales que se pueda desarrollar en el ámbito académico. Competencias que engloben tanto el conocimiento, como saber hacer, el saber convivir y el saber ser.

Surge con fuerza, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el propósito de lograr una universidad europea que tenga características propias el llamado aprendizaje basado en competencias (Villa y Poblete, 2007).

En el marco europeo, la Universidad de Mondragón ha apostado por la reingeniería de su proyecto educativo, llevándose a cabo el denominado Proyecto Mendeberri (2002). A partir del Proyecto Mendeberri se pretende desarrollar un nuevo PERFIL PERSONAL-PROFESIONAL que responda a las necesidades actuales y futuras de la empresa y la sociedad. Para ello, se adapta el modelo educativo de Mondragon Unibertsitatea introduciendo en el mismo, además de los conocimientos técnicos específicos de las titulaciones, aspectos relacionados con competencias genéricas y los valores que como Universidad Cooperativa se proclaman, todo ello, en el marco de una educación multilingüe y de utilización de las tecnologías de información y comunicación. Uno de los objetivos centrales de Mendeberri es el otorgar al estudiante autonomía y responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, a través de competencias técnicas genéricas y valores. Las competencias que se trabajan específicamente son las siguientes: trabajo en equipo, comunicación efectiva, resolución de problemas, liderazgo, toma decisiones, visión global y aprender a aprender.



La sociedad demanda a los graduados no sólo conocimientos técnicos, sino capacidades complementarias no desarrolladas habitualmente en el proceso educativo. Hoy los graduados se ven forzados a desarrollar capacidades y actitudes complementarias fuera del proceso educativo. Por ese motivo, en MU se ha llevado a cabo el rediseño del proceso enseñanza-aprendizaje, cuyo eje fundamental es que está centrado en el alumno, se persigue su auto- responsabilización, por ello está centrado en la asimilación de conocimientos por el alumno de forma autónoma (aprendizaje autónomo) en base al desarrollo programado de competencias y valores, evaluando su desarrollo. Se procede asimismo a la aplicación de metodologías activas como método del caso, el aprendizaje basado en problemas (PBL) y el aprendizaje basado en Proyectos, además de otros como simulaciones, reparto de roles...

Las tres grandes etapas del rediseño del Proyecto Mendeberry, implantado durante el año 2002 han sido: El diseño del perfil profesional El rediseño del plan de estudios La implementación del plan de estudios

Las conclusiones que se extraen de esa implantación son las siguientes:

- Elevada satisfacción de estudiantes y profesores
- Retos importantes para toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores, gestores, infraestructuras, recursos económicos,...).
- Transformación del paradigma educativo sin precedentes
- Rediseño implantado en 14 titulaciones (40% del total)
- Objetivo: Extenderlo al 100% de las titulaciones para el 2008
- Necesidad de compromiso de toda la comunidad educativa
- En el rediseño han participado más de 170 profesores

Dentro del rediseño Mendeberry, el aprendizaje basado en competencias juega un papel central en el desarrollo del mismo. Esta apuesta supone el rediseño de las carreras, en las que el desarrollo personal y profesional esté presente.

Durante el año 2002, el mismo de la implantación del proyecto Mendeberry, se dan los primeros pasos del Proyecto Gidaritza, dentro del Master para Dirección de Centros Educativos que salió a la luz ese año, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mondragón. Más tarde, en el año 2004, se lleva a cabo una profunda revisión del Proceso Gidaritza, dentro del Master en Dirección de Proyectos Empresariales en la misma facultad, en la que participan todos los gidaris y coaches que hasta entonces habían tomado parte en ediciones anteriores. Y es durante este curso, 2006-2007, que se lleva a cabo la experiencia de este renovado proceso, que incluye como un elemento importante, la circunstancia de que profesores sin experiencia previa en estos temas pueden acceder al programa, garantizando la adecuada implementación de todo el proceso, gracias a la sistemática de la metodología y el seguimiento de todos los actores, experiencia que se muestra en este trabajo.

El proyecto que a continuación se presenta, innovador para la enseñanza, representa uno de los sellos diferenciadores de los masters que se imparte en la Universidad de Mondragón, dentro de las ofertas para el tercer ciclo formativo.

Dentro del master los/as alumnos/as tendrán un espacio para el desarrollo de competencias, espacio al que hemos denominado proceso de coaching. Se trata de un proceso de tutorización individual con cada alumno/a en el cual, el gidari acompaña en el desarrollo de competencias, ayudando a enfrentarse a los retos, y superar los límites que a lo largo del master va encontrando.

El proceso que aquí se presenta es el que llevamos a cabo para la formación de los profesores gidaris. Formación en la acción, puesto que, a la vez que se van formando, van atravesando ellos mismos un proceso de identificación y disolución de sus propios límites. Además, en este proceso de formación en la acción se plantea, sesión por sesión, cómo se va a llevar a cabo el trabajo con los alumnos/as, reflexionando y compartiendo.



Objetivos

Los objetivos que pretendemos con el proceso de gidaritza-coaching, se refieren tanto al profesorado como al alumnado:

- Facilitar al profesorado a que lleve con los alumnos/as un proceso de desarrollo de competencias tanto personales como profesionales, que parta del autoconocimiento, en dónde cada alumno/a sea el protagonista de su propio proceso, de su autodesarrollo. Para que a su vez sea más significativo su proceso de aprendizaje dentro del master.
- Poner en práctica con profesorado universitario un proceso de formación en la acción de desarrollo de competencias, partiendo del autoconocimiento, en donde cada profesor/a sea el protagonista de su proceso y posibilite el de los demás.
- Estimular al alumno a mejorar sus habilidades personales y sociales, tanto en el plano personal como en el ámbito laboral.
- Ayudar a los alumnos a eliminar las posibles limitaciones que pudiera tener, y, en consecuencia, a ser más efectivo en su proceso de aprendizaje.

Descripción del trabajo

En el Master de Dirección de Proyectos Empresariales se realiza un trabajo con los alumnos del mismo. El trabajo comienza por el profesorado, al que denominamos gidari, que va a guiar al alumno en este proceso. Cada Profesor/a o gidari realiza un seguimiento con cada alumno individualmente.

Además cada profesor/a o gidari dispone de sesiones de coaching individual con el coach facilitador.

Las fases del proceso de gidaritza las podemos distinguir en dos apartados: entre el coach facilitador y los profesores/as gidaris y entre los profesores/as gidaris y el alumnado. Quedando gráficamente de la siguiente forma

Sesiones entre el coach facilitador y los gidaris:

1. Presentación del proceso a los gidaris

2. Presentación del proceso a los alumnos

3. Toma de contacto

4. Punto de partida: la autoevaluación

5. Identificación de debilidades y destrezas

6. Plan de acción

7. Seguimiento del Plan de acción. Fin de las sesiones

8. Evaluación de los resultados



Sesiones del proceso de gidaritzatza entre los gidaris y el alumnado:

1. Toma de contacto

2. Punto de partida: la autoevaluación

3. Identificación de debilidades y destrezas

4. Plan de acción

5. Seguimiento del Plan de acción. Fin de las sesiones

6. Evaluación de los resultados

Siguiendo los esquemas anteriores, las sesiones de trabajo del coach facilitador y los/as profesores/as gidaris son las siguientes:

1. Presentación del proceso a los/as profesores/as o gidaris.

Se presenta lo que va a ser el proceso de gidaritzatza-coaching, objetivo y estructura. Se aclaran los roles del gidari y del alumnado en el proceso. Se asignan el alumnado a cada gidari.

2. Presentación del proceso a los/as alumnos/as y recogida de datos del cuestionario de autoconocimiento.

Se lleva a cabo una reunión en el aula en la que intervienen los gidaris, la facilitadora coach y los/as alumnos/as, en la que se expone el proceso de gidaritzatza-coaching, se aclaran dudas, expectativas, y cada gidari se presenta a su alumno/a.

Además en esta fase los alumnos rellenan un cuestionario autoconocimiento de 360º. Se les explica cual va a ser la metodología de trabajo, y la función de que rellenen el cuestionario.

3. Sesión toma de contacto del coach facilitador con los gidaris. Preparación de la sesión que va a tener cada gidari con el alumnado.

En un primer contacto el gidari y el alumno/a se conocerán, e intercambiarán expectativas y deseos del proceso que se va a llevar a cabo. El gidari por su lado explicitará sus funciones y responsabilidades. Las responsabilidades suelen tener que ver con el proceso, no tanto con los resultados, de ahí que cada alumno/a obtenga metas ajustadas a sus propios objetivos y no tanto con las expectativas del tutor, que realiza el papel de guía.



Antes de la siguiente sesión el gidari se reunirá con el coach.

4. Sesión de autoconocimiento del coach facilitador con los gidaris.

En primer lugar se abre un espacio en el que se comparte cómo va el proceso de cada gidari con cada alumno.

Posteriormente se analizan los resultados de los cuestionarios entre los gidaris y el coach. Se rellena la evaluación del desarrollo de competencias de los alumnos, y el cuestionario de identidad pública y privada. El objetivo es que muestren la información y que escuchen a los alumnos, por lo tanto, se trabaja en la sesión con los gidaris la escucha de cada uno de ellos, y se realizan actividades en torno a la escucha.

Antes de la siguiente sesión el gidari se reunirá con el coach.

5. Sesión de identificación de fortalezas y necesidades del coach facilitador con los gidaris.

En primer lugar, como en la sesión anterior, se abre un espacio en el que se comparte cómo va el proceso de cada gidari con cada alumno.

El gidari realiza un análisis de todos los resultados obtenidos en la fase anterior para mostrárselos al alumno/a. Este, por su lado, habrá realizado su propia reflexión que servirá de contraste frente a lo que el gidari haya considerado. Este análisis es un punto de partida para ver que es lo que realmente necesita el alumno, pero a la vez, le permite observar cuáles son sus puntos más fuertes. Se trabaja en esta sesión la entrega de juicios, como metodología a utilizar para la reunión con el alumnado.

Antes de la siguiente sesión el gidari se reunirá con el coach.

6. Sesión de plan de acción del coach facilitador con los gidaris.

Como en las sesiones anteriores, se mantiene el hábito de abrir un espacio en el que se comparte cómo va el proceso de cada gidari con cada alumno.

Será el momento de que el alumno/a decida si desea seguir adelante y definir la ruta a seguir, se trata de un periodo de reflexión, de concluir. Este trabajo se lleva a cabo con una herramienta, el Diseño Estratégico de Identidad, en la cual se establecerá con el alumno/a sus objetivos, sus metas personales, e incluso los retos futuros que desee abordar. Puede ser la antesala de una toma de decisiones coherente y adecuada a sus propósitos y a sus propias competencias.

Antes de la siguiente sesión el gidari se reunirá con el coach.

7. Sesión de cierre y seguimiento del coach facilitador con los gidaris.

Se trata de dar seguimiento al plan de acción, que es en definitiva uno de los puntos centrales del proceso. Aquí se pueden ir marcando nuevos objetivos que surjan como necesarios para el logro de alguno que previamente se indicó, se revisan los ya descritos, ..., etc.



Antes de la siguiente sesión el gidari se reunirá con el coach.

8. Evaluación de los resultados del coach facilitador con los gidaris.

Cuando el master toca a su fin, se considera interesante y necesaria la evaluación de los resultados en lo que en términos de competencias se refiere. Por otro lado, lo que sí suele garantizar el proceso, es un mayor autoconocimiento del alumno/a y en muchos casos se suele producir un cambio personal.

Se prepara el cierre y tras la reunión el gidari cierra con cada alumno/a.

El coach facilitador realiza un seguimiento detallado con el gidari, ya que a nuestro entender es completamente necesario en una actividad de este tipo. Por otra parte. Dicho seguimiento puede, al mismo tiempo, garantizar que el gidari gestione un proceso individual para cada alumno.

Resultados y/o conclusiones

Los resultados obtenidos se resumirían en los siguientes.

Los primeros se refieren a los profesores gidaris, que apuntan a la validez del proceso, en cuanto que les sirve de utilidad en la disolución de sus límites a la hora de llevar a cabo su trabajo de autorización.

Además apuntan que el compartir lo que esta pasando con cada uno de ellos les lleva a desarrollar ciertas competencias como gidaris. En concreto competencias como la escucha y la entrega de juicios es primordial para el desarrollo de su trabajo.

Por otro lado, el alumnado, que en su mayoría ya tienen experiencia laboral ha experimentado un cambio en su comportamiento, puesto que ha sido capaz de ver algunas cuestiones que anteriormente no veía de su propia forma de ser, de sus propias competencias.

Desde nuestro punto de vista, hemos percibido cambio en la forma de hacer de algunos profesores gidaris, que llegan a empatizar con los/as alumnos/as, aspecto que en un primer momento ni se hubieran planteado.

La sensación de satisfacción es general para el coach facilitador, profesores gidaris y alumnos. Creemos que se abre un mundo de posibilidades en otras formas de hacer para ayudar a los alumnos, y a los profesores, en su desarrollo personal y profesional, en el desarrollo de sus propias competencias.

Recogiendo literalmente los comentarios realizados por los actores del proceso, los profesores, se resumen los siguientes:

“El proceso ha sido muy positivo, en un principio generó muchos miedos, pero además de ahuyentar los miedos, el proceso ha provocado ganas de seguir profundizando en el tema. La crítica que hacemos va dirigida hacia nosotros, y es que podíamos haber cumplido mejor los compromisos para un mejor aprovechamiento del curso”.



Los avances percibidos por los gidaris se ubican en distintos planos: lo aprendido en el terreno personal, la ayuda recibida para llevar a cabo un adecuado seguimiento del alumno, y el espacio generado entre los profesores gidaris y la coach.

“Las claves creemos que están, por un lado, en la metodología, tratándose de un proceso muy bien diseñado y desarrollado. Por otro, la valiosa ayuda recibida por la coach, por su experiencia y su disposición a ayudar”. El grupo de profesores, propone repetir este programa con otro grupo de profesores de cara al curso próximo.

En definitiva, la formación en competencias supone, un caminar para aprender haciendo, para aprender siendo, para aprender sintiendo. En este sentido la intervención que se están llevando a cabo en el Master de Dirección de Proyectos Empresariales es una experiencia, que se integra en un todo, en el aprendizaje basado en competencias que desde la universidad se ha apostado.

Bibliografía

ECHEVERRIA, R. (2001). La ontología del lenguaje. Argentina: Granica

ECHEVERRIA,, R. (2001).La empresa emergente, la confianza y los desafíos de la transformación. Argentina: Granica

ECHEVERRIA,, R. The Art of Business Coaching. 2004. Documento inédito.

ECHEVERRIA,, R. Programa avanzado de coaching antológico. 2006. Documento inédito.

ELEXPURU, I Y MEDRANO, C. (DIRS). (2002). Desarrollo de los valores en instituciones educativas. Bilbao: Ed. Mensajero

GARNER, H. (2000). LA educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona: Paidós

GAIRIN, J y ARMENGOL, C. (Coodds). Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona: CISSPRAXIS

LEVY-LEBOYER, C. (1996). Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.com

VILLA SANCHEZ, A. (Coord.)(2004). Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

VILLA SANCHEZ, A. (Coord.)(2004). Liderazgo y organizaciones que aprenden. Bilbao: Mensajero

VILLA SANCHEZ, A. y POBLETE, M. (dirs)(2007): Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero

ZABALZA, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Nancea



ELS CURSOS DE FORMACIÓ SEMIPRESENCIALS EN L'ÀMBIT DE LES MATEMÀTIQUES. POSSIBILITATS I IMPLICACIONS DE L'ÚS DEL MOODLE

Damià Sabaté dsabate@upc.edu

Esperanza Portet esperanza.portet@upc.edu

Ester Casellas ester.casellas@upc.edu

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Politècnica De Catalunya

Paraules clau

Semipresencial, diversitat i interacció.

Resum de l'experiència

El treball recull l'experiència de l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) de la UPC (Universitat Politècnica de Catalunya) en l'organització de cursos semipresencials de formació per a secundària en l'àmbit de les matemàtiques. Aquesta modalitat formativa ha tingut molt bona acollida entre el professorat i pot aportar una formació permanent de qualitat amb una incidència efectiva en el desenvolupament professional dels docents. Tot depèn en bona part, però, de com es dissenyin i de com es gestionin els cursos. D'entrada, cal tenir en compte que no es tracta de fer una mera translació dels cursos presencials als cursos semipresencials. Es tracta de dissenyar els cursos i els entorns virtuals perquè facilitin un elevat grau d'autonomia i de responsabilització per al professorat i a la vegada permetin una interacció constant entre formadors i participants. Amb aquesta perspectiva, el treball estudia la utilització de l'espai del campus virtual Atenea de la UPC, basat en tecnologia Moodle i la idoneïtat dels instruments que ofereix. El treball, a més, recull i estudia les opinions i les propostes de formadors i de participants i posa l'accent en la gestió de la diversitat.

Els cursos de formació semipresencials no han de negar pas les altres modalitats formatives. Tot al contrari, s'han de veure com a opcions complementàries i enriquidores.

Desenvolupament

Introducció i breu referència al context

L'ICE de la UPC organitza des del curs 1999-2000 cursos semipresencials de formació per al professorat de secundària. Inicialment amb campus virtuals dissenyats específicament amb aquesta finalitat i, a partir del curs 2005-2006, amb el campus Atenea, basat en el programari lliure Moodle i que és d'utilització comuna per a tota la UPC. La plataforma Atenea es va emprar en fase de pilotatge el curs passat i ja de manera generalitzada aquest curs.

Aquesta modalitat formativa ha adquirit una dimensió pròpia a causa de les seves característiques ben diferenciades de les activitats de formació presencials i a causa també del llarg recorregut que ha tingut. Durant aquest anys, s'han ofert 340 cursos semipresencials de formació, 46 dels quals en l'àmbit de les matemàtiques. Aquests cursos tenen unes 40 hores de durada cadascun i s'han atès més de 600 participacions.



La formació del professorat en l'àmbit de les matemàtiques és una empresa complexa i de força dificultat tal i com ens comenta el professor Claudi Alsina:

“La velocitat del canvi deixa també en clar declivi el negoci editorial dels llibres de text i obre en canvi noves exigències a la formació permanent del professorat. O així hauria de ser, perquè difícilment la docència arrelada en el record formatiu personal té sentit avui. Aquest tema, però, és molt delicat. Si hi ha moltes persones que se senten insegures davant dels canvis, en el professorat hi ha enormes quantitats (en tots els nivells) de professionals aferrats a la recreació de les seves memòries.”(Alsina, 2000)

Quan afrontem el segle XXI amb la posada en marxa, de nous programes i estructures educatives i en el moment en què emergeixen modalitats formatives molt potents, com ara la pràctica reflexiva, cal preguntar-se si els cursos semipresencials, que tan bona acollida tenen entre el professorat, poden aportar realment una formació permanent de qualitat amb una incidència efectiva en el desenvolupament professional dels docents. És evident que si es volen aconseguir resultats innovadors, ha de ser amb la complicitat del professorat. Deixem parlar novament el Dr. Alsina:

“Només des d'un profund respecte i una atenció constant al professorat podrem intentar una readaptació curricular constant nascuda no de la imposició sinó de la complicitat entre professorat, administració i societat.” (Alsina, 2000)

Des d'aquesta perspectiva, els cursos de formació semipresencials poden tenir un gran paper formatiu perquè comporten un elevat grau d'autonomia i de responsabilització per al professorat i, a la vegada, permeten una interacció constant entre formadors i participants. Tot depèn en bona part, però, de com es dissenyin i de com es gestionin. És evident que no es tracta de fer una mera translació dels cursos presencials als cursos semipresencials i que no és el mateix un àmbit temàtic que un altre. En qualsevol cas, això sí, el centre d'atenció ha de ser el professorat que s'inscriu als cursos. Ells tenen la clau del futur:

“I com ha assenyalat la UNESCO diverses vegades, *els professors no són el problema, sinó la solució*. Efectivament, els professors són el factor clau de la qualitat de l'educació. A Europa, mai no ha tingut èxit una reforma educativa que s'hagi volgut dur a terme sense disposar de la col·laboració i l'acceptació del professorat.”(Prats, 2005)

A més, des de molts àmbits, es reclama la incorporació de les noves tecnologies a les aules, com si l'escola no hagués fet el pas al segle XXI:

“Tot sovint l'escola ensenya continguts del segle XIX amb professors del segle XX a alumnes del segle XXI.” (Monereo i Pozo, 2001)

Si es vol, doncs, un professorat adaptat a les noves tecnologies i a les noves tendències, sembla que serà positiu incorporar els àmbits telemàtics a la formació de manera decidida, perquè els sistema educatiu requereix professorat preparat per a la flexibilitat i els canvis d'estratègia:

“Caldria ensenyar principis d'estratègia, que permetessin afrontar els atzars, l'inesperat i la incertesa, i modificar el seu desenvolupament en virtut de les informacions adquirides sobre la marxa. S'ha d'aprendre a navegar en un oceà d'incerteses a través d'arxipèlags de certesa.” (Morin, 2000)



La diversitat dels participants en les accions formatives

Una de les primeres característiques que cal considerar en aquests cursos és la gran diversitat de professorat que hi participa: diversitat quant a titulacions (mestres, biòlegs, geòlegs, químics, físics, economistes, arquitectes, informàtics, enginyers, etc), quant a procedència geogràfica i de destinació (persones d'arreu de Catalunya i d'altres comunitats, destinades a centres públics o privats concertats i en poblacions també molt diferents) i quant a l'experiència (des de persones amb més de 25 anys d'experiència docent, fins a persones que fan les primeres substitucions després d'acabar el CAP o el CQP). Aquesta gran diversitat entre els participants és un factor determinant i s'ha de tenir en compte en el disseny i en la gestió dels cursos. De fet, la seva mera existència ja justifica la necessitat de la formació permanent:

“[...] La heterogeneïtat de la formació del professorat actual fa inevitable el reciclatge de la seva formació.” (De la Torre, 2006)

Cal fer esment explícit d'una de les claus que permet atendre professorat de procedències diverses: les sessions presencials tenen lloc els dissabtes i ocupen entre un vint i un trenta per cent del temps; la resta d'activitats tenen lloc en forma telemàtica. Tot i la incomoditat aparent d'aquest horari per a les sessions presencials, tant per als formadors com per als participants, el cert és que s'ha pogut comprovar que això fa augmentar el nombre d'inscripcions, perquè permet conciliar horaris molt diversos i a la vegada atendre participants que treballen arreu de Catalunya i que poden fer desplaçaments llargs els dissabtes.

Els avantatges i els inconvenients dels cursos semipresencials

La modalitat de formació semipresencial comporta tot un seguit d'avantatges i d'inconvenients que val la pena tenir en compte. A continuació se n'enumeren i se'n comenten alguns.

1. L'esforç d'adaptació dels formadors i de les formadores

En el procés d'implementació d'aquesta modalitat formativa ha calgut, en primer lloc, afrontar la necessitat que els formadors i les formadores s'acostumessin al nou format i hi adaptessin els seus cursos. Aquest és un procés delicat perquè sovint s'opta per traslladar-hi idees que pertanyen als cursos presencials i que no són les idònies en la part telemàtica:

“D'altra banda, un error que sempre hem comès amb les noves tecnologies, i que ens ha dut a la situació que aquestes no desenvolupin totes les possibilitats que presenten per a la creació de nous entorns formatius, és el desig de traslladar-hi els principis aplicats de la formació presencial o de tecnologies més tradicionals.” (Cabero, 2006)

Aquest procés de transformació es va poder dur a terme, en bona part, gràcies a la institució de grups de treball que van estudiar com s'havia de fer. El volum de feina era important perquè calia escriure i repensar la majoria d'activitats, dissenyades per a sessions presencials amb interacció oral. Amb tot, només la posada en pràctica dels cursos ha permès establir realment quines de les opcions triades eren les més vàlides i quines no funcionaven correctament en l'àmbit virtual.

2. Els problemes tecnològics

No cal amagar que una de les primeres dificultats que cal superar és la tecnològica. Tot i que l'entorn Moodle és relativament senzill d'usar, l'adaptació dels formadors i de les formadores i



dels participants al format virtual no és sempre tan immediata com es podria pensar perquè hi ha professorat que encara no se sent còmode en aquests àmbits. Per això mateix, a les sessions presencials, cal dedicar una atenció preferent al domini dels instruments bàsics que ofereix el Moodle, per evitar que pugui ser un obstacle.

3. L'augment de la diversitat entre els participants

Com s'ha dit, aquests cursos han congregat professorat molt divers i això sempre és un repte per als equips de formació. De fet, aquesta diversitat es pot veure també com una gran oportunitat, ja que permet una visió més global de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les matemàtiques.

4. La dificultat de la interacció escrita

Si es deixen de banda les sessions presencials, que com s'ha dit només ocupen una petita part dels cursos, és clar que la forma habitual d'interacció entre formadors i participants, i també entre participants, és l'escrita. Per a algunes de les persones que participen en els cursos, posar-se a escriure sobre les matemàtiques i el seu aprenentatge pot comportar força dificultats. D'una banda, perquè no és una activitat tan habitual com es podria pensar i, d'altra banda, perquè les intervencions escrites exigeixen molt més esforç i precisió que les orals.

Des de la perspectiva dels formadors i de les formadores, cal tenir en compte també, que la interacció escrita exigeix un important volum de feina, de tal manera que l'esforç i la dedicació que hi han d'esmerçar és, tot sovint, més gran que en els cursos presencials de característiques equivalents.

Aquests aspecte, però, també es pot veure com un avantatge perquè la riquesa de la comunicació escrita, més pensada, més reflexiva i més precisa, pot donar resultats d'aprenentatge més potents.

5. La gran flexibilitat horària

Aquest és, sens dubte, un dels aspectes més positius i més ben valorats per les persones participants. Ara mateix, el professorat de secundària té uns horaris amb força presència als centres i amb un calendari de reunions considerablement dens. Per això mateix, la participació en cursos de formació presencials és complicada i, en canvi, sempre és possible trobar hores soltes disponibles que, amb l'ús dels campus virtuals, es poden aprofitar. A més, evidentment, es pot treballar a qualsevol hora fora de l'horari laboral i això també es valora positivament.

6. La coexistència dels cursos amb l'activitat del professorat

Els cursos semipresencials que ofereix l'ICE de la UPC s'allarguen durant tot un trimestre i això permet als participants observar i contrastar les pròpies pràctiques amb propostes dels formadors o dels companys. A més, es poden experimentar algunes de les alternatives que han trobat i discutir-ne el resultat en el si del curs. Aquests aspectes estan relacionats amb la metodologia de la pràctica reflexiva i contribueixen a donar consistència a l'acció formativa.

Les característiques i els recursos que ofereix la plataforma virtual Atenea

Com s'ha dit, des del curs 2005-2006, aquestes activitats de formació s'han dut a terme a partir de la plataforma Atenea, un entorn Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented **D**istance **L**earning **E**nvironment) que també utilitza tota la Universitat Politècnica de Catalunya.



Tant els formadors i les formadores com les persones participants tenen un accés personalitzat amb clau al campus dels cursos. Aquest espai d'interacció virtual no requereix grans coneixements tècnics i facilita i permet al professorat formador la programació dels cursos, afegir recursos educatius sobre la marxa, crear activitats educatives diverses, comunicar-se amb les persones participants de forma immediata o diferida, fer el seguiment de les activitats de forma clara i precisa i compartir cursos amb altres professors o professores amb gran facilitat per a la col·laboració. Pel que fa a l'alumnat dels cursos, el campus els permet tenir un entorn de treball personal amb una estructura clara i navegable i en què els recursos educatius i les activitats estan disponibles per al seu ús; a més, disposen de bons mitjans de comunicació amb el professorat i amb els companys i companyes i hi ha la possibilitat de fer treball en grup.

El recorregut dels entorns Moodle, des de l'aparició de la primera versió el 2002, ha estat fulgurant en el món de l'ensenyament i de la formació del professorat i això no ha estat pas casual. Es tracta d'un instrument esplèndid, de codi obert i lliure, pensat per professors i professores i fet per al professorat. Per tot plegat, ens du clarament cap a un nou model de pedagogia col·laborativa basat en una gestió eficaç del temps i en les possibilitats de tenir facilitats de comunicació i d'interacció.

Resultats i conclusions

A continuació s'exposen i es comenten alguns dels resultats que la dilatada trajectòria de treball amb aquesta modalitat formativa ha permès recollir.

Com s'han de dissenyar els cursos per tal d'atendre la gran diversitat del professorat que s'hi inscriu?

La diversitat del professorat que s'inscriu als cursos obliga a fer un disseny de l'activitat formativa que sigui vàlid per a tothom. Per això mateix, cal dissenyar cursos flexibles, que ofereixin diverses possibilitats d'aprofitament i que parteixin sempre de la situació de cada participant. Això passa, per exemple, per oferir exemples de nivells diferents i per donar materials en escriure.

A més, les activitats que es proposin com a treball al professorat que hi participa han de ser també molt diverses, de tal manera que permetin a cada professor o professora connectar amb el seu punt de partida i possibilitin la implementació d'innovacions a l'aula de manera natural. D'altra banda, el disseny del curs i de les tasques ha de permetre el treball en grup per als casos en què hi intervingui professorat d'un mateix centre o professorat d'un mateix nivell amb interessos comuns.

Quin és el nombre de sessions presencials més adequat? Què cal fer en aquestes sessions?

Com s'ha dit, els participants valoren molt positivament la llibertat d'horaris que dona la part telemàtica dels cursos. Amb tot, el cert és que cal trobar l'equilibri adequat entre sessions presencials i sessions telemàtiques. El contacte humà i personal és insubstituïble i sense un mínim de trobades presencials es corre el risc de perdre la sensació i les emocions de participar en una acció col·lectiva en què es comparteixen inquietuds similars.

Cal considerar del tot indispensables una primera sessió i una sessió de cloenda presencials. Totes dues poden ser llargues, per exemple, de tres o quatre hores. Val la pena enumerar els objectius a assolir.



Objectius de la sessió inicial:

- Fer la presentació del curs i dels seus objectius.
- Presentar el campus virtual, resoldre els possibles problemes d'accés i els dubtes sobre el funcionament del Moodle.
- Permetre que els participants i els formadors es coneguin personalment a partir del treball d'alguna activitat en què hagin de col·laborar i d'algun debat inicial.
- Presentar materials i software, si és el cas.

Objectius de la sessió de cloenda:

- Fer alguna activitat col·lectiva o en grups que permeti que els participants reflexionin o aprofundeixin sobre algun aspecte del curs.
- Fer un debat col·lectiu o una activitat que permeti recollir algunes conclusions sobre tota la feina duta a terme.
- Avaluar el curs.

A més, és possible convocar sessions intermèdies de seguiment del curs -que poden ser, si es considera oportú, d'assistència voluntària-.

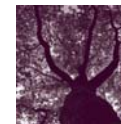
Quines són les característiques més adequades per als entorns virtuals que acullen aquests cursos? Quins instruments dels entorns Moodle són els més adequats per a cadascuna de les activitats dels cursos?

En el Moodle dels cursos semipresencials es poden distingir quatre tipus d'elements amb funcions diferents:

- **Instruments d'identificació:** permeten que tothom, alumnat i professorat, tingui informació sobre els participants en el curs.
- **Recursos:** són per presentar informació.
- **Activitats:** tot i que també poden servir per a presentar informació, serveixen fonamentalment per fer participar i treballar els participants.
- **Eines per a la comunicació:** faciliten la comunicació dels participants en el curs amb el formador o la formadora i també amb els altres estudiants.

A continuació, es comenten uns quants detalls sobre alguns dels elements d'ús més habitual sense voler-ne fer una revisió exhaustiva.

Instruments d'identificació	
Fotografia	El Moodle permet penjar una fotografia de les persones que participen en el curs. Aquesta fotografia apareix en l'encapçalament de totes les intervencions que faci la persona.
Perfil	Cada participant pot editar un text amb el seu perfil professional que és visible per a la resta dels participants.



Missatges enviats	Permet fer un seguiment dels missatges que la persona ha enviat als fòrums oberts durant el curs.
Informes d'activitat	Permet al formador o a la formadora fer un seguiment de les activitats que una persona ha desenvolupat amb precisió d'horaris i durades.

Recursos	
Penjar una pàgina de text Penjar una pàgina web	Tant les pàgines de text com les pàgines web tenen enllaços actius a la pàgina que conté la informació i que pot estar carregada al servidor o bé, en el cas de les pàgines web, tractar-se d'una pàgina externa. Segons com l'hagi configurat l'equip de formadors del curs, s'obriran a la mateixa finestra. o en una nova finestra del navegador.
Enllaçar un fitxer o lloc web	És l'instrument més usat pels formadors i les formadores i permet penjar tota mena d'arxius que els participants poden obrir o descarregar-se.
Visualitzar un directori	Permet fer visible un directori amb tots els arxius que conté.
Etiquetes	Una etiqueta presenta informació en forma de text o d'imatges a la pàgina central del curs. Serveixen per fer més entenedora la configuració de l'espai virtual.

Activitats	
Consulta	Quan el formador vol conèixer l'opinió del grup sobre algun tema concret, pot proposar una votació. Les votacions es poden fer d'una manera molt senzilla amb una consulta, que obre una pàgina amb una pregunta i una sèrie d'opcions de les quals se n'ha de triar una. Aquesta activitat no és avaluable.
Diari	Al diari, els participants poden reflexionar sobre diferents temes que l'equip de formació hagi proposat. Es poden qualificar i s'hi poden fer comentaris.
Enquesta	El Moodle conté diverses enquestes ja elaborades que poden ser utilitzats pel formador per conèixer el punt de vista dels alumnes o per ajudar-los a reflexionar sobre la pràctica educativa i l'evolució del propi aprenentatge.
Fòrums	Els fòrums són espais per a l'intercanvi d'informació i per a la construcció



	conjunta d'aprenentatges en els quals es poden desenvolupen debats sobre temes diversos. Són eines per a la comunicació asincrònica, és a dir, els missatges queden al servidor i cada participant els pot llegir (i respondre) quan es connecta. Si un estudiant està subscrit a un fòrum, rebrà tots els missatges nous al seu correu particular. La configuració dels fòrums pot ser diversa i l'equip de formació ha d'optar per la que considera més adient.
Glossari	El glossari conté una descripció de termes organitzats alfabèticament. Un glossari és un recurs, però també pot ser una activitat d'aprenentatge si el formador proposa que sigui generat al llarg del curs pels participants.
Tasca	Una tasca és, bàsicament, un conjunt d'instruccions mitjançant les quals el formador assigna un treball a realitzar. Aquest treball pot ser molt variat i sovint consisteix a elaborar un document i penjar-lo al servidor. Només es pot penjar un arxiu per tasca. En el cas que se'n vulguin penjar més, cal comprimir-los tots en un mateix arxiu .rar o .zip. És una activitat que es pot avaluar amb una retroacció escrita.
Xats	El xat és una eina per a la comunicació sincrònica, és a dir, cal que tots els participants estiguin dins l'entorn alhora. Llavors, poden generar debats en els quals discutir en temps real temes específics. Els xats són més dinàmics que els fòrums i resulten molt útils per a discussions sobre un tema molt concret quan calgui arribar a una conclusió o decisió de manera ràpida.

Eines per a la comunicació	
Correu instantani	Com el seu nom indica és un instrument de missatgeria instantània que permet connectar amb les persones que són dins el campus en un instant determinat. El Moodle ens indica quines persones són accessibles en cada moment. Els missatges produeixen un avís en el correu electrònic extern.
Correu intern	És un instrument clàssic de correu que permet rebre, enviar i administrar missatges en què, a més, es poden adjuntar arxius. Aquests missatges també produeixen un avís en el correu electrònic extern.
Etiquetes	Les etiquetes ja s'han esmentat abans com a recursos, tot i que poden tenir un paper important de comunicació visual en el campus.
Fòrums	Els fòrums ja s'han esmentat com a activitats. També poden fer, però, el paper d'instruments de comunicació.



L'ús de tots aquests elements pot ser molt divers. En primer lloc, cal fer esment d'alguns aspectes que poden contribuir a crear un ambient de col·laboració i de comunitat d'aprenentatge:

Fotografies (instruments d'identificació)

Com s'ha dit, la fotografia apareix en l'encapçalament de totes les intervencions que faci el participant que la penja i facilita, doncs, el record de la imatge de cada persona que es té de la sessió presencial. Per tant, val la pena demanar o, fins i tot exigir, que tothom pengi una fotografia actualitzada amb la seva imatge.

Perfils (instruments d'identificació)

Convé que cada participant (els formadors també, evidentment) editi un text amb el seu perfil. S'hi pot recollir el centre on es treballa, la feina que s'hi desenvolupa i el càrrec que es té (si són tutors o tutores, si són Caps de Departament, si fan de coordinadors o coordinadores d'alguna activitat, etc.), els nivells que s'imparteixen, les activitats de formació fetes, o altres detalls significatius referents a la trajectòria professional de cada participant. Aquest text ajudarà als equips de formació i també als altres companys i companyes del curs a millorar el coneixement mutu i a fer més fàcil la comunicació.

Acudits i curiositats (recurs)

Un bon instrument per reclamar l'atenció de les persones inscrites i per invitar-les a participar en el Moodle pot consistir a penjar acudits relacionades amb la matèria de treball. Es poden penjar com a "recursos" o en els fòrums. La utilització de l'humor gràfic a les classes de matemàtiques ha estat estudiat pel professor Pablo Flores, de la universitat de Granada. La tradició associa les matemàtiques a la seriositat i no pas a l'humor:

"Els matemàtics no solen tenir fama de "graciosos", sinó tot el contrari." (Flores, 2003)

L'ús dels acudits com a instrument de complicitat amb un ànim lúdic i satíric permet obrir el debat en molts dels temes a tractar, perquè conviden a reflexionar sobre el sentit i l'origen de les matemàtiques i de la seva didàctica.

De la mateixa manera, es poden penjar curiositats o activitats visualment atractives relacionades amb les matemàtiques, com ara jocs de la matemàtica recreativa, imatges, vídeos, etc.

Notícies d'interès (activitat: fòrum)

Els cursos tenen obert, per defecte, un fòrum de notícies en el qual és convenient recollir novetats de l'actualitat docent. D'aquesta manera es pot contribuir també a millorar la comunicació en el si del grup i a crear un ambient de comunitat amb interessos comuns.



Fòrums d'estudi de casos particulars (activitat: fòrum)

La majoria de docents de secundària es troben cada curs amb algun grup i amb algun nivell que els crea problemes específics. De vegades, fins i tot ho viuen amb angoixa i, constantment, intenten trobar estratègies per poder millorar la situació. Un fòrum dedicat a estudiar aquests casos es pot convertir en un poderós instrument de participació.

El cert és que no és fàcil intentar crear un ambient de col·laboració i una sensació de participar en una empresa comuna. Aquests instruments, però, ens hi ajudaran amb tota seguretat. De fet, es podria pensar que l'aparició de la comunitat d'aprenentatge és accessòria. En realitat, però, té força importància. L'aïllament dels participants condueix a la inseguretat, a la sensació de fer una feina inútil i a fer difícil la possibilitat de la col·laboració entre iguals:

“Des del nostre punt de vista, una de les estratègies que cal desenvolupar amb la formació telemàtica és el de l'aprenentatge col·laboratiu i cooperatiu, i això passa inicialment per la potenciació de la creació d'un sentiment de comunitat virtual. Aquestes comunitats serviran, entre d'altres funcions, per resoldre una de les variables que més influeixen el fracàs de les accions formatives de *e-learning*: la sensació d'aïllament i de solitud dels estudiants.”
(Cabero, 2006)

En segon lloc val la pena també fer una observació referent a les “tasques” i els “fòrums”. Les “tasques”, en què els participants pegen arxius amb la feina sol·licitada, només són visibles per als formadors i conviden, per tant, a la intimitat i a la confidencialitat. Per això mateix poden ser adequades per a l'inici del curs o per tractar temes que puguin resultar sensibles. En canvi, els fòrums són visibles per a tothom i constitueixen un excel·lent instrument per a l'intercanvi de materials, d'idees i d'experiències. Conseqüentment, cal considerar-los més adequats per a les fases del curs en què el clima de confiança ja és més elevat.

Com responen els professors i les professores inscrites? Amb quins problemes es troben? Com els poden ajudar els formadors i les formadores?

Ja s'han esmentat les dificultats de posar-se a escriure i la dificultat tecnològica. El cert és que els cursos exigeixen un volum de treball considerable i això pot conduir a una manca de participació. A més, hi ha el problema de conciliar el ritme de treball del curs amb l'evolució del curs escolar (sortides, jornades, avaluacions, etc). En aquest sentit, els equips de formació han de ser molt flexibles, atendre les dificultats dels participants i animar-los a treballar.

Amb tot, el percentatge d'abandonaments en aquests cursos és, en general, força baix i això permet tenir un elevat nombre de certificacions.

Com es poden afavorir les interaccions i l'intercanvi d'idees i experiències entre els participants? I entre els formadors i els participants? Quina incidència té tot plegat en el professorat formador i en els participants?



En primer lloc, cal dir que, tot i la diversitat del professorat participant, tots compateixen la inquietud de la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge de les matemàtiques. Una feina ben complicada i amb característiques especials:

“Els problemes que comporta aprendre a fer ús de les matemàtiques com a mitjà de comunicació no són els mateixos que els d'aprendre l'ús de la llengua materna. La llengua materna proporciona un mitjà de comunicació que es fa servir continuament i que, per a la majoria de persones, “es produeix naturalment”, tot i que el domini de la llengua necessiti ser desenvolupat i augmentat a classe. A més, els errors de gramàtica o d'ortografia, generalment no fan intel·ligible el missatge que s'està expressant. En canvi, les matemàtiques no s'adquireixen d'aquesta manera natural. No s'empren constantment; s'han d'aprendre i s'han de practicar; els errors tenen conseqüències més importants. Habitualment les matemàtiques també expressen informació d'una manera més precisa i concreta que la paraula escrita o oral. Per aquestes raons, molta gent dedica molt de temps, no tan sols a familiaritzar-se amb les operacions i les idees matemàtiques sinó també a guanyar confiança en el seu ús.” (Informe Cockcroft, 1985)

Aquesta dificultat és la que, precisament, ha de permetre la creació de la comunitats d'aprenentatge. A més, des d'aquesta perspectiva, la diversitat es pot aprofitar per enriquir la interacció entre els participants, perquè cada docent té la seva solució, la seva visió, el seu recorregut i sempre hi ha aspectes interessants per poder compartir.

En segon lloc, una altra recomanació consisteix a atendre el campus virtual tot sovint. Cal respondre sempre els missatges i les intervencions als fòrums i, a més, cal fer-ho tan ràpidament com sigui possible. Certament això pot ser complicat per als formadors, però té l'avantatge que els participants, en sentir-se atesos, es comprometen amb l'acció formativa.

En tercer lloc, i a banda dels detalls esmentats més amunt i pensats per crear fins on sigui possible una comunitats d'aprenentatge, cal tenir present que un excés de fòrums pot crear certa confusió. Per això mateix, cal actuar amb prudència i especificar clarament a què va dirigit cada fòrum que es creï.

Autonomia i responsabilització del professorat participant

Per tal d'aconseguir un elevat grau d'autonomia i de responsabilització del professorat participant, cal oferir cursos pràctics, en què la teoria es vegi com a complement de contrast i no com a imposició. Es tracta de proporcionar exemples experimentats a les aules que es puguin adaptar a les necessitats dels participants i no d'oferir un dogma que podria provocar un rebuig per la dificultat d'aplicar-lo. En definitiva, es tracta que els cursos permetin fer petites innovacions als participants i no d'explicar alternatives que puguin semblar allunyades de la realitat.

La valoració dels participants

Els cursos de formació semipresencials s'avaluen de forma sistemàtica amb qüestionaris que inclouen una bateria de preguntes de resposta tancada (30 preguntes en la darrera versió) i algunes preguntes obertes. Els resultats es passen, després, als equips de formació perquè puguin adequar les seves propostes de futur en funció de les opinions recollides. En general, els resultats d'avaluació recollits durant tots aquests anys han estat esplèndids i es pot afirmar que els participants tenen molt bona opinió d'aquests cursos. A més, es constata que hi ha una notable fidelització perquè força persones han fet més d'un dels cursos que s'han ofert.



La detecció de necessitats formatives

El coneixement de les opinions del professorat de matemàtiques de secundària en relació a les necessitats de formació permanent té un gran interès per a les institucions que organitzen i planifiquen les activitats formatives. Evidentment, aquestes opinions no són l'únic factor a tenir en compte, però són molt importants.

Aquest curs, un grup de treball de l'ICE de la UPC ha elaborat un qüestionari de 46 ítems i 4 preguntes obertes amb aquesta finalitat. Per tal de posar-lo a prova, i com a fase de pilotatge, es va passar l'instrument a professorat de matemàtiques que ha fet cursos a l'ICE de la UPC i a alumnes de l'edició del CAP de matemàtiques 2006-2007, un cop completada les seves pràctiques en centres. En total es van poder recollir 66 enquestes.

El buidatge dels qüestionaris ha proporcionat els resultats que s'enumeren a continuació. Els cursos que més interès desperten són:

- semipresencials,
- participatius, en què s'ofereixin alternatives i exemples de treball a l'aula,
- conduïts per professorat expert en la didàctica de la matèria i amb experiència docent a secundària,
- de l'àmbit de la didàctica de les matemàtiques o relacionats amb aspectes instrumentals, com ara les eines informàtiques, o amb aspectes de tipus transversal que es puguin aplicar a secundària,
- aplicables a la pròpia pràctica docent i que permetin compartir experiències amb professorat d'altres centres de secundària.

Els qüestionaris revelen també que el grau de satisfacció després de fer una activitat de formació depèn, fonamentalment, de la possibilitat d'aplicar les idees i les propostes recollides al curs, dels continguts, de la qualitat del professorat, dels materials i de la coherència entre la programació i la realitat.

Les funcions dels equips de formació

La funció primordial dels equips de formació en els cursos semipresencials és, evidentment, la d'aconseguir que el professorat participant millori la seva pràctica docent. És interessant, però, fer una relació d'algunes funcions específiques a tenir presents:

- Donar confiança en l'ús del Moodle.
- Promoure la participació en el campus virtual i contribuir a crear un bon clima de treball.
- Adequar les propostes dels cursos a les necessitats de cada participant.
- Estimular els participants a observar allò que fan a les seves classes, a reflexionar-hi i a contrastar-ho amb altres alternatives proposades.
- Fomentar l'experimentació de les alternatives creades a partir d'allò que es proposa en el curs.
- Canalitzar les informacions i l'intercanvi de materials.
- Conduir els debats en els fòrums i proposar conclusions.



Propostes de futur i conclusió

Els cursos de formació semipresencials en l'àmbit de les matemàtiques han estat en constant evolució durant aquests anys i han de seguir essent una proposta viva. Aquests són alguns dels reptes per al futur:

- Adequar l'oferta a la demanda tot i parant atenció als qüestionaris de detecció de necessitats.
- Adequar els cursos als canvis en el marc legal i a les noves tendències en formació.
- Fer un procés d'avaluació diferida de l'acció formativa que permeti esbrinar quin és l'impacte de la formació amb el pas del temps.
- Millorar l'entorn virtual, fer-lo més fàcil, més amable, més intuïtiu, més àgil.
- Aconseguir que els formadors i les formadores aprenguin a utilitzar tots els recursos que ofereix la plataforma virtual.
- Millorar el nivell de col·laboració entre els participants.
- Mantenir una oferta diversificada.
- Renovar els equips de formadors.

Els cursos de formació semipresencials no han de negar per res les altres modalitats formatives. Tot al contrari, hi ha complementarietat, això sí, des de la reflexió i el rigor en les propostes:

“Un aspecte que em sembla molt important en els processos de formació del professorat és la consciència que aquesta és una expressió que a nivell teòric i pràctic admet diferents enfocaments.[...]. La pluralitat també aquí pot ser un element enriquidor. Tanmateix, és important que es facin opcions conscients. Això exigeix confrontar les diferents concepcions, discutir-les i aprofundir en els seu significat, fonamentació i conseqüències. Només així podrem desenvolupar una formació del professorat de manera sistemàtica i coherent.”
(Gómez-Chacón, 2006)

Aquesta modalitat formativa, des la seva modèstia i des les seves limitacions, ha treballat per aconseguir uns cursos flexibles, que afavoreixin la interacció i l'intercanvi i que s'adaptin a la diversitat del professorat, pensats en funció de les propostes fetes pels formadors i pels participants i a partir de tota l'experiència recollida. Sempre amb la intenció d'aconseguir mostrar unes noves matemàtiques escolars:

“És hora de revelar el secret: la funció principal de les matemàtiques no és organitzar xifres en fórmules i fer càlculs enrevessats. És una forma de pensar i de fer preguntes que sens dubte és estranya per a molts ciutadans, tot i que està oberta pràcticament a tothom.”
(Paulos, 2002)

Bibliografia

- ALSINA, C. (2000). Mañana será otro día: un reto matemático llamado futuro. A GOÑI, J.Ma. [et al.]. *El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI*. Graó, Barcelona.
- CABERO, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 3 - N.º 1 / Abril de 2006. www.uoc.edu/rusc
- DE LA TORRE, E. [et al.] (2006). Formación inicial y continua del profesorado de primaria secundaria. *Formación del profesorado y matemáticas*. Uno, Núm. 41 (gener de 2006): pàgines 20-39.



FLORES, P. *Humor gráfico en el aula de matemáticas*. Arial: Granada, 2003.

GÓMEZ-CHACÓN, I.M. (2006). Matemáticas: El Informe PISA en la práctica. Una acción formativa del profesorado. *Formación del profesorado y matemáticas. Uno nº 41* (gener de 2006): pàgines 40-51.

Informe Cockroft. (1985) *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid, MEC.

MONEREO, C. i POZO, J. (2001). “¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa”. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 298 (gener de 2001): pàgines 6-9.

MORIN, E. (2000). “*Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*”. Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona.

PAULOS, J.A. (2002). *Un matemático lee el periódico*. Tusquets Editores, Barcelona.

PRATS, J. i RAVENTÓS, F. (Directors) (2005). *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?* Col·lecció Estudis Socials Núm.18. Edició electrònica disponible a Internet: www.fundacio.lacaixa.es. © Fundació “la Caixa”.



MODELO DE INTERVENCIÓN Y COLABORACIÓN DEL CENTRO DEL PROFESORADO DE JAÉN. “AL SERVICIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU COMUNIDAD”

Carmen Rueda Parras

Antonio Blanca Pérez

Resum

Este año estamos celebrando en Andalucía, el vigésimo aniversario de la creación y puesta en marcha de los Centros del Profesorado.

Como consecuencia de la trayectoria profesional de los movimientos de renovación pedagógica y, en un empeño por dotar al sistema educativo andaluz de unos parámetros fijos de calidad, desde la administración andaluza se apostó, en 1986, por la puesta en funcionamiento de unos centros en los que, de manera sistemática e intencional, pudiese responder a las demandas formativas del profesorado andaluz.

Veinte años después el camino recorrido ha sido amplio, pero el modelo, la idea central del mismo, sigue más vigente que nunca.

Con la publicación en el año 2.002 del II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, se enmarca de manera precisa la intención de incorporar a las políticas educativas un sistema público y gratuito mediante el que el profesorado pueda iniciar un proceso formativo que le dote de herramientas y estrategias docentes y profesionales suficientes como para poder dar respuestas a los retos que presenta la escuela del siglo XXI.

Desarrollo

Los objetivos que pretende conseguir de este segundo Plan son:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado.
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Para alcanzar estos objetivos se proponen, en el mismo plan, unos principios básicos de actuación que estén basados en

- La formación adecuada a los diferentes grados de experiencia profesional.

Desde el Centro del Profesorado de Jaén, consideramos que la formación del profesorado novel, en sus primeros momentos de toma de contacto con la profesión, no deben de estar en manos de sectores de profesorado que, escudados en su “gran experiencia” aporte visiones cargadas de escepticismo y desilusión, cuando no de un falso sentido funcional, acerca de la finalidad y el sentido de la profesión docente.



La organización de actividades para este tipo de profesorado está especialmente cuidada: el curso consta de tres módulos perfectamente coordinados. El primero impartido por profesorado universitario que, vienen desarrollando líneas de investigación y colaboración con grupos de profesores en los centros educativos y que muestran dichas colaboraciones, proponiendo temáticas susceptibles de investigación y estudio.

El segundo módulo lo forman asesores y profesorado que ejercen cierto liderazgo pedagógico en temáticas concretas de líneas didácticas, con el objeto de mostrar procesos de trabajo colaborativo y de mejora en los centros.

El tercero tiene un carácter eminentemente práctico y consiste en la exposición de experiencias concretas de centros, extraídas éstas del mapa innovador de la zona.

Además de estos módulos también existe otro, impartido por inspectores y responsables de la administración educativa en el que se ponen en conocimiento del profesorado novel las normas laborales y de funcionamiento más relevantes del sistema andaluz de educación.

En la actualidad estamos, desde la dirección del CEP de Jaén, sopesando la posibilidad de introducir un cuarto módulo en el que participen representantes sociales, presidentes de ampas, de asociaciones de vecinos, concejales, ongs, servicios sociales, mediadores, en un intento de mostrar una mayor dimensión social al trabajo docente del profesorado.

La lentitud de la Universidad Española en dar respuesta a los requerimientos sociales, provoca que sea el sistema de formación permanente del profesorado el que asuma el reto de cubrir esas demandas mediante acciones formativas que puedan permitir al profesorado, conocer las nuevas tendencias didácticas que en las distintas disciplinas curriculares se pudiesen estar produciendo, constituyendo el **primer eje de actuación** de nuestro centro del profesorado.

Pero no basta con exigir de la universidad un esfuerzo de adecuación de sus planes de estudios, no basta con poner en marcha un sistema público de formación permanente, es necesario que el profesorado asuma esta función como un derecho y un deber de cualquier trabajador o trabajadora de la enseñanza.

La formación permanente no debe de estar ligada únicamente a prebendas económicas, que en el caso de Andalucía, se concretan en la figura normativa de los sexenios, sino que debe de estar vinculada al reconocimiento profesional y social de la labor docente, mediante el desarrollo normativo de carácter laboral que los agentes sociales y representantes del profesorado consideren conveniente.

La promoción de itinerarios flexibles.

Esta formación, en el caso que nos ocupa, tiene una concreción en los distintos planes y proyectos que, desde la administración se ponen en marcha, recogidos en los bojas de 21 de julio de 2007 y de junio del 2008.

Desde el CEP de Jaén se asume el reto, creando unos itinerarios de formación que, ligados a esta normativa, profunde en líneas didácticas y de investigación que desarrollen inquietudes ligadas a estas temáticas.

Dichos itinerarios tienen, cada uno de ellos, un equipo humano de asesores/as y personas expertas capaz de liderar cualquier proyecto que pudiese surgir desde los propios centros, ofertando estrategias de trabajo, asesoramiento y materiales que sirven de apoyo a dichas inquietudes.



Son once proyectos o planes a los que un centro educativo puede optar, recogidos en la propuesta de itinerarios realizada desde el CEP y que se ve incrementada con otras nueve propuestas. En total son veinte los itinerarios ofertados a los centros educativos, que contemplan cada uno de ellos, distintos tipos y modalidades de actividades formativas. Así podemos encontrar actividades formativas con formato curso presencia u on-line, actividades de autoformación a través de la puesta en marcha de grupos de trabajo o proyectos de formación en centros, actividades de colaboración y difusión de experiencias como Jornadas o Encuentros:

OFERTA DE ITINERARIOS FORMATIVOS CEP JAÉN
CENTROS TIC
PLURILINGÜISMO
PLANES DE CALIDAD – CERTIFICACIÓN ISO
PROYECTOS DE COEDUCACIÓN
PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
PROYECTOS “ESCUELA ESPACIO DE PAZ”
PLAN DE LECTURA Y BIBLIOTECAS
PROYECTOS DE INTERCULTURALIDAD
PROGRAMAS EUROPEOS
EDUCACIÓN INFANTIL - DIDÁCTICAS
EDUCACIÓN PRIMARIA – COMPETENCIAS BÁSICAS
EDUCACIÓN SECUNDARIA – PLAN PROVINCIAL BIANUAL
EDUCACIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL
EDUCACION ESPECIAL - ORIENTACIÓN
FORMACIÓN PROFESIONAL
PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES
FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN DE CENTROS
PROFESORADO NOVEL
EDUCACIÓN AMBIENTAL
PROGRAMA EL DEPORTE EN LA ESCUELA
ACTUALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN ASESORA

Estos planes y proyectos formarían el **segundo eje** de actuación que, desde el CEP de Jaén, venimos desarrollando.



El equipo asesor está constituido por profesionales, especialistas en algunas de las temáticas que desarrollan estos planes. Así se crean equipos de asesores y asesoras que establecen, para cada uno de esos planes y proyectos, itinerarios formativos.

Los **itinerarios formativos** tienen la intención de establecer un proceso de actualización que, a corto plazo, sea capaz de dotar al profesorado de conocimientos, estrategias didácticas y elementos de sensibilización necesarios para profundizar en la temática de cada uno de estos planes, pero no solo de ellos. El equipo asesor ha incrementado esta oferta hasta alcanzar el número de veinte propuestas distintas de formación permanente para los centros educativos.

El objetivo es ese, pero las **implicaciones** están siendo múltiples.

Estamos generando un **mapa innovador** que recoja y haga pública, en todo el ámbito de actuación, la relación de centros docentes que, por su singularidad, estén desarrollando buenas prácticas docentes, que supongan un incremento cualitativo en la oferta educativa a su comunidad escolar.

Se están **publicando los materiales y las experiencias más innovadoras**, surgidas al amparo del desarrollo de estos planes o proyectos, asegurando la difusión de estos materiales a todos los centros educativos de nuestra comarca.

Otra de las consecuencias de este objetivos está siendo la **creación de redes profesionales** que ponen en contacto a los centros que desarrollan temáticas similares dentro de cada una de las líneas formativas. La plataforma virtual del Centro del Profesorado de Jaén, es el foro ideal para llevar a cabo este flujo de información e intercambio de experiencias, generando una colectividad virtual con propuestas pedagógicas y didácticas de indudable calidad y que, en algunos de los casos, está sirviendo para **iniciar proyectos de innovación e investigación** que, **en colaboración con la universidad** de Jaén, desarrollan nuevas líneas de reflexión y actuación de esas determinadas temáticas.

- La formación ha de organizarse en torno a problemas prácticos de la actividad profesional.

Nuestro modelo de intervención y asesoramiento parte, además, de un supuesto básico: el protagonista de la formación permanente debe de ser en última instancia, el centro educativo. De nada servirán las intervenciones formativas que realice el profesorado de un centro si éstas no repercuten en el aumento de la calidad de la oferta educativa que se realice a la comunidad en la que se inserta.

Partir de la realidad de los centros, detectar los posibles ámbitos de mejora, en palabras de Escudero¹, significa *“poner luz sobre las necesidades reales de los centros”*.

El modelo que venimos desarrollando en el Centro del Profesorado de Jaén tiene ese compromiso.

A comienzos del curso escolar, se producen reuniones con los claustros de los centros en los que, se establecen las líneas prioritarias de sus necesidades de formación, que quedarán recogidas en el Plan de Formación del Centro.

En ese proceso puede producirse una doble vía: La primera de ellas es la que tiene como ámbito de trabajo a centros, claustros, con poca tradición de trabajo en grupo, de escasa participación en proyectos comunes, con escasa tradición democrática en la asunción de responsabilidades y

¹ ESCUERO MUÑOZ, J.M. (990). “El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración”. Congreso Internacional de Organización Escolar. Barcelona.



decisiones conjuntas. Para este tipo de centros el asesor o asesora de referencia² realiza un primer encuentro en que, después de conocer la dinámica y las necesidades iniciales que pueda plantear el profesorado, ofrece el catálogo de itinerarios diseñados por el equipo asesor del CEP, relacionado con las temáticas propuestas por la administración educativa. Entendemos que este método puede servir para iniciar, de una manera más o menos explícita, una relación de acercamiento y presencia del asesor o asesora en el centro, que le permita un conocimiento más real del centro y un establecimiento de relaciones empáticas necesarias para futuras actuaciones mucho más realistas.

Casi siempre esta actuación concluye con la puesta en marcha, en el centro, de algún grupo de trabajo, más o menos numeroso, que nos facilita nuestra presencia e intervención, durante el curso en el centro y que, además, y esto es lo más importante, nos da pie para introducir maneras de trabajar en común, de analizar realidades, de detectar problemas o necesidades, de decidir, de planificar, de actuar y de evaluar, generando procesos de trabajo colaborativos que, a la postre, son el verdadero objetivo de nuestra intervención en este tipo de centros.

La culminación de este trabajo, en estos centros, suele producirse con la solicitud por parte del centro de la puesta en marcha de algún tipo de plan o proyecto que, dentro del itinerario elegido, les permita adquirir cierta presencia y difusión en su zona, para, de esa forma, dar confianza y cierto prestigio al centro, a la vez que entran a formar parte de la correspondiente red profesional.

La publicación, bien a través, de la plataforma digital del CEP como mediante la edición digital de materiales que desarrollan los centros que trabajan una misma temática, pueden llegar a ser el mayor reconocimiento para ese centro a la vez que les sirve de revulsivo a la hora de acometer nuevos retos y proyectos.

La segunda vía para establecer las líneas prioritarias de formación, la forman aquellos que sí tienen una tradición de trabajo colaborativo, con una historia reciente de proyectos comunes y dinámicas internas que les aseguran una garantía de asunción de retos comunes.

La intervención en este tipo de centros es diametralmente distinta de los mencionados con anterioridad.

El asesor o asesora de referencia centra su primera toma de contacto anual, en la revisión de las propuestas de mejora recogidas en la memoria final del curso anterior y, en el plan de formación realizado por el claustro de profesores del centro.

Los itinerarios ocupan un lugar secundario en esta primera reunión, puesto que se trata de centros que tienen ya definida una línea formativa o de interés, nuestra función se reduce a un proceso de recogida de información de las necesidades que se plantean al Centro de Profesorado. Se aclaran sus necesidades, se facilitan los materiales y las experiencias realizadas por otros grupos de similares características y se recogen todas sus sugerencias.

Cuando ese proceso ha concluido, suele ocupar el mes de septiembre, aunque nuestro objetivo es realizarla en junio, cada asesor o asesora de referencia, plantea ante la comisión de cada itinerario las necesidades formativas de sus centros.

Las distintas comisiones de itinerarios, una vez que tienen una visión global de las necesidades que surgirán en el ámbito de su competencia, elabora una respuesta que, a modo de oferta, puede hacerse al centro solicitante, teniendo como parámetros de decisión, las demandas que surgen desde

² Cada centro tiene un asesor o asesora de referencia, que será el encargado de coordinar las actuaciones formativas y de dar respuesta a cualquier necesidad que pudiese surgir durante el curso escolar en ese centro.



la administración educativa, las demandas realizadas por los centros y la disponibilidad personal y económica del Centro del Profesorado.

Esa respuesta es la que se envía a los centros que, mediante un proceso de negociación con su asesor o asesora de referencia, se recoge tanto en el plan de formación correspondiente a cada centro escolar como en el plan de actuación de cada uno de los equipos de planes y proyectos del equipo asesor.

La puesta en marcha de cada Plan de Formación en los centros solicitantes, y su correspondiente seguimiento constituyen la segunda fase del proceso.

Cada centro está incluido en una base de datos del CEP, en la que figuran los proyectos que viene desarrollando, las demandas realizadas y las ofertas recibidas, así como un exhaustivo informe del asesoramiento recibido, bien por parte de los asesores responsables del proyecto, bien por parte del asesor o asesora de referencia o de las personas expertas a las que se le haya podido invitar para intervenir en el centro. Su gestión económica, así como el material elaborado.

En el momento final del proceso, que normalmente se produce durante la segunda quincena del mes de mayo, se produce una intervención similar a la de comienzo de curso, es decir, el asesor o asesora de referencia en reunión conjunta con el claustro, con el ETCP o Equipo Directivo del Centro, hace un balance del proceso, en el que se vean reflejados de manera clara, los logros y las propuestas para el curso venidero. En el caso de que el material elaborado fuese susceptible de publicación, se establecen las pautas que rigen dicho proceso y se propone a la comisión de publicaciones del CEP.

Los informes elaborados conjuntamente por el asesor o asesora de referencia y los centros, se analizan y estudian en sesión conjunta del equipo asesor, tomándolos como un eje vertebrador para el plan de actuación del curso venidero.

Pero no sólo el profesorado es el protagonista de la oferta formativa del Centro de Profesorado. Las familias también se benefician de dicha oferta. Otros organismos e instituciones hacen lo propio, es decir, se trata de abrir el CEP, al conjunto de la sociedad a la que pertenece y a la que presta sus servicios.

A las familias se les está ofertando actualmente un módulo formativo para le permite iniciarse en el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Más de un tercio de los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, son "Centro TIC", este hecho ha supuesto una transformación, no solo organizativa y de infraestructura, sino de apertura a la comunidad en la que se encuentra. La puesta en marcha de plataformas digitales (Plataforma Pasen) para la información y participación de las familias en la vida escolar de sus hijos e hijas y en el día a día de los centros, justifica esa oferta. A modo de ejemplo, el itinerario formativo para los Centros TIC, ya recoge una oferta de un curso de alfabetización digital para las familias de los alumnos.

La colaboración con otras instituciones, administración educativa, concejalía de educación, área de cultura de la diputación provincial, instituto andaluz de la mujer, ONGs, producen actividades que permiten dar una proyección cultural y ciudadana a la institución: Exposiciones, actos culturales, conciertos, representaciones teatrales, conferencias, mesas redondas, debates,... son algunos de los ejemplos que se vienen desarrollando y que completan la oferta del CEP.

Es necesario combinar el análisis de problemas prácticos con experiencias alternativas y de investigación.



En páginas anteriores aludíamos a la necesidad de cohesionar la formación inicial y la permanente. La apertura de líneas de colaboración entre la Universidad de Jaén y el CEP es un buen ejemplo de ello.

Desde el curso anterior se están produciendo actividades conjuntas que están desarrollando líneas de formación en temáticas relacionadas con el fomento del plurilingüismo en los centros andaluces, proyectos de interculturalidad, de políticas de igualdad y relaciones de género, son un buen ejemplo de ello.

La acomodación a las políticas europeas en materia educativa hace necesaria que, tanto a nivel organizativo y de adecuación de los nuevos planes de estudios, como en lo referente a una nueva idea de docente como agente dinámico que promueva el cambio y desarrolle actitudes colaborativas en su vida profesional, enmarquen los convenios y actuaciones conjuntas entre universidad y centros de profesorado.

La adecuación al marco común europeo de referencia de las lenguas, la presencia, cada vez mayor, en nuestros centros educativos y en nuestra sociedad, de alumnado y familias inmigrantes y la respuesta integral a las políticas de igualdad de los géneros son tres líneas básicas de colaboración y actuación que han tenido ya sus primeras colaboraciones.

No podemos consentir que aparezca una brecha pedagógica y metodológica entre el periodo inicial de formación profesional de los docentes y su formación permanente, estableciendo cauces de colaboración sólidos y sinceros, que repercutan en un futuro no muy lejano en un aumento significativo de la calidad del servicio que desde la educación, y con distintos ámbitos de responsabilidad le estamos prestando a la sociedad.



LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN RURAL. LA EXPERIENCIA DE “ESCUELA NUEVA” EN EL DEPARTAMENTO DE CALDAS, COLOMBIA

César Augusto Contreras Contreras cacontrerasc@unal.edu.co

Germán Albeiro Castaño Duque

Uriel Bustamante Lozano

Eduardo José Villegas Jaramillo

Jeremías Quiñones Cárdenas

Mauricio Escobar Ortega

Carmen Adriana Ramírez Cardona

Diana del Pilar Ramírez Castaño

Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales

Grupo de Trabajo Académico (GTA) Cultura de la Calidad en la Educación.

Palabras clave

Escuela Nueva, Calidad, Formación Docente

Resumen

Escuela Nueva es un modelo que requiere maestros altamente calificados y son justamente las mismas prácticas pedagógicas que se utilizan para desarrollar el modelo las que determinan los criterios de cualificación, formación y capacitación de los docentes. Las experiencias obtenidas en la educación rural que se imparte en el departamento de Caldas (Colombia) han demostrado históricamente que gracias a los esfuerzos inter-institucionales es posible ofrecer y replicar planes y programas permanentes de formación a docentes que garanticen estándares de alta calidad. La clave ha sido la acción de alumnos, maestros, padres de familia y comunidad, entre quienes se ha establecido un compromiso de integración para hacer de la educación rural un desafío encaminado a la promoción y reivindicación social, económica y cultural de esta región, con base en compromisos serios de alta calidad, cobertura, pertinencia e identidad.

Desarrollo

Objetivo

El presente documento se propone reconocer las experiencias del modelo ‘Escuela Nueva’ en las zonas rurales del departamento de Caldas, dentro de la formación de los maestros, a través del análisis de las prácticas pedagógicas, con el fin de determinar estándares de alta calidad en claves educativa, social y cultural. Para ello se abordan algunos de los interrogantes planteados en el presente Congreso Internacional en torno a la influencia de los actuales cambios sociales, educativos y políticos en la práctica profesional del docente, así como las tendencias en la formación del profesorado que surgen en este nuevo contexto.



Descripción del trabajo

El documento consta de seis secciones. En la primera se presentan los antecedentes generales del modelo Escuela Nueva y se describen los principales aspectos de la legislación colombiana en materia de formación y profesionalización del profesorado. La sección siguiente hace énfasis en las principales características del modelo educativo y del entorno social donde se lleva a cabo esta experiencia. Estas características determinan una serie de cualidades especiales por parte del maestro, las cuales se abordan en la tercera sección. En la cuarta, se describen una serie de programas y proyectos que son innovaciones del modelo Escuela Nueva y que plantean nuevas tendencias en el tema de la formación de docentes. La quinta sección aborda algunas de estas nuevas tendencias, que surgen como respuesta del modelo Escuela Nueva frente a desafíos específicos que plantea la modernidad. En la sección final, se concretan las lecciones que se desprenden de la experiencia del modelo Escuela Nueva en Caldas.

1. Antecedentes

1.1. Antecedentes del modelo Escuela Nueva en Caldas

Escuela Nueva es un modelo educativo escolarizado que se aplica desde hace más de cuatro décadas en zonas rurales de Colombia en el nivel de básica primaria. En 1990, el Ministerio de Educación Nacional adopta este modelo como la principal estrategia educativa para las zonas rurales y marginales urbanas del país (Decreto 1490 de 1990). Desde entonces, Escuela Nueva se ha consolidado y ha sido reconocida como la más destacada experiencia educativa para la población rural en Colombia, que ha logrado resultados destacables en términos del mejoramiento de la cobertura, la calidad y la eficiencia de la educación básica, consolidándose además como una experiencia emblemática en el mundo. Se estima que actualmente existen más de 30.000 escuelas rurales que trabajan con este modelo educativo en toda Colombia.

Una de las experiencias más significativas es la que se ha llevado a cabo en el departamento de Caldas. En esta región cafetera de Colombia el modelo se viene implementando desde comienzos de los años 80, a través de una alianza interinstitucional en la que participan entidades públicas y privadas, dentro de las que se destacan el Ministerio de Educación Nacional, la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia y los gobiernos locales del departamento. De acuerdo con la Secretaría de Educación Departamental, Escuela Nueva se ha logrado implementar en todas las escuelas públicas rurales del departamento (1.113 escuelas), a las que asisten en promedio 50.000 niños anualmente. De igual forma, se han realizado ajustes e innovaciones que han permitido ofrecer el modelo en los niveles educativos de preescolar, básica secundaria y media, así como en la educación de adultos y en la educación en zonas urbanas. El desarrollo del modelo y el respaldo institucional que ha tenido en esta región lo han catalogado como una de las principales alianzas para la reducción de la pobreza a nivel mundial (Banco Mundial – PNUD, 1998).

1.2. Profesionalización de docentes en Colombia y el marco legal de la formación

El marco legal de la formación y la profesionalización del profesorado en Colombia que rige en la actualidad se inscribe en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y, de manera específica, en el Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.

La Ley General de Educación parte por definir al *educador* como “*el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación de enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad*”. Dada su importancia en el proceso educativo, la Ley ordena que el educador reciba una formación, capacitación y actualización profesional permanente. Esta formación “*estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de*



posgrado”, y sus fines estarán orientados a: (i) *formar un educador de la más alta calidad científica y ética; (ii) desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; (iii) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y; (iv) preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.*

Por su parte, en el Estatuto de Profesionalización Docente respalda este último aspecto, al señalar que los profesionales de la educación son *“las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente; y los normalistas superiores”*. Define además los criterios de ascenso del escalafón docente, dentro de los que se destaca la formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias. También se destaca la evaluación de docentes promovida por el Ministerio de Educación y mediante la cual se evalúan un conjunto de catorce aspectos que determinan el desempeño de los docentes, entre ellos la fundamentación y aplicación de estrategias pedagógicas, la planeación del trabajo, la capacidad de innovación (entendida como el mejoramiento de la práctica pedagógica mediante estudios, investigaciones y experiencias), la mediación de conflictos, el trabajo en equipo y el liderazgo. Esta evaluación está acompañada de un plan de desarrollo profesional que formula el propio docente con el ánimo de mejorar su formación pedagógica, ética, intelectual y profesional. Por tanto, esta evaluación cumple una función formativa en tanto le permite situarse como integrante de la comunidad educativa y confrontar su práctica profesional.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA NUEVA

Escuela Nueva es un modelo educativo que integra estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación de docentes y administración escolar, con el fin de ofrecer la educación primaria completa e introducir un mejoramiento cualitativo en las escuelas rurales. Promueve un proceso de aprendizaje activo, centrado en el estudiante, un currículo pertinente y muy relacionado con la vida del niño, calendarios y sistemas de promoción y evaluación flexibles, una relación más estrecha entre las escuelas y la comunidad, la formación en valores democráticos y participativos a través de estrategias vivenciales, la dotación a las escuelas de guías de aprendizaje y bibliotecas y la capacitación permanente del profesorado.

El modelo se desarrolla en unas condiciones particulares que son inherentes tanto al contexto rural como al modelo pedagógico y que se describen a continuación.

2.1. Características del contexto

- Aislamiento geográfico: El modelo opera en zonas rurales, generalmente con baja densidad de población, y en zonas urbano-marginales. Estas condiciones de aislamiento imponen limitaciones al ejercicio y a la profesionalización de los docentes, especialmente en términos de formación, actualización, acceso a tecnologías e intercambio de experiencias.
- La cultura rural: El contexto rural posee características propias que repercuten sobre el sistema educativo. Dentro de éstas, se tiene la relación directa de la educación con el mundo productivo, la alternancia del trabajo rural con la acción educativa, y el carácter pragmático de la educación para la población rural, entre otros.
- Un contexto de pobreza que impone condiciones, restricciones y enormes desafíos al sistema educativo. Se considera que la educación es el factor más incidente en la pobreza rural: *“para la familia rural colombiana la probabilidad de pobreza es del 50% si tanto el jefe del hogar como su cónyuge carecen de formación, pero disminuye al 22% si tanto el jefe de hogar como su cónyuge han cursado la escuela primaria”* (Ministerio de Educación Nacional – MEN:1998:78)



- Un contexto de violencia y conflicto armado. *El contexto social donde se desarrolla Escuela Nueva, caracterizado por la intensificación del conflicto armado, la presencia de cultivos ilícitos paralela a la suplantación del cultivo del café, y la pérdida relativa de las condiciones de calidad de vida, han reportado una desacumulación del capital humano y social en las áreas rurales en general, pero en particular en las regiones cafeteras de Caldas* (Contreras, 2006: 187). Esta realidad determina unas condiciones de educabilidad específicas.
- Migración selectiva de la población rural: La problemática social antes citada, ha provocado la migración de una buena parte de la población rural, entre ella los jóvenes rurales que son atendidos por el modelo. En efecto, se ha comprobado que la migración que se presenta en el departamento es de orden selectivo, lo que significa que está migrando la población más joven y con mejores niveles de formación.
- Clientelismo y politización: *“En el contexto de la educación colombiano rural es más acuciante una situación que, por lo regular, es generalizada también en el resto del sistema educativo colombiano: la asignación y movilidad de maestros. Es característico que en algunos casos exista el clientelismo, una práctica propiciada por los políticos de turno, quienes se encargan de manipular los nombramientos de plazas docentes en beneficio de personas poco cualificadas, y aparte de ello, ajenas a los intereses de la realidad del contexto rural”.* (Contreras, 2006: 265)

2.2. Características del Modelo

Lo señalado anteriormente, define las características propias del modelo Escuela Nueva, ya que integra, de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. A su vez, su metodología y estrategias pedagógicas hacen que el modelo requiera docentes con técnicas, herramientas, estrategias y prácticas pedagógicas muy especiales.

- Componente Curricular: En la orientación del currículo de Escuela Nueva se tiene en cuenta su pertinencia desde los puntos de vista social y cultural, así como las experiencias de aprendizaje activo y participativo para los niños. Los elementos de este componente son las guías de autoaprendizaje o textos interactivos para estudiantes, la biblioteca escolar, los rincones o centros de aprendizaje y la organización de un gobierno estudiantil de los estudiantes.
- Componente de Seguimiento y Formación Docente: Los docentes son capacitados para utilizar y aplicar los elementos y estrategias de Escuela Nueva a nivel de la clase y comunidad y a estudiar y adaptar las guías a las necesidades de los estudiantes y la comunidad. El objetivo principal es cualificar el rol del docente para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar su tiempo en impartir sólo instrucciones rutinarias.

Los docentes se capacitan a través de *talleres vivenciales y replicables*, orientados a la práctica, que siguen metodologías similares a aquellas que luego aplican con sus alumnos. Por medio de las *escuelas demostrativas*, los docentes también observan escuelas en operación con el fin de promover nuevos comportamientos y actitudes para mejorar sus prácticas pedagógicas. A través de los círculos o talleres de estudio y seguimiento, llamados *microcentros*, los docentes interactúan, aprenden de otros docentes con más experiencia, comparten logros y dificultades, reflexionan sobre sus prácticas y aprenden a solucionar problemas en grupo. Estas alternativas de formación permanente les permiten a los docentes compartir sus prácticas y construir de forma colegiada conocimientos y experiencias que han redundado en la cualificación de Escuela Nueva.

- Componente Comunitario: A través de este componente se fomenta la participación de la comunidad en actividades escolares, fortaleciendo la relación entre los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la familia y comunidad; promueve la integración en las actividades escolares a estudiantes, padres, docentes y comunidad local realizando actividades en beneficio de la escuela y la comunidad y revitalizando la cultura local.



- **Componente Administrativo:** El componente administrativo involucra a los agentes administrativos locales y regionales en el proceso educativo, cambiando su antiguo rol de fiscalizador a *asesor de apoyo del maestro*. Con esta nueva actitud positiva hacia la metodología, se fomenta la apropiación del modelo educativo, se fortalece la articulación con el empresariado y la sociedad civil, y se abordan otras dinámicas de interacción de los profesores con otro tipo de agentes educativos.

Como se observa, los cuatro componentes del modelo recaen directamente sobre la acción del maestro, en tanto buscan mejorar sus prácticas pedagógicas, cambiar el rol tradicional de expositor a orientador de un proceso permanente de interacción con los estudiantes y con sus pares profesionales, desarrollar habilidades para el trabajo en equipo, y en general, disponer de una actitud positiva hacia el modelo educativo y hacia el trabajo con la comunidad rural. Esto lleva a considerar algunas cualidades especiales dentro de la práctica profesional de los docentes que trabajan con Escuela Nueva.

3. CARACTERÍSTICAS: UN DOCENTE “ESPECIAL”

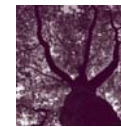
Existe abundante literatura referida a las competencias y cualidades del buen maestro, así como un amplio listado de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente. Dicho listado es creciente y aún más complejo en la medida en que la sociedad acusa nuevas demandas de la educación.

La legislación colombiana no escapa de estas exigencias: De acuerdo con el marco legal colombiano (Decreto 1278/2002, art. 4), la función docente *“es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.*

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.”

Como se ha señalado, en la actualidad se habla de nuevos cambios y de la necesidad de concebir roles consecuentes en el ejercicio docente. Esto último se ha evidenciado de manera particular con la implementación de Escuela Nueva, por cuanto los docentes de modelo deben jugar un papel muy distinto al de la enseñanza tradicional. En efecto, *“el rol tradicional de los profesores como la “fuente” del conocimiento ha sido redefinido drásticamente en Escuela Nueva en términos de “asistencia para una indagación personal”, pero los maestros que desean comenzar a implementar el modelo tienen oportunidad de participar en el esfuerzo de reestructurar su rol.”* (Contreras, 2006: 123). De esta manera el modelo rompe con el esquema desigual y jerárquico de la escuela tradicional y propicia una relación más igualitaria entre profesores y alumnos.

Otro aspecto diferencial en los docentes de Escuela Nueva está en el componente de formación y capacitación que contempla el modelo y que reciben de manera constante. Como lo señalan algunos autores, *“hay unos procesos permanentes, inherentes a la metodología de Escuela Nueva, orientados a la capacitación permanente de los docentes en los aspectos conceptuales, pedagógicos y operativos del modelo. Además de esto, existen escuelas demostrativas, microcentros rurales y redes de maestros, que son espacios para compartir experiencias y discutir aspectos relacionados con el modelo. Éste elemento es muy importante, porque les ha permitido no solamente tener esa*



capacitación y actualización permanente, sino que también ha generado una motivación especial por parte de los docentes hacia su trabajo. Cuando uno visita las escuelas, no solamente llama la atención el liderazgo de los niños, sino el compromiso de los maestros con su labor y cómo incluso ayudan a mejorar los materiales e introducen innovaciones al modelo, además de su empeño pertinaz con el desarrollo de las comunidades rurales.” (Perfetti, Trujillo y García-Huidobro, 2004: 180-181)

De esta manera, se puede destacar el siguiente listado de características que, sin ser exhaustivo, debe destacarse en el rol del docente de Escuela Nueva: vocación real por la educación; manejo profesional de los componentes y las estrategias del modelo; rol como mediador de procesos educativos y no como un simple transmisor de conocimientos; capacidad de trabajo en equipo; disposición a innovar y compartir dichas innovaciones con sus pares, con los estudiantes y con la comunidad; participación activa en todos los estamentos de la escuela y el gobierno escolar; toma de conciencia como líder y dinamizador de la comunidad; valoración y reivindicación del saber popular y de la cultura rural; disposición positiva hacia el cambio, especialmente en términos de aplicación de nuevas pedagogías, métodos de enseñanza y uso de recursos tradicionales y modernos para apoyar su trabajo; y orientación hacia el mejoramiento continuo.

Resultados y/o conclusiones

4. La realidad actual de escuela nueva

A lo largo de la existencia del modelo Escuela Nueva, y con base en diferentes estudios realizados a esta experiencia, se ha logrado demostrar que su vigencia actual y viabilidad en el futuro dependen de la capacidad de innovación y formación permanente de los docentes para dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual.

Dentro de las principales innovaciones del modelo Escuela Nueva se destacan una serie de programas y proyectos orientados a ofrecer educación en niveles superiores a la básica primaria, así como modalidades de atención educativa a poblaciones específicas. Vale decir que las iniciativas que se describen a continuación se han promovido y han logrado consolidarse en gran medida gracias a la labor de los docentes, quienes en su esfuerzo constante por cualificar su desempeño han logrado desarrollar innovaciones para atender nuevas demandas educativas en el contexto rural cafetero. Dichas innovaciones son las siguientes.

4.1. Post-primaria Rural

Este programa constituye una innovación educativa fundamentada en los principios de Escuela Nueva, que aprovechando la capacidad instalada de las escuelas rurales (en términos de infraestructura y de docentes formados en el modelo), permite ampliar la cobertura a los cuatro grados siguientes de educación básica secundaria, conservando los fundamentos pedagógicos y los componentes del modelo Escuela Nueva. Una post-primaria se conforma a partir de cinco escuelas rurales que ofrecen el nivel de primaria, conforman una red de escuelas y maestros, y en una de ellas se crea el ciclo de educación básica secundaria.

La formación y capacitación permanente de docentes es uno de los componentes que se mantienen en la implementación de la post-primaria. De esta manera, siguen funcionando los microcentros, la escuela que ofrece el ciclo de post-primaria se convierte en Escuela Demostrativa, se continúan los talleres de capacitación y los círculos de aprendizaje. Incluso, el trabajo de las post-primarias a partir de la integración de varias escuelas rurales ha llevado a incrementar y cualificar el intercambio de los docentes de estas instituciones y que comparten retos comunes en su práctica.

4.2. Escuela Virtual:

El programa busca mejorar los ambientes de aprendizaje, facilitar la integración entre personas y comunidades y permitir un mayor y mejor acceso a la información y al conocimiento. También busca capitalizar las fortalezas de los recursos informáticos con el fin de transformar la información e inducir



formas efectivas de interacción y cooperación a través de Internet para obtener aprendizajes más significativos como apoyo al proceso metodológico de Escuela Nueva.

Escuela Virtual se desarrolla en cuatro fases orientadas a la capacitación de los docentes y estudiantes en el uso de las TIC's. La primera se denomina "*Sensibilización y Apropiación*" y en ella los docentes y estudiantes aprenden a utilizar el computador y el software en todas las áreas del plan de estudios, apoyando el proceso educativo de Escuela Nueva. La segunda, "*Proyectos Colaborativos apoyados en Internet*", busca propiciar la interacción entre instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales para intercambiar experiencias y proyectos comunes. La tercera se denomina *Consultorios Virtuales*, mediante los cuales los docentes, estudiantes y comunidad en general acceden a consultorios temáticos atendidos vía Internet, para encontrar respuesta a las preguntas que les surge en el aula de clase o en la vida cotidiana y acceder a información que les permita mejorar la calidad de su desempeño escolar o laboral. Por último, la fase de *Capacitación Virtual* ofrece formación virtual complementaria para estudiantes docentes y comunidad en general, mediante un conjunto de acciones orientadas a la cualificación de los docentes en temas académicos y pedagógicos haciendo uso de nuevas tecnologías y a través de convenios con universidades nacionales e internacionales.

4.3. Escuela y Café

Este programa busca preparar desde la escuela, la próxima generación de caficultores representada en los niños y niñas, hijos de los actuales productores de café del departamento de Caldas. Desde la escuela pública, en horario escolar, dentro del currículo y en forma permanente, los estudiantes se apropian del conocimiento y la información necesaria para la producción del producto del cual dependen económicamente sus familias y que representa la base de la economía de la región: en este caso el café. Se espera así que estos niños y niñas, al terminar sus estudios de Educación básica o media, vean en el café una posible opción de vida. Si optan por ser cafeteros(as), se desempeñan adecuadamente gracias a la adopción de una mejor tecnología, logrando así más eficiencia y productividad.

El programa Escuela y Café comprende cinco fases en las que participan todos los docentes, mediante la realización de talleres vivenciales, pasantías institucionales y prácticas productivas. La primera es *Vinculación de la comunidad educativa*, que establece los procedimientos y requisitos para que las comunidades educativas accedan al proyecto. La segunda fase busca la *Articulación del proyecto escuela y café al proyecto educativo institucional (PEI)*, para lo cual los docentes adaptan articulan el Proyecto Escuela y Café a los currículos escolares de las distintas áreas de estudio. La tercera fase es la *Integración Curricular*, en donde los maestros adaptan sus guías de Escuela Nueva, integrando aspectos culturales, técnicos y administrativos de la economía cafetera a los contenidos específicos de las guías. La cuarta es *Desarrollo de proyectos dirigidos*, que generalmente son proyectos demostrativos de café que se realizan a medida que los estudiantes desarrollan el contenido de las guías, sirviendo de espacio para la puesta en práctica de los contenidos teóricos abordados desde las diferentes áreas de estudio. La última fase es la *Aplicación de conocimiento en las fincas –Proyectos supervisados*, en la cual los estudiantes aplican en sus fincas los conocimientos adquiridos en la escuela a través de proyectos productivos, propiciando el intercambio de conocimientos.

4.4. Educación Media con énfasis en Educación para el Trabajo

Este programa busca promover en el currículo oficial de educación media, la incorporación de competencias laborales generales, para que los jóvenes egresados del programa se desempeñen exitosamente en su vida productiva inmediata. Surge de la necesidad de preparar de mejor manera a los jóvenes del campo para que puedan insertarse en el sector productivo de la región, debido, en parte, a la poca oferta educativa y a que la oferta existente en educación media se desarrolla a partir de currículos escolares contruidos de manera aislada a las exigencias del mundo del trabajo. De esta manera, el programa busca hacer más efectiva la transición del sector educativo al laboral, desarrollando las Competencias Laborales Generales definidas de acuerdo con el entorno productivo y con el contexto laboral del departamento.



Al igual que los anteriores programas, la implementación de esta iniciativa se apoya en la puesta en práctica de los espacios de formación y capacitación de docentes que ya han sido mencionados. Algunos elementos particulares del modelo en este orden son la inclusión de nuevos contenidos en los talleres y la realización de pasantías y prácticas en empresas productivas y organizaciones de base en la región.

Propuestas de mejora

El escenario del ejercicio docente en la actualidad demanda nuevos retos que, igualmente, tienen relación con la formación y la profesionalización de los docentes. Tedesco y Tenti (2004) plantean una serie de cambios de diverso orden que traen repercusiones en la formación y el desempeño profesional de los docentes. Estos cambios se relacionan a continuación, con las respectivas incidencias en la formación y profesionalización, además de las implicaciones del modelo Escuela Nueva en cada uno de ellos a partir de los programas y proyectos descritos en la sección anterior.

Cambios en la familia, la escuela, los medios de comunicación y otras instituciones de socialización

Son varios y profundos los cambios en las instituciones que acompañan el proceso de formación y socialización de niños y jóvenes, entre ellas la familia, la escuela, los medios de comunicación, y la sociedad en general. Los espacios para la socialización en las familias, las nuevas posibilidades de acceso al conocimiento y a la cultura, el uso del tiempo libre, entre otros, son factores que han cambiado notablemente en virtud de los nuevos desarrollos que ofrece la era actual.

Según los autores, *“la escuela está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales. En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etcétera. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente”* (Tedesco y Tenti: 2004: 74)

Los docentes que trabajan con el modelo Escuela Nueva han debido sortear estas nuevas demandas sociales. Una de las características especiales en el perfil del docente está dada por la relación de “cercanía” que establece con sus estudiantes. Esta relación está fundada en el respeto, la comprensión, la orientación y el intercambio no sólo de inquietudes propias del proceso educativo sino también de la vida misma de los estudiantes. Estas condiciones le imprimen una marcada carga afectiva al oficio de enseñanza del profesor. Incluso, estas exigencias trascienden el trato exclusivo con estudiantes y son igualmente requeridas por otros personajes del mundo rural.

Esta insistencia del modelo en reconocer e intervenir la realidad de su contexto inmediato, hace que tanto la escuela como el docente rural no pierdan protagonismo ni reconocimiento frente a las demandas de dicho contexto. Por principio, Escuela Nueva debe ser una institución que reconoce e interviene de manera positiva la problemática rural y, en tal sentido, el docente que trabaja con este modelo debe caracterizarse por su liderazgo, capacidad de convocatoria a la comunidad, y un fuerte compromiso social.

Las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos

Otro de los cambios que plantea el nuevo escenario de la educación está asociado con las nuevas demandas de producción y las características del mercado de trabajo moderno. En este aspecto, señalan los autores que *“el maestro debe ser también un orientador vocacional y, como tal, debe tener un conocimiento del comportamiento del mercado de trabajo. Formar recursos humanos obliga a la escuela y a los docentes a multiplicar las ocasiones del aprendizaje más allá de los límites de la escuela, lo cual, a su vez, requiere de nuevas actitudes y competencias”*. (Tedesco y Tenti: 2004: 76)

La orientación vocacional de los niños y jóvenes en el campo es un desafío que apenas comienza a dimensionarse. Tras muchos años de ausencia de niveles superiores a la formación básica en la educación rural, y ante la escasa oferta de programas de formación técnica y tecnológica orientados a



este sector, en la actualidad se evidencia la urgente necesidad de cualificar el capital humano en el campo colombiano. Por otra parte, las necesidades de una formación pertinente con las posibilidades de trabajo en el sector rural son más apremiantes. No sólo en contenidos, sino además en la disposición del calendario escolar, desarrollo de prácticas, entre otras.

De manera especial, la orientación vocacional y la asistencia en la definición de proyectos de vida por parte de los jóvenes del campo ha sido exigencias que se han concretado en el Programa de Educación para el Trabajo, que se imparte una vez finalizado el ciclo de educación básica. Para ello, los docentes han tenido que prepararse en aspectos como el mercado laboral, la formulación y desarrollo de proyectos, la generación de empleos y micro-empresas en el sector rural, las competencias laborales generales y específicas, entre otros. Otra de las estrategias que contempla este Programa es el desarrollo de experiencias de trabajo directas, a través de pasantías o prácticas laborales en empresas. Estas prácticas de vinculación escuela-trabajo suponen un reconocimiento de que el maestro no tiene el monopolio de la enseñanza ya que otros agentes, en especial aquellos que desarrollan actividades de producción, pueden también cumplir tareas auxiliares en materia de pedagogía.

En un reciente estudio contratado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se encontró que la orientación y ayuda en la definición de un proyecto de vida fue uno de los principales aspectos destacados por los estudiantes del Programa de Educación Media con énfasis en educación para el trabajo (PEMET). También destacó las innovaciones emprendidas por los maestros a nivel curricular, integrando contenidos propios del mundo del trabajo e incluyendo actividades y experiencias encaminadas a ofrecer un mejor sustento en esta materia. Por último, resaltó la importancia de la certificación en competencias laborales que reciben los estudiantes de parte de una entidad reconocida para tal fin.

El Proyecto Escuela y Café también busca ofrecer una mejor preparación para atender las actividades propias del negocio cafetero. En este sentido, los docentes han tenido que capacitarse y llevar a cabo experiencias directas de producción cafetera, mejorando así sus conocimientos técnicos sobre esta actividad productiva que se lleva a cabo casi en la totalidad de la zona rural del departamento.

Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la “educabilidad”

Otro de los cambios que se viven en el presente está dado por la agudización de algunos problemas sociales. Señalan los autores que *“La expansión del fenómeno de la pobreza extrema, vulnerabilidad y exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo (y sus fenómenos asociados de violencia social, desintegración familiar y social, etcétera.) tienen efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes de educación básica”*. (Tedesco y Tenti: 2004: 77)

Es evidente que la pobreza rural en Colombia ha crecido en los últimos años. Uno de los efectos directos de esta situación es la salida de los estudiantes del sistema educativo para dedicarse a trabajar y así atender las necesidades básicas del hogar. Esta realidad, manifiesta en las mayores tasas de deserción en tanto aumentan los grados escolares, ha obligado a plantear nuevas estrategias de atención educativa, y consecuentemente, nuevas competencias por parte de los maestros.

Como ha sido mencionado, Escuela Nueva opera en un contexto marcado por estas condiciones de pobreza rural y marginalidad. Estas condiciones le imponen al maestro nuevas competencias, tales como la orientación, el apoyo afectivo, la capacidad de entender, discernir e intervenir sobre la problemática del sector rural. A su vez, diseña estrategias y plantea alternativas para atender esta situación, dentro de las que se destacan el diseño de horarios extra-clase, la modalidad de enseñanza tutorial para evitar deserción entre los estudiantes, y el desarrollo de proyectos de aula en pro de la convivencia pacífica y ciudadanía.



La evolución de las tecnologías de la información y comunicación

La valoración del potencial de las TIC's en la educación aún es motivo de múltiples controversias: *mientras algunos celebran el advenimiento de las NTIC's como el principio del fin del oficio de enseñar, otros consideran que ofrecen una inmejorable oportunidad para complementar el proceso de profesionalización de los docentes* (Tedesco y Tenti: 2004: 78)

La puesta en marcha del Programa Escuela Virtual ayudó notablemente a promover esta última concepción de las TIC's como una herramienta de apoyo para todos los componentes del modelo educativo Escuela Nueva. En tal sentido, la implementación secuencial de las fases del proyecto permitió a los docentes valorar y comparar sus prácticas frente a las nuevas oportunidades de las TIC's, así como valorar el alcance de estas herramientas, generar espacios de consulta (consultorios virtuales) aprovechando los recursos telemáticos, intercambiar conocimientos con pares de todo el mundo, entre otros.

De acuerdo con una evaluación (CRECE: 2002) algunos impactos del programa en los maestros son los siguientes: (i) han superado prejuicios prevenciones con respecto al uso de las TIC en la educación; (ii) el 98% piensan que su forma de enseñar se ha modificado positivamente; (iii) el 100% ha logrado incorporar las TIC de manera transversal al proceso educativo; (iv) desde su percepción, se ha promovido la participación e intercambio con sus pares, como también se ha propiciado una relación más horizontal, la capacidad para aprender juntos, maestros y estudiantes; y (v) se ha evidenciado por parte de los docentes la necesidad de aprender más, tanto en el uso de las nuevas herramientas y sus posibilidades de uso en la educación, como en la actualización de contenidos pedagógicos.

Nuevos alumnos. Las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa

Dentro de los cambios en las instituciones de socialización, mencionado con anterioridad, se destaca el mayor espacio para la participación activa de los niños y jóvenes, en comparación con décadas anteriores, caracterizadas por el desconocimiento de estos derechos de niños y jóvenes.

Frente a éstas y otras situaciones, los autores señalan que *“habrá que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etcétera.) y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que garanticen su ejercicio (reglamentos, participación en cuerpos colegiados, recursos financieros, de tiempo y lugar, competencias, etcétera)* (Tedesco y Tenti: 2004: 82)

Uno de las estrategias centrales del modelo Escuela Nueva encaminado no sólo a promover la participación activa, sino también a fomentar prácticas democráticas y a potenciar los intereses comunes, es el Gobierno Estudiantil. Este Gobierno permite iniciar a los niños en actitudes y comportamientos democráticos y de convivencia pacífica. Algunos de los instrumentos que convalidan esta apreciación, con el concurso de alumnos y maestros, son el Autocontrol de Asistencia, el Buzón de Sugerencias, el Diario del Niño, el Cuadro de Valores, y el Cuaderno Viajero. Dichos instrumentos catalizan procesos de participación y de desarrollo socio-afectivo y se articulan con la formación de valores.

Escuela y Café es otra iniciativa que ha mostrado avances en este sentido. En términos de roles familiares, un reciente estudio (CRECE, 2002a) señala que se ha mejorado e incrementado la participación que tienen los niños y niñas en la toma de decisiones al interior de la dinámica productiva. Al respecto, la investigación indica que “el 98% de los estudiantes piensa que a sus padres les gusta el proyecto. De éstos, el 52% asocia esto con el hecho de que sus padres perciben que el trabajo dentro del programa logra cualificar en diferentes aspectos el trabajo familiar. El resto considera que a sus padres les gusta porque los ayuda a enfrentar el futuro.



4.5. El contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo

El trabajo en equipo es uno de los aspectos clave del desempeño de los docentes. La tendencia actual de la profesión docente es hacia la conformación de equipos, a mantener el espíritu de trabajo en grupo y a promover esfuerzos orientados al logro de objetivos comunes.

Tedesco y Tenti (2004: 85) advierten que *“el nuevo docente se encuentra situado en un contexto donde la división del trabajo pedagógico es mucho más compleja en la medida en que se incorporan nuevos agentes educativos (técnicos y tecnólogos agropecuarios, extensionistas, líderes comunitarios, empresarios y trabajadores rurales, etc.). Su actividad es cada día más relacional y la polivalencia, la capacidad de adelantar iniciativas y asumir responsabilidades, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional”*.

Dada la diversidad de proyectos y programas del modelo Escuela Nueva en el departamento, los docentes deben estar en permanente contacto e intercambio con diferentes agentes, entre quienes se destacan líderes comunitarios, extensionistas agrícolas, técnicos agropecuarios, representantes de las organizaciones de base. Este contacto no sólo es presencial, sino a través de foros y consultorios virtuales, como en el caso de Escuela Virtual, donde se cuenta con un grupo de expertos de distintas universidades dedicados a atender las dudas e inquietudes de docentes y estudiantes.

El programa Escuela y Café contempla un currículo específico en contenidos como el manejo de la broca y, en general, el manejo agroindustrial del negocio cafetero. Otro de los programas es Educación Media con Énfasis en Educación para el Trabajo, que cuenta con asignaturas en temas específicos, tales como gestión empresarial, gestión de la información, desarrollo de proyectos. Estos cursos son impartidos no sólo por docentes sino también por técnicos y extensionistas, lo cual ha llevado a crear espacios de intercambio de conocimientos con múltiples agentes educativos.

De igual manera, los *microcentros* son espacios concebidos esta tendencia hacia el trabajo colectivo. Allí, los docentes comparten inquietudes, experiencias e innovaciones derivadas de su trabajo diario. También aprenden a través de las *escuelas demostrativas*, en donde observan escuelas en operación con el fin de promover nuevos comportamientos y actitudes para mejorar sus prácticas pedagógicas. Finalmente, los círculos o talleres de estudio y seguimiento son otra de las posibilidades que tienen los docentes para interactuar, aprender de otros colegas con más experiencia, compartir logros y dificultades, reflexionar sobre sus prácticas y construir soluciones a problemas de grupos.

Bibliografía

- Banco Mundial – UNICEF – OREALC – Fundación Volvamos a la Gente (2000). Hacia una nueva escuela para el siglo XXI: guías de formación docente en estrategias para el mejoramiento de la educación básica primaria y para el aprendizaje personalizado y grupal. Quebecor Impreandes. Bogotá.
- Banco Mundial – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (1998) “Alianzas para la reducción de la pobreza: experiencias exitosas en Colombia”. Impresos Barro. Caracas.
- Brunner, José Joaquín (2000). Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y Sociedad de la Información. PREAL. Santiago de Chile.
- Colbert, Vicky. et. al. (1990) “The New School Programme. More and better primary education for children in rural areas”. Ministerio de Educación Nacional (MEN) – UNICEF. Bogotá.



- Contreras, César Augusto (2006) Educación Rural en Caldas. El Proyecto de Escuela Nueva. Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales
- Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales – CRECE (2002a) Evaluación de impactos del Programa Escuela y Café. Manizales
- CRECE (2002b) Evaluación de impactos parciales del Programa Escuela Virtual. Manizales.
- Ferrer, Ferrán (1998). Educación y Sociedad: una nueva visión para el siglo XXI. En: Revista Española de Educación Comparada No. 4
- Flórez O., Rafael. (1996). La dimensión pedagógica. Formación y Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Educación y Pedagogía Vol. 7 Nros. 14 y 15. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN 1998) Política Nacional de Desarrollo y Fortalecimiento en la educación para la población rural. En: Revista Nacional de Agricultura, Números 922-923
- Ministerio de Educación Nacional –MEN- (1998). La Escuela Nueva frente a los retos de la sociedad contemporánea. Las disciplinas y la formación integral. Bogotá
- Perfetti, Mauricio; Felipe Trujillo y Juan Eduardo García-Huidobro (2005). “Escuela Nueva e Inigualdad”. En: Políticas Educativas y Equidad – Reflexiones del Seminario Internacional. UNESCO – UNICEF
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti, Emilio (2004) “Nuevos maestros para nuevos estudiantes” En: Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño” – PREAL
- Tenti, Emilio, La escuela desde afuera. Diógenes-Lucerna, México, 2001
- Vega Gil, Leoncio (2002). Claves de la Educación Social en perspectiva comparada. Editorial Hespérides. Salamanca. España.



MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. GRUPOS DE FORMACIÓN

Manuel Macías García

Francisco Pavón Tabasco

Clara Pereyra López clara.pereyra@uca.es

Pedro Araujo Pinzón

Emilio Martín Gutiérrez

Eduardo Blanco Ollero

Comisión de Formación del PDI. Dirección General para el Espacio Europeo de Educación Superior, Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Educativa, Universidad de Cádiz

Palabras clave

Formación Permanente del Profesorado Universitario, Grupos de Formación, Proyecto Europa, Universidad de Cádiz

Resumen

Con el denominado "Proyecto Europa", la Universidad de Cádiz (UCA) aglutina las líneas de acción del Plan Estratégico que están conectadas con las transformaciones necesarias en el proceso de Convergencia Europea. Entre sus objetivos se encuentran una serie de acciones concretas para orientar y estimular la puesta en marcha de experiencias de adaptación y mejora de la docencia, siendo en esta línea en la que se encuadran los denominados Grupos de Formación del Profesorado.

En esta comunicación se presenta el modelo de formación del profesorado seguido en la Universidad de Cádiz y las actividades realizadas por los distintos Grupos de Formación. Se concibe como un modelo activo de formación, con un enfoque de reflexión colectiva, concediendo especial importancia al autoaprendizaje, guiado por la figura de un coordinador externo y una comisión de formación, coordinada directamente desde el Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Educativa de la UCA, en concreto desde la Dirección General para el Espacio Europeo de Educación Superior, creada en el marco del Proyecto Europa.

Desarrollo

Objetivos

El objetivo de esta comunicación es presentar el modelo de formación del profesorado en la Universidad de Cádiz y las diferentes líneas de actuación de los distintos Grupos de Formación creados al amparo del Proyecto Europa.



Descripción

El origen de la creación de los Grupos de Formación del Profesorado en la Universidad de Cádiz estuvo en un programa de la Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), el Plan Andaluz de Formación del Profesorado Universitario (PAFPU). En el curso 2005/2006, en el que la UCUA deja de tener competencias en materia de formación del profesorado, la Universidad de Cádiz, valorando lo que este programa significó, adoptó un programa propio, coordinado directamente desde el Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Educativa y financiado a través del denominado Proyecto Europa.

El Proyecto Europa de la Universidad de Cádiz aglutina las líneas de acción del Plan Estratégico que están conectadas con las transformaciones necesarias en el proceso de Convergencia Europea, centrándose en dos objetivos: el primero, detallar la planificación de decisiones y medidas que deberán adoptarse paso a paso para adecuarse al nuevo modelo; y segundo, en una serie de acciones concretas para orientar y estimular la puesta en marcha de experiencias de adaptación y mejora de la docencia.

Es en este segundo objetivo en el que se encuadra el Plan de Acciones Formativas del Profesorado y, más concretamente, los Grupos de Formación. La creación de los Grupos de Formación del Profesorado tiene como objetivo fomentar el desarrollo profesional del docente universitario desde una perspectiva práctica, orientada a la mejora de la calidad de la docencia en nuestra Universidad. Se concibe como un modelo activo de formación, con un enfoque de reflexión colectiva y en el que cobra especial relevancia el autoaprendizaje.

En los dos últimos años, la Universidad de Cádiz ha sacado a convocatoria la creación de estos Grupos de Formación, en los que pueden participar los Grupos ya constituidos, y consolidados, en las convocatorias de grupos de formación de la UCUA o grupos de nueva creación que así lo soliciten. Para que un Grupo de Formación sea considerado como tal por la UCA, debe presentar, dentro de los plazos establecidos, una solicitud de participación en el formato normalizado (Anexo I) al Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Educativa. Las propuestas presentadas son analizadas y evaluadas por una comisión técnica constituida por: el Director de la Unidad de Evaluación y Calidad, el director General para el Espacio Europeo de Educación Superior y los miembros del Equipo de Formación de la UCA.

Los proyectos presentados deben recoger actuaciones concretas vinculadas a la intervención en el aula, con el compromiso particular de cada uno de los componentes a seguir el proyecto de formación presentado, participando activamente en sus trabajos, análisis y debates y entregar las memorias individuales correspondientes en los plazos establecidos. El número de componentes gira en torno a 8-15 miembros como norma general, articulándose preferentemente en torno a titulaciones, departamentos o centros. Pueden participar, con carácter voluntario, todos aquellos docentes, becarios o profesionales que mantengan vinculación oficial con la docencia de las asignaturas regladas que se imparten en la UCA. La participación en un Grupo de Formación queda recogida como Actividad de Formación, con un reconocimiento docente de un crédito a curso vencido.

Cada uno de los Grupos está dirigido por un coordinador interno, figura encarnada por un docente del grupo, profesor permanente a tiempo completo, que asume dicha función de coordinar. Su papel es fundamental para el proceso de formación y mejora dentro del grupo, ya que es quien se encarga de dinamizar y promover actuaciones formativas coordinando el funcionamiento del grupo, así como de detectar necesidades e intereses. Las características que definen la figura del coordinador interno son la implicación, la accesibilidad y el establecimiento de relaciones igualitarias entre los miembros que provoquen la continuidad del proceso. Ha de ser, por tanto, una persona elegida dentro de cada grupo de trabajo por los propios miembros del grupo. Se encarga también de representar al grupo en las reuniones generales de coordinación y seguimiento, de llevar el control de los gastos, de presentar las memorias correspondientes y de conectar con el denominado "coordinador externo". Los coordinadores internos pueden recibir la cantidad bruta de 600 euros en concepto de gratificación por el desempeño de su labor o el reconocimiento de un crédito docente.



Los distintos grupos de formación que trabajan en temáticas similares constituyen una Asociación, coordinada por un Coordinador Externo. El papel de los coordinadores externo consiste en asesorar y coordinar a los grupos de formación y realizar un seguimiento del proceso de autoaprendizaje del profesorado, dando respuesta, dentro de sus posibilidades, a las demandas de los grupos que lo soliciten de material documental o de formación para apoyar su trabajo. Además, tienen la responsabilidad de realizar el informe que determine si el grupo de formación ha cumplido los objetivos planteados en su solicitud de proyecto y, en su caso, informar positiva o negativamente al Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Educativa sobre la renovación en la convocatoria siguiente. Por último, el conjunto de los coordinadores externos de las distintas asociaciones se integran dentro del Equipo de Formación, lo que garantiza la homogeneidad de criterios en su actuación y la facilidad para intercambiar experiencias y materiales entre los grupos de formación constituidos, al tiempo que se posibilita un sistema que permite establecer canales de comunicación permanente entre los profesores y el Vicerrectorado de Ordenación Académica en relación a sus inquietudes y necesidades formativas, ya que lo asesoran en la confección y planificación de las acciones formativas que se presentan como oferta abierta al conjunto del profesorado y colaboran para dar coherencia y dotar de coordinación al programa. Los coordinadores externos tienen reconocidos tres créditos docentes por la labor que desempeñan.

Para que los diferentes grupos puedan desarrollar las actividades propuestas en sus proyectos, cuentan con una financiación que dependerá de las actividades programadas, del número de grupos participantes en la convocatoria, del número de componentes de los grupos y de las disponibilidades presupuestarias. Dicha financiación se dirige a cubrir las necesidades funcionales de los grupos, demandas de formación o, en su caso, de material inventariable (sin superar el 40% del presupuesto asignado). Una Comisión Técnica de Evaluación será la encargada de atender las peticiones planteadas, con un límite máximo de 3000 euros por grupo. Los fondos provienen de la propia UCA, de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y del Ministerio de Educación y Ciencia.

Resultados

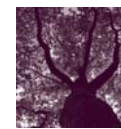
En lo que respecta a los Grupos de Formación, durante el curso académico 2006/2007, la Universidad de Cádiz cuenta con 24 Grupos de Formación, en los que participan de forma activa más de 325 profesores, pertenecientes a 36 departamentos y 15 centros. Los datos relativos a los cursos académicos 2005/06 y 2006/07 se muestran en la Tabla 1.

Curso	Nº Proyectos	Profesores implicados	Centros	Departamentos
2005/06	25	325 (20,6%)	15 (100%)	35 (77,8%)
2006/07	24	328 (22,1%)	15 (100%)	36 (80%)

Tabla 1.- Datos relativos a los Grupos de Formación del Profesorado de la UCA

Todos estos Grupos se reparten en cuatro Asociaciones según el foco de interés hacia el que han orientado su trabajo. Éstos son:

- Los contenidos: su selección, su organización y su tratamiento
- La metodología: actividades, estrategias y recursos
- Las TICs: su uso docente
- Grupos de trabajo con una orientación temática mixta: concepciones y técnicas para el desarrollo de la evaluación, la orientación y tutorías, ...



Una relación de los mismos se muestra en la Tabla 2.

Código	Proyecto de trabajo a desarrollar
Asociación temática: METODOLOGÍA DOCENTE	
GFUCA01	El aprendizaje basado en la resolución de problemas aplicado a la formación jurídico laboral y formas de evaluación
GFUCA02	Estrategias y destrezas eficaces en la mejora del aprendizaje universitario
GFUCA06	La enseñanza basada en el trabajo del alumno
GFUCA11	Análisis de las estrategias metodológicas universitarias en el ámbito del EEES
GFUCA15	Coordinación y autoaprendizaje docente sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje aplicadas en diversas asignaturas del área de Economía Financiera y Contabilidad
GFUCA20	Actividades de dinamización y motivación en la enseñanza
Asociación temática: EL USO DE LAS TICs	
GFUCA03	Preparándonos para el EEES a través de la innovación educativa apoyada en la integración de las TICs
GFUCA04	Nuevas tecnologías aplicadas al Espacio Europeo de Educación Superior
GFUCA13	Empleo de las TICs para la elaboración de material didáctico de contenido teórico-práctico
GFUCA25	Migración a Moodle de los cursos abiertos en el Campus Virtual de la Universidad de Cádiz y desarrollo de nuevos materiales docentes para facilitar el aprendizaje teórico-práctico en los alumnos de la diplomatura de Enfermería
GFUCA27	El aula virtual en Moodle: propuestas de actividades académicamente dirigidas para experiencias piloto
Asociación temática: CONTENIDOS	
GFUCA05	Adaptación de las enseñanzas de literatura y cultura al marco de la convergencia europea
GFUCA09	Nuevas formas de programación en los estudios de Filología, Humanidades y Lingüística
GFUCA12	Adaptación de la docencia del área de Ingeniería Química al Espacio Europeo de Educación Superior
GFUCA19	Consultoría Formativa-Docente como soporte a la gestión y organización de las disciplinas afines al proyecto
GFUCA22	Autoaprendizaje y desarrollo compartido con alumnado de material educativo y de prácticas de laboratorio para la formación en asignaturas de Automatización y Regulación de Procesos Industriales
GFUCA24	El trabajo conjunto en las prácticas como propuesta de formación internivelar profesorado de primaria/profesorado de universidad
Asociación temática: MIXTA	
GFUCA08	Elaboración de materiales docentes para experiencia piloto de implantación del crédito europeo en la titulación de Historia y desarrollo de las tutorías
GFUCA10	Grupo de coordinación del profesorado para la mejora en la adquisición de competencias transversales específicas en enfermería
GFUCA16	Calidad en la ESI: un reto para el EEES
GFUCA17	Adaptación de las asignaturas de las titulaciones de informática al EEES
GFUCA18	Desarrollo de nuevos sistemas docentes y de evaluación encaminados a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior
GFUCA21	Herramientas infográficas aplicadas a la evaluación docente
GFUCA23	La autoformación del profesorado a través de la investigación-acción: seminario-foro de reflexión e investigación docente del departamento de Ciencias de los Materiales

Tabla 2.- Relación de Grupos de Formación del Profesorado de la UCA



La Asociación temática METODOLOGÍA DOCENTE comprende a seis Grupos de Formación que, cada uno en su campo, trabajan en la aplicación de métodos como el aprendizaje basado en problemas, el análisis y debates de casos prácticos reales y el uso de nuevas herramientas de apoyo en la docencia para ayudar y estimular al alumno en su aprendizaje gradual, valorando el volumen de trabajo, coordinando las diferentes asignaturas en dos niveles: por un lado, para no sobrecargar al alumno y, por otro, para diseñar actividades compartidas por más de una asignatura para fomentar el desarrollo de capacidades comunes, diseñando sistemas de evaluación acordes con las nuevas actividades. Y todo ello teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: formación y actitud tanto del profesorado como del alumnado, medios y condiciones físicas disponibles y disponibilidad de tiempo del profesorado.

La Asociación temática EL USO DE LAS TICs EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA, formada por cinco Grupos, trata de organizarse en contextos de formación donde tener las oportunidades de vivenciar aprendizajes relevantes con TICs, útiles para mejorar la práctica docente; donde trabajar colaborativamente con colegas utilizando el campus virtual de la UCA de la misma forma que después se desea que trabajen los estudiantes con los contenidos de nuestras asignaturas. Estos Grupos reflexionan sobre temas tan relevantes como ¿qué lugar tienen las TIC en nuestras actividades docentes?, ¿qué posibilidades de trabajo autónomo o colaborativo, presencial o no, se pueden ofrecer y desarrollar con estos medios?, ¿qué caracterizaría a los roles de docentes y estudiantes que utilizan TIC para la enseñanza y el aprendizaje?

Los seis Grupos que constituyen la Asociación CONTENIDOS trabajan en la selección, organización y tratamiento de los contenidos de diferentes asignaturas que conforman un título, enfocando los esfuerzos hacia el objetivo global de desarrollar, cada Grupo dentro de las peculiaridades de su campo, un programa de coordinación de actividades docentes que garanticen unos mínimos formativos, tanto de conocimientos como de competencias y habilidades, que capaciten al alumno para desempeñar adecuadamente su labor profesional.

Por último, la asociación denominada MIXTA se caracteriza por su diversidad: engloba a siete Grupos que no tienen ningún elemento en común, sólo que encuentran su razón de ser en el Espacio Europeo de Educación Superior, que se presenta como un marco para el debate, discusión y mejora de la docencia universitaria. Así, en esta asociación, unos se dedican a reflexionar sobre el cambio de mentalidad que supone la implantación del crédito europeo; otros, sobre las competencias específicas y transversales y otros grupos, sobre criterios de evaluación, las tutorías o el papel del profesor universitario.

Para que los logros conseguidos por los Grupos de Formación no queden restringidos a los miembros del Grupo, cada Asociación tiene, al menos, una reunión anual de puesta en común, en la que se reflexiona y debate sobre las mejoras conseguidas y las dificultades encontradas o bien, sobre un tema monográfico. Del mismo modo, una vez al año, generalmente en el mes de julio, se celebra una Jornada de Intercambio de Experiencias de los Grupos de Formación, abierta a todos los miembros de los distintos grupos y asociaciones. Hasta ahora se han celebrado dos, quedando pospuesta la III Jornada de Intercambio para el mes de septiembre. Esta Jornada se centrará en el tema de la Evaluación de los Aprendizajes Universitarios.

Estas reuniones entre Grupos y Asociaciones permiten también detectar las carencias y necesidades formativas del profesorado, las cuales son expuestas por los coordinadores externos en las reuniones de la Comisión de Formación, facilitando así al Equipo de Formación la propuesta y planificación de las actividades formativas. En este sentido se está haciendo un gran esfuerzo por elaborar un calendario de actividades, lo más amplio en temáticas y cerrado en fechas posible, que permita a los docentes planificar desde principios de curso su formación anual en función de la oferta de la UCA, sus necesidades y compatibilidad de horarios. Este hecho cobra gran importancia sobre todo cuando se ofertan cursos sobre una misma temática pero con diferentes grados de complejidad, de modo que cada docente encuentre el nivel adecuado a su perfil de formación y pueda planificar con tiempo su acceso al siguiente nivel.



La propuesta de actividades para el curso 2006/07 se presenta en el Anexo II. Este calendario es flexible, en el sentido de que a lo largo del año se pueden incorporar otros cursos no previstos si urge la necesidad o, por algún motivo surge la oportunidad.

Las actividades formativas propuestas pueden agruparse en torno a los siguientes ítems:

***Introducción a las tecnologías de la información y usos didácticos de las TICs:** tienen por objetivo activar todas las nuevas formas de enseñanza previstas en el marco del Campus Virtual, recientemente creado en la UCA. Se trabaja, entre otras, en la programación de actividades sobre cómo utilizar las posibilidades de la enseñanza virtual, la biblioteca electrónica como recurso de investigación y enseñanza, cómo elaborar presentaciones, utilización de hojas de cálculo y gráficos en economía, matemáticas e ingeniería, y sobre edición de imágenes y videos digitales.

Durante el curso 2005/06 se realizaron más de 30 cursos de formación relacionados con el uso docente de las TIC's y formación en metodología educativa en el marco del EEES, participando casi 1400 profesores. En lo que va del curso académico 2006/2007, ya se han ofertado y realizado 38 cursos, con la participación de más de 900 profesores y un computo de horas de formación superior a 1000.

Curso	Nº Cursos realizados	Profesores participantes	Horas de formación
2005/06	33	1358	376
2006/07*	38	930	1014

Tabla 3.- Datos relativos a los Cursos de Formación programados por el Equipo de Formación con relación al uso docente de las TICs u Formación en metodología educativa en el marco de las EEES.

* Datos sobre actividades a 13 de abril de 2007

***Seminarios formativos sobre la práctica docente:** estas acciones tienen por objeto dar respuesta al papel del docente en su misión de dinamizador del proceso enseñanza-aprendizaje-formación, atendiendo a propuestas para renovar la práctica docente y atender a nuevas demandas que hoy son una característica más del sistema universitario. En lo referente a la enseñanza, las propuestas en las que se trabaja se enfocan en aspectos como la programación docente, la dinámica de grupos, el método del caso en la enseñanza universitaria, los problemas abiertos como estrategia didáctica, procedimientos de evaluación y su impacto en la formación o en cómo fomentar la adquisición de habilidades y actitudes. En el ámbito de las nuevas demandas que complementan las clases regladas pueden aparecer propuestas sobre objetivos y métodos en tutorías de orientación, o la tutela de las prácticas en empresa.

***Nuevas estructuras del sistema universitario y sus procedimientos de gestión:** en este ámbito se recogen una serie de acciones formativas encaminadas a dar a conocer aspectos de organización, gestión y funcionamiento que se han convertido en relevantes en la situación que actualmente viven las universidades. Estas actividades, en forma de seminarios, están dirigidas preferentemente a los cuadros directivos de la organización, tratándose temas como modelos para la gestión de la calidad, la planificación estratégica en las universidades, el Espacio Europeo de Educación Superior, sistemas de financiación y gestión universitaria, evaluación-certificación-acreditación de titulaciones-servicios, gestión económica, estructura administrativa y procedimientos en la UCA,

***Acciones especiales de formación docente del profesorado:** encaminadas a impulsar un objetivo académico que demande acciones específicas de formación del profesorado, como por ejemplo, promover la posibilidad de impartir titulaciones de modo no presencial o un proyecto que se oriente a dinamizar la práctica docente de todo un centro.



***Conocimiento de lenguas y culturas extranjeras:** el Centro de Lenguas Modernas de la UCA contempla en su programación actividades de formación sobre lenguas y culturas que resulten de interés prioritario para el desarrollo de las líneas estratégicas de la UCA.

***Seguridad y salud labora:** incluye acciones formativas genéricas dirigidas a difundir la necesidad de atender responsablemente los aspectos de prevención de riesgos y seguridad en el trabajo, dar formación a los equipos de emergencia y primera intervención con los que debe contar cada edificio de la UCA.

Además de disponer del calendario de actividades, a los docentes se les recuerda, con suficiente antelación y a través de TAVIRA (TABlón VIRtual de Anuncios), la convocatoria de las distintas acciones formativas, debiendo inscribirse también vía electrónica y recibiendo respuesta de admisión o no por el mismo medio. Este método presenta la ventaja de que los formularios de solicitud quedan perfectamente recogidos por orden de inscripción, condición importante en aquellos cursos con limitación de plazas.

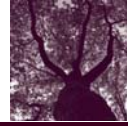
Con todo, a pesar de los esfuerzos por mentalizar a los docentes de la asistencia a los cursos una vez ha sido admitido o que no se den de baja durante el desarrollo de los mismos si no se ajusta a sus expectativas, éste es uno de los principales problemas detectados por la Comisión de Formación. Es por ello que se está estudiando establecer un procedimiento de solicitud de asistencia a curso de formación que permita al profesor concretar si dicho curso se ajusta a sus necesidades, mediante un sencillo cuestionario que sea imprescindible rellenar para cursar la solicitud.

CONCLUSIONES

La UCA está realizando un gran esfuerzo, tanto humano como de medios, dentro del ámbito de la Formación del Profesorado para impulsar de un modo decidido la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La creación y continuidad de los Grupos de Formación manifiesta la preocupación del profesorado de la UCA por una docencia de calidad y por trabajar en la mejora de los procesos educativos, con el objetivo de encontrarnos en la mejor de las posiciones para afrontar la Convergencia Europea. La Formación del Profesorado es un objetivo estratégico para la UCA, por lo que supone en la mejora de la actividad docente como compromiso de nuestra institución con la sociedad.

Bibliografía

- Cotillas, C. (2005). Análisis descriptivo de las actividades de formación dirigidas al profesorado universitario de la Universitat de València en el ámbito de la Convergencia Europea. Extraído el 27 Abril, 2007, del sitio web del Vicerectorat d'Estudis i Organització Acadèmica. Oficina de convergència Europea: <http://www.unizar.es/eees/foro/formacion/05-uv.doc>
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Ferrer, J. y González P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 329-335.



- Manso, J.M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319-328.
- Santos, M.Á. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.
- Valcarcel, M., Escudero, T., Michavila, F., Pino, J. L., García, a., Ruiz, C. et al. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. (Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Proyecto EA2003-0040). Córdoba, España: Universidad de Córdoba. Extraído el 27 de Abril, 2007, de <http://www.upc.edu/eees/contingut/arxius/PreparacionProfesoradoEEES.pdf>



ANEXO I



El Proyecto Europa aglutina las actuaciones contempladas en el Plan Estratégico de la Universidad de Cádiz orientadas al proceso de Convergencia Europea. Se desarrolla con financiación propia de la UCA, y con fondos obtenidos de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y del Ministerio de Educación y Ciencia.

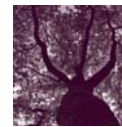
SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN EN LA CONVOCATORIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

GRUPO DE NUEVA CREACIÓN:

GRUPO CONSTITUIDO dentro del programa de la UCUA:

CÓDIGO ASIGNADO:

TÍTULO DEL PROYECTO DE FORMACIÓN:	
profesor coordinador:	NIF:
área de conocimiento del coordinador:	Firma del coordinador:
correo electrónico:	Fecha:
Número de profesores que componen el equipo:	
Número de departamentos a los que corresponden:	
Número de áreas de conocimiento implicadas:	
Número de asignaturas a las que afecta:	
Número estimado de alumnos a los que afecta la experiencia:	
Resumen del proyecto de formación	



ANEXO I



Relación de Profesores Participantes en el Proyecto de Formación

[illegible]



ANEXO I



1. Introducción
2. Objetivos
3. Descripción de la experiencia a desarrollar
4. Ambito de aplicación del Proyecto
5. Material y métodos
6. Resultados esperados
7. Presupuesto necesario para realizar la actividad programada

Planificación de las actividades formativas del profesorado de la UCA. Curso 2006/07

[illegible]



ANEXO II

		OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE															
		26	9-13	16-20	23-27	30-4	7-11	14-18	21-25	28-1	4-8	11-15	18-22	25-29	2-6	9-13	16-20	23-27	30-3	6-10	13-17	20-24	27-31	3-7	10-14	17-21	24-28	
R.F.D. Italiano A1 (Jerez)	45 horas	16		20			5		16																			
R.F.D. Italiano A1 (Jerez)	45 horas								16																			
R.F.D. Inglés A2, B2 Y C2 (Cádiz)	45 horas	16		20			5		16																			
R.F.D. Inglés B1 Y C1 (Cádiz)	45 horas	17		21			6		17																			
R.F.D. Inglés A1, A2 y B1 (Pto Real)	45 horas	17		21			6		17																			
R.F.D. Inglés B2 (Puerto Real)	45 horas	16		20			5		16																			
R.F.D. Inglés A1, B1 (Jerez)	45 horas	16		20			5		16																			
R.F.D. Inglés A2 (Jerez)	45 horas	17		21			6		17																			
R.F.D. Inglés B1 (Algeiras)	45 horas	16		20			5		16																			
R.F.D. Inglés B2 (Algeiras)	45 horas	17		21			6		17																			
R.F.D. Marroquí A1, A2 y B1 (Alg.)	45 horas	19			25		6		17																			
R.F.D. Ruso A1 (Cádiz)	45 horas		6		24		19																					
R.F.D. Ruso A1 (Jerez)	45 horas		7		25																							
R.F.D. Inglés A2 (Algeiras)	45 horas		7			30	20																					
R.F.D. Inglés C1 (Algeiras)	45 horas						6		17																			
R.F.D. Inglés C1 (Algeiras)	45 horas		7			29																						

Todas las fechas propuestas en el calendario corresponden a sesiones presenciales.

Campus de Cádiz
Campus de Puerto Real
Campus de Jerez
Campus Bahía de Algeiras
A través del Campus Virtual
Días Festivos
A1 Inicial
A2 Básico
B1 Preintermedio
B2 Intermedio
C1 Avanzado
C2 Superior



LA CULTURA EMOCIONAL EN UN ESCENARIO DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Milexa Peña Escobar aguiluzmile@yahoo.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
“Luis Beltrán Prieto Figueroa”

Palabras clave

Cultura emocional, estados de ánimo, etnografía.

Resumen

En el presente reporte de investigación se abordó el constructo Cultura Emocional con el propósito de develar los estados de ánimo que subyacen en el discurso de los docentes del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, entendiéndose por estado de ánimo la emocionalidad que vive en el trasfondo desde la cual se realizan las acciones. La investigación de naturaleza cualitativa, se desarrolló desde el paradigma interpretativo con un diseño metodológico etnográfico. Se derivaron los estados de ánimo del Resentimiento, Resignación, Aceptación y Aspiración. Las conclusiones enfatizan la necesidad de reconocer la cultura emocional y a los estados de ánimo como manifestación incuestionable de la realidad de una Institución, ya que le otorga identidad, al convertirse en una base sólida para la construcción de lo social.

Desarrollo

Introducción

La Universidad venezolana, como entidad social, ha sido cuestionada no sólo desde las demandas de la sociedad sino desde los múltiples escenarios educativos. Posiciones extremas la declaran incapacitada para responder con eficacia a los vertiginosos y sorprendentes cambios que demandan las exigencias de la globalización.

Desde hace más de una década, se viene argumentando en el sector educativo, la necesidad de una reforma universitaria y de la urgencia de procesos de transformación y modernización en las universidades nacionales

Al respecto, la tarea de la educación, explica Maturana (1999:59)

Es formar seres humanos que puedan crecer para vivir en el presente...conscientes del futuro posible o deseado, pero no alienados en ninguna descripción de él,...seres humanos en quienes se pueda confiar porque se respetan a sí mismos, seres humanos capaces de reflexionar sobre cualquier cosa, y de hacer cualquier cosa que hagan como un acto consciente socialmente responsable.

En vista que los planteamientos anteriores tienen su mirada puesta en la persona, en el individuo, si queremos entender el comportamiento humano no debemos fijarnos en el acto en sí mismo sino en la



emoción que lo posibilita. Maturana (1996) denomina a las emociones como disposiciones corporales dinámicas, que determinan los dominios de acción en los seres humanos. Indiscutiblemente la situación descrita, nos incita a inquirir en la veracidad de dichos planteamientos y reflexionar con respecto al valor que tiene para el ser humano el componente emocional y la repercusión que posee, al dilucidar que cuando un individuo cambia de emoción, cambia el dominio de acción, el cual producirá diversos estados de ánimo, los cuales decretan el sentir del ser humano.

Por otro lado, si realmente queremos dar el gran salto hacia la transformación, se hace necesario concientizar de que quizás en lo simple y en lo sencillo se encuentra una respuesta que por mucho tiempo no hemos dilucidado o intuido. Como miopes hemos venido trasteando para encontrar un camino, una vía, una posibilidad que nos evite tanta incertidumbre y desasosiego, sin la visión de que la cultura emocional es parte de la clave quizás para comprender y apropiarse de la problemática educativa, vale decir que hay que repensar en lo más cercano al quehacer educativo. Tal como afirman Maturana y Nisis (1999:13) “la educación es un fundamento para desarrollar destrezas emocionales en el educar...deseamos una educación que sea una invitación a la convivencia...sin respeto, amor y legitimidad, no es posible recuperar las dimensiones humanas”

Concretamente, si se desea abordar la dimensión humana dentro del ámbito educativo, ¿cómo es posible hacerlo dejando a un lado el componente emocional? Al respecto Maturana y Sima Nisis (ob.cit) en la presentación del libro *Transformación en la Convivencia* (ibidem), plantea que “hemos permanecido como enanos en el desarrollo de nuestras emociones y en nuestras capacidades de sentir y vibrar con nosotros”

Por otra parte, la cultura emocional está estrechamente ligada y asociada a la vida misma y a la sociedad.

En ese sentido Maturana (1997:11) sostiene que:

Los problemas sociales son siempre problemas culturales porque tienen que ver con los mundos que construimos en la convivencia. Una cultura es una red cerrada de conversaciones y que el cambio cultural ocurre como un cambio de conversaciones, por lo cual el cambio surge, se sostiene y se mantiene en el cambio del emocionar de los miembros de la comunidad que cambia.

Como puede observarse, de este concepto podemos inferir que la cultura emocional se conserva a partir de una red cerrada de conversaciones, se mantiene generación tras generación como una manera particular de vivir las emociones, al no conservarse esa red de conversaciones, la cultura emocional cambia o desaparece. Esta afirmación nos da apertura, para comprender la categoría cultura emocional más allá de su definición, al invitarnos a la posibilidad de que surja una nueva cultura emocional en el momento en que la red de conversaciones que la constituye deja de conservarse.

Considerando lo anteriormente expuesto con respecto al constructo “cultura emocional”, Rubia (2000:24) plantea que:

Las emociones juegan un papel importantísimo en nuestra conducta, pero también en nuestras funciones cognitivas. La emoción es más antigua que la cognición y desde luego, el organismo se fía mucho más de ella que de la racionalidad,... este sistema emocional no sólo es imprescindible, sino que es el sustrato de la inmensa mayoría de nuestros comportamientos y de nuestras vidas..., tradicionalmente en nuestras culturas occidentales y en las orientales, las emociones se han considerado siempre como algo inferior a la razón, y por lo tanto algo que debíamos inhibir, reprimir, como si fuesen vestigios de una vida anterior que quisiéramos olvidar..., es necesario plantearse la necesidad de un estudio más profundo del mundo emocional.



Lo expresado en esta cita nos induce a replantearnos el concepto que tenemos de emociones, de cultura, de relaciones de convivencia y hasta del actuar.

En este mismo orden de ideas, Maturana (1997:11). En el mismo orden de ideas, este autor sostiene que: "la cultura occidental moderna a la cual pertenece la ciencia actual, está inmersa en la línea explicativa con argumentos que juzgamos universales basados en la razón, y en los cuales negamos a las emociones su legitimidad básica, las despreciamos"

Partiendo de las consideraciones que se plantean anteriormente, con respecto a no confiar en las emociones porque no surgen de la razón, se hace importante exponer que indiscutiblemente esta actitud nos extravía en cuanto a la participación de las emociones en todo lo que hacemos y esta invidencia nos limita en nuestro entendimiento del fenómeno en la construcción de lo social.

Por otro lado, es conveniente precisar que en el ámbito de lo emocional, existe un aspecto muy sutil y que pasa muchas veces desapercibido, y posiblemente es determinante para que el cambio en la cultura emocional se manifieste en el ámbito social, cabe decir que se trata de los estados de ánimo. Para nadie es un secreto, que los seres humanos, independientemente de lo que hagan y en donde estén, siempre están en algún estado de ánimo. No existe la forma en que podamos evitar encontrarnos inmersos en alguno. Comúnmente, no lo elegimos, no lo controlamos. De ahí que constituyen una parte fundamental de la existencia humana, y obviamente es un hecho de la vida, lo que es peor aún es que nos comportamos dentro de los parámetros que dicho estado de ánimo específica, condicionando de esta manera nuestras acciones.

Los estados de ánimo son una distinción diferente a las emociones. Ellos viven en el trasfondo desde el cual actuamos, dicho de otra manera son esos estados emocionales desde los cuales se realizan las acciones. Por consiguiente se puede decir, que dependiendo del estado de ánimo en que nos encontremos mayoritariamente, algunas acciones están abiertas y otras no.

En consecuencia, la presencia de los estados de ánimo juega un papel preponderante en los procesos de cambio de la cultura emocional en los individuos, ya que conforman el mundo en que se vive, vale decir, que nuestro mundo reside en el estado de ánimo en que estemos. Si cambia el estado de ánimo, la cultura emocional también cambiará, ya que éstos son culturales tanto en su constitución como en su expresión.

Con las afirmaciones expuestas como escenario, es evidente que los estados de ánimo juegan un papel preponderante, ya que están asociados a un espacio de acciones posibles, a un horizonte de posibilidades. Los estados de ánimo nos poseen, nos tienen, cuando somos capaces de observarlos, ya estamos sumergidos en ellos. De allí que se observa claramente la importancia de construir un cuerpo de significados conceptuales y teóricos que nos permitan develar los estados de ánimo de los profesores universitarios para la construcción de la identidad particular de la universidad en la convivencia.

Es por ello que conocer cómo se configura la Cultura Emocional en el recinto universitario puede aportar elementos cruciales para la formación de futuros profesionales de la educación y así se podrá repensar y reflexionar sobre el tipo de sociedad, al qué como universitarios, aspiramos y deseamos contribuir, aportando así una vía para comprender mejor la complejidad de la realidad educativa, y dotar al docente de una herramienta imprescindible que le ayudará a sostener mejor su ejercicio docente al otorgar de esta manera un nuevo soporte al nuevo tipo de universidad que hoy día se reclama con urgencia.



Metodología

TODA INVESTIGACIÓN EXIGE REFLEXIONAR SOBRE TRES CUESTIONES BÁSICAS QUE CONSTITUYEN, SEGÚN BERICAT (L998), LAS DEFINITORIAS PARA UBICAR A UNA INVESTIGACIÓN DENTRO DE UNO U OTRO PARADIGMA. A SABER, ESTOS TRES PLANOS DEL CONOCIMIENTO SON: EL ONTOLÓGICO, EL EPISTEMOLÓGICO Y EL METODOLÓGICO.

En primer término, *el plano ontológico* se refiere a la forma y naturaleza de la realidad, que determina lo que puede y debe ser conocido, es decir para esta investigación la realidad de la cultura emocional (manera de experimentar las emociones y los estados de ánimo) es socialmente construida, dinámica, contextualizada y con múltiples versiones sobre la misma, como lo evidencian las teorías manejadas. En segundo término, *el plano epistemológico*, se relaciona con la construcción del conocimiento y para ésta investigación la interrelación entre el objeto de estudio y la investigadora fue subjetiva e intersubjetiva, porque surgió de la interpretación como cualidad básica del ser humano. En otras palabras, las observaciones se vivieron desde una perspectiva más amplia y es desde la hermenéutica y la fenomenología que utilizan como recurso el movimiento del pensamiento, que van del todo a las partes y de las partes al todo, que se tiene una posibilidad real de entender y comprender la naturaleza de la cultura emocional para poder explicarla. Además éste diseño asumido para ésta investigación, es una respuesta al planteamiento de orden epistemológico que adopta todo análisis cualitativo, por el cual la razón de ser de esta investigación social consiste en responder a interrogantes tales como ¿será que si develamos el poder de acción de los estados de ánimo en el cambio de la cultura emocional nos permitirá quizás saber quienes somos y porqué actuamos de determinada manera? ¿Puede un profesor universitario intervenir con su estado de ánimo para que la cultura emocional instalada en la universidad se transforme? Lo particular sólo puede entenderse en la relación con su contexto natural, lo que quiere decir, que en tercer término, en *el plano metodológico* emerge de manera natural, el método etnográfico, como el más congruente con el objeto de estudio.

De todo lo dicho se desprende, que por la naturaleza del objeto de estudio, esta investigación se abordó desde el punto de vista epistemológico dentro del paradigma interpretativo, el cual se caracteriza por una profunda interrelación entre el investigador y el objeto de estudio. Por atender a una investigación cuyo objeto de estudio son las emociones a través de sus estados de ánimo, se seleccionó como marco referencial para la comprensión del fenómeno que se investigó, la perspectiva teórica de las teorías de corte sociopsicológico de las emociones y la ontología del lenguaje, debido a que abordan las emociones como producto de la interacción social del ser humano y como un proceso de factores emocionales, formas de sentir, de creencias, de actitudes, de normas de comportarse, de convivencia, de estados de ánimo, de formas de interacción que evolucionan muy lentamente y que adquieren cuerpo.

Para este estudio el escenario corresponde al propio lugar de trabajo de quien investiga y es La Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

La caracterización de los sujetos sociales fue la siguiente:

1. Cinco informantes, docentes, de diferentes categorías, antigüedad y departamentos.
2. Todos los informantes tienen una participación visible en las distintas actividades relacionadas con la vida académica dentro de la universidad

Para la investigación de este fenómeno se escogió como técnica, la entrevista focalizada, la cual, según Valles (2000) difiere de otro tipo de entrevista por qué los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta (...han leído un panfleto, artículo), y la entrevista se centra en las experiencias subjetivas de los informantes. Para esta situación concreta, se les dio a leer una metáfora, elaborada por la autora, con el título “El darse cuenta de la Universidad” (*), la cual fue validada por cinco jueces, antes de ser aplicada como reactivo o detonador de los estados de ánimo presentes dentro de la cultura emocional.



(*) EL DARSE CUENTA DE LA UNIVERSIDAD

(Por un momento imaginemos que la Universidad Venezolana quiere escribir su autobiografía, su historia, sus memorias, sus recuerdos. Tiene mucho tiempo organizando con fechas precisas acontecimientos importantes, eventos, congresos, anécdotas y hasta sus incidentes, desgracias, escándalos y desenlaces. De pronto se percata, que al observarse en una visión de sí misma se siente fosilizada, petrificada, momificada y que no puede escribir lo que desea expresar, porque siendo sus manos la única parte de su cuerpo que tiene movimiento, se da cuenta que están manchadas, llenas de lágrimas y sudor; además descubre tardíamente que es sorda a lo esencial, ciega a lo trascendente, no puede caminar hacia su norte verdadero y de querer hacerlo necesita de muletas y de bastones tan agigantados que se le dificulta enormemente usarlos.

Incluso si se lavara las manos y remediara en parte su ceguera, su sordera y su incapacidad para caminar, no tendría el valor, ni el coraje, ni la fuerza para hacerlo, porque no basta con un darse cuenta de los desaciertos, es necesario remontarse a su nacimiento, a su origen, a su para qué inicial, y sabiendo que no está muda grita para sí misma: “¡Ahora ví por un instante nuevamente mi verdadera misión, ahora sé cual es mi verdadera razón de ser! Sin embargo a pesar de este momento de lucidez me siento abatida, sin ánimo, y descubro con asombro que he caído en un profundo letargo o en una profunda depresión que me hace sentir paralizada”)

Tessh, citado en Buendía, Colás y Hernández (1998:228), señala que “la investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico”. Incluso el análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica como la planteada para captar el origen, la naturaleza y el proceso de los significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos.

En relación con el diseño de la investigación se seleccionó la etnografía porque su aplicabilidad y eficacia se ha demostrado precisamente en estudios de eventos que ocurren en la vida del grupo, es decir, grupos de personas cuyas relaciones están reguladas por ciertos derechos y obligaciones recíprocas; por tal motivo se consideró el más adecuado para la realización de la misma, ya que es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, abierto, profundo, contextual y descriptivo, siendo su objetivo combinar el punto de vista del observador externo, con el interno para llegar a describir, explicar e interpretar la cultura de la institución y por ende el marco social.

Obviamente, es importante acotar que en la investigación etnográfica, en contraste con los diseños estructurados, las situaciones surgen del propio proceso de observación, las cuales llevaron a la investigadora a hacer los ajustes necesarios dentro del proceso real en el cual transcurrió el estudio.

Por otra parte, se hizo uso del método comparativo constante (Strauss y Corbin 1998), para lograr la teorización a partir de la obtención de categorías, con sus propiedades. Se realizó la respectiva triangulación con las diferentes fuentes consultadas y se generó un cuerpo de proposiciones teóricas que permitieron comprender y develar los estados de ánimo de la cultura emocional en la convivencia de la comunidad universitaria.

Implicó el siguiente camino:

A) Se dividió el contenido del corpus general en cuatro unidades hermenéuticas y se le asignó un código a cada unidad, a saber:

1. Cómo juzgo al mundo
2. Cómo juzgo a la gente que me rodea
3. Qué juicios tengo acerca de mi mismo



4. Qué juicios tengo acerca del futuro

Esta división se realizó a partir de lo que plantea Echeverría (1995) en su libro “Ontología del Lenguaje” con respecto a que estos enunciados o preguntas son suficientes para especificar el estado de ánimo en que se encuentran las personas .

B) Se determinó “La cultura emocional” como categoría sol o nuclear.

C) Se asignaron como categorías secundarias, los cuatro estados de ánimo: Resentimiento, Resignación, Aceptación (Paz) y Aspiración.

D) Se diseñaron micro marcos conceptuales para organizar la información de acuerdo con Martínez (2000)

E) A cada unidad hermenéutica se le asignó una o varias preguntas de acuerdo a las temáticas que se plantearon en la entrevista focalizada semiestructurada.

F) Se elaboró un cuadro para identificar del corpus de las entrevistas, los juicios que los informantes claves expresaron y se categorizó cada juicio en el estado de ánimo correspondiente, según los juicios de *Facticidad* (lo que no se puede cambiar) y el de *Posibilidad* (lo que se puede cambiar) en función de posturas o actitudes de oposición o aceptación. Todo lo anteriormente planteado se realizó con la finalidad de encontrar una forma de análisis de utilidad para esta investigación y considerando el cuadro original que plantea Echeverría (1995) para comprender y examinar las distinciones de los cuatro estados de ánimo estrechamente relacionados entre sí.

G) Se elaboró un cuadro para analizar la estructura lingüística que subyace en los juicios de facticidad y posibilidad en función de dos actos lingüísticos fundamentales: Afirmaciones y Declaraciones y se examinaron en su estructura para considerar si las afirmaciones son verdaderas o falsas y los juicios que se ubicaron como declaraciones son fundadas, es decir válidas o inválidas (los juicios sirven para diseñar el futuro y dan a las personas un sentido de dirección respecto a qué nos cabe esperar en el futuro, al anticipar las consecuencias de las acciones. Según esto los seres humanos somos generadores permanentes de juicios y lo hacemos sobre todo lo que se observa, y todo el tiempo).

Resultados y Discusión

De acuerdo al análisis efectuado al corpus de información de las cuatro unidades hermenéuticas y a la estructura lingüística que subyace en los juicios, se evidencia que se revelaron los estados de ánimo que subyacen en el discurso de los docentes, caracterizando a la cultura emocional como aquella en que se manifiesta fundamentalmente una mixtura de los estados de ánimo de aspiración y de resentimiento, expresándose con mayor vehemencia el estado de ánimo de la aspiración como se especifica a continuación.

Con respecto al corpus de información “*Como juzgo al mundo*” se observa que los estados de ánimos que sobresalen con igual intensidad son el del resentimiento y el de la aspiración. Se percibe que los profesores universitarios juzgan al mundo con poder, enfrentamientos, cuesta arriba, con agresión y por otro lado lo sienten con esperanza, solidaridad, reflexión, con mediación; ejemplificándose en “pero individualmente no se va a poder afrontar...es muy cuesta arriba”...”La esperanza implica que es como una brújula que tiene todo ser humano y que en algún momento, tarde o temprano, no importa la cantidad sino la calidad, que si vamos a llegar a lo que es el verdadero papel que tenemos nosotros como mediadores de un proceso”.



En relación con el estado de ánimo que más se manifiesta en el corpus de información *“Como juzgo a la gente que me rodea”* es el del resentimiento. , es decir los profesores perciben a sus compañeros, a sus grupos de pares, a la gente que lo rodea desde el resentimiento, con disgusto, rabia, explosión, egoísmo, individualistas, despreocupados, indiferentes y divididos.

Por sobre todo los profesores universitarios manifiestan que sus compañeros de trabajo pudieran ser más proactivos, más polivalentes, y se observa en frases como “Proactivo significa que pudieran ser más productivos, más desenvueltos dentro de la didáctica, pudieran darle más atención a los muchachos, ser más humanos y ser menos académicos. Proactivo para mí es una persona que se convierte en humano y no en humanoide.”

De nuevo, los profesores expresan que existe individualismo, egoísmo y divisiones y que esa actitud no debería ser y no debería estar presente, al respecto “No se trabaja como un todo sino que las partes trabajan independientemente, indiferentes ante las otras, ante el otro y eso no lo puedo concebir, no concibo una universidad, este micro mundo de la universidad como un micro mundo dividido, donde se niega al otro, se ignora al otro”.

De igual forma los profesores expresan que dichas actitudes les dan rabia, sin llegar a niveles de explosión, inclusive manifiestan que les produce una cierta tristeza y que hacen lo que no deberían hacer, expresándolo en “están haciendo lo que les da la gana, tienen una visión muy particular del estar y yo no comparto esa manera particular de estar en la universidad”.

Con respecto al corpus de información *“Juicios acerca de mi mismo”*, el estado de ánimo que se manifiesta con mayor fuerza o intensidad es de la aspiración, declarándose los profesores como elementos importantes, con sentimientos, emociones y pensamientos claros, reflejándose en “tenemos responsabilidad de mucha trascendencia”.

También manifiestan que hay un cierto grado de madurez para comprender lo que viene ocurriendo y se revela en “Yo creo que si ayudaría a la transformación de la universidad”.

Asimismo enfatizan que están haciendo lo que la universidad les está pidiendo que hagan, asumiendo ser más responsables y sabiendo con claridad hacia donde van, ejemplificándose en “tengo que dar más. Ese más es un compromiso en todos los aspectos” “yo me siento cuestionado.... tengo que hacer algo” “me anima a sumir la responsabilidad que me toca a mi desde aquí” “uno tiene que estar claro y preciso con lo que está en nuestras manos” y plantean enfáticamente que “la idea es que dónde esté la responsabilidad tuya esté tu compromiso contigo mismo”

Observando el corpus de información de los *“Juicios acerca del futuro”*, se puede decir que el estado de ánimo que se refleja con mayor intensidad es el de *La Aspiración* , y en él se manifiesta, que los profesores entrevistados ven el futuro beneficioso, alentador, sinérgico, en armonía, que se puede mejorar, con congruencia y que si está alcanzando las metas, la misión y visión que tenemos como grupo. Además plantean que en la medida en que los seres humanos mejoren, hay claridad en lo que se quiere lograr.

Igualmente se observa que los profesores expresan que creen en la esperanza, en el futuro, en el porvenir, no desde una actitud pasiva, sino activa, es decir plantean que hay que hacerse construyendo cosas, y tal aseveración es corroborada en “...siempre hay una esperanza y esa esperanza no es un esperar a ver que pasa, sino que es un esperar activo, un esperar haciendo y en la medida en que uno espera haciendo, las cosas van cambiando”.

Finalmente, partiendo de la estructura lingüística que se esconde detrás de los juicios emitidos por los informantes, se descubre al revisarlas, que dentro de los dos actos lingüísticos fundamentales: afirmaciones y declaraciones, se observa palpablemente que la gran mayoría de las afirmaciones son falsas (cuando la proposición esta sujeta a confirmación, es decir cualquier testigo podría refutarla) y en cuanto a las declaraciones una gran cantidad de ellas son inválidas (cuando no se tiene la



capacidad de hacerlas cumplir) , lo cual según la ontología del lenguaje nos ayuda a revelar que el fundamento de los estados de ánimo que se presentan en la cultura emocional no son suficientes, así pues existe un espacio de posibilidades muy amplio para cambiar los estados de ánimo y por supuesto la cultura emocional emergida en esta investigación.

Por otro lado, al hacerle un análisis a los juicios, del estado de ánimo que está presente en las afirmaciones verdaderas y en las declaraciones válidas se descubre que es el de la *Aspiración*, por consiguiente hay una congruencia y similitud con el estado de ánimo que emergió con mayor profundidad en las cuatro unidades hermenéuticas analizadas anteriormente.

Echeverría (ob.cit) plantea que las personas con estado de ánimo de "Aspiración" se destacan porque identifican amplios espacios de intervención que conlleva necesariamente al germen del cambio y esto se percibe en los planteamientos anteriores, a saber "Yo me sentiría de verdad satisfecha que llegase el momento en que nosotros pudiésemos decir que tenemos una Universidad que propicia el cambio".

Además de que también se afirma que las personas con un estado de ánimo dentro de la aspiración, tienen una mirada diferente del futuro, una mirada en la que éste es visto como un vasto espacio de posibilidades de acción y se comprometen en la ejecución de tales acciones y esto es evidente en juicios como "Una universidad abierta, dinámica, viva, en ese sentido, sí por supuesto aspiro y anhelo una universidad con esa dimensión",

De igual manera, Echeverría (ob.cit) enfatiza que una persona que aspira entiende que el presente construye futuro y al hacerlo trasciende lo que hoy existe, con voluntad de poder, y en el corpus de información se percibe en "Yo siento que cuando exista más nivel de pertinencia de las personas que trabajamos en esta universidad, tenemos la universidad que queremos".

Ahora bien, dentro de la cultura emocional que emergió hay una categoría que se manifestó con fuerza, "La Esperanza" y se expresa en: "siempre hay una esperanza y esa esperanza no es un esperar a ver que pasa, sino que es un esperar activo, un esperar haciendo". Este principio o esta visión del futuro o del mundo es llamado por Echabarría y Paéz (1989), principio de esperanza, el cual cumple funciones adaptativas, además plantean que esta visión optimista y esperanzadora de sí mismo se construye socialmente.

De igual forma, Kemper citado en Echabarría y Paéz (ob.cit), indica que la organización social y la cultura se articulan para determinar en una sociedad dada las emociones, lo cual implica que la organización social y la estructura social puede inhibir o exacerbar la manifestación de ciertos estados de ánimo, quizás este planteamiento nos lleve a reflexionar que la mixtura emergida con respecto a los estados de ánimo se deba una vez más a que la estructura social de Universidad inhiba el estado de ánimo del resentimiento y no se le permita manifestarlo a cabalidad.

Ahora bien, Hochschild citada en Echabarría y Paéz (1989), afirma que los actos orientados en cambiar una emoción dada parten desde las normas de sentimiento ya que ellas son las que forman el lado oculto de las ideologías siendo ellas el conjunto de reglas compartidas socialmente, que indican como tiene uno que sentirse, son implícitas y especifican la dirección, duración e intensidad de una emoción en una situación dada.

Es conveniente, entonces, plantear que las normas de sentimiento que existen en la universidad predominan en lo que la gente hace y piensa en relación con las emociones que siente. En términos de Hochschild citada en Echabarría y Paéz (ob.cit), los profesores pudieran alterar intencionalmente sus sensaciones y sus comportamientos expresivos para transformar los sentimientos no deseados o desagradables y se puede decir que en el caso que nos ocupa puede ser que el resentimiento se minimice intencionalmente como una emoción desagradable porque las normas de sentimiento no lo permiten.



Consideraciones Finales

1. Cuando se habla de cultura emocional, se habla de algo intrincado, entrelazado, múltiple, ininteligible, de estados de ánimo institucionalizados que caracterizan a la universidad y exclusivamente al Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
2. Para consolidar una cultura emocional acorde con el perfil de persona, profesional y ciudadano que la universidad tiene como propósito contribuir a formar, es necesario crear las condiciones para que el estado de ánimo de la aspiración de los profesores universitarios, pase de ser un simple juicio en las declaraciones que hacen a reflejar una realidad contundente.
3. Existe una gran posibilidad de que surja una nueva cultura emocional, ya que si en la red de conversaciones se deja de conservar el estado de ánimo del resentimiento, ésta cambiará, tal como lo dice el análisis de la estructura de los juicios, el cual arrojó una mayor evidencia en afirmaciones verdaderas y declaraciones válidas dentro del estado de ánimo de la aspiración, lo cual indica que las acciones están abiertas para que se consolide el estado de ánimo de la aspiración.
4. La incuestionable postura de explicar que los miembros de ciertos grupos tienen la tendencia de sentir algunos estados de ánimo más que otros justifica el porqué el estado de ánimo del resentimiento se encuentra menos desarrollado. Al no permitir la estructura social de la universidad que se manifieste.
5. Reconociendo y comprendiendo los estados de ánimo como una acción que condiciona un futuro posible y que generan un determinado mundo, se puede adoptar una posición activa con respecto a los estados de ánimo de la cultura emocional de la universidad y participar en una configuración que nos permita ver un amplio espacio de potencialidades para el cambio, y de esa manera no restringir nuestras propias posibilidades en la vida al observar la capacidad que se tiene de intervenir en el estado de ánimo del entorno cultural en que se vive.
6. Sería significativo que se reconozca a la cultura emocional y por ende a los estados de ánimo como manifestación incuestionable de la realidad de una Institución y un elemento importante a ser tomado en cuenta en la reflexión de la praxis educativa, ya que les daría identidad, produciendo un sentido de pertenencia, convirtiéndose así en una base sólida para la construcción de lo social al facilitar nuevas formas de relacionarse en la convivencia.

Referencias

- ECHEBARRÍA, Agustín y PÁEZ Darío (1989). **Emociones: Perspectivas psicosociales**. España: Editorial Fundamentos.
- ECHEVERRÍA, Rafael (1995). **Ontología del lenguaje**. Santiago de Chile: Dolmen.
- MARTÍNEZ, Miguel (2000). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. México: Editorial Trillas.
- MATURANA, Humberto (1996). **Biología del emocionar**. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, Humberto (1997). **El sentido de lo Humano**. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, Humberto y NISIS, Sima (1999). **Transformación en la convivencia**. Santiago de Chile: Dolmen.
- RUBIA, Francisco (2000). **El cerebro nos engaña**. España: Temas de Hoy.



STRAUS Anselm & CORBIN, Juliet(1998). **Basic of qualititative research techniques and procedures for developing grounded theory**. London: Sage Publications, inc.

VALLES, Miguel (2000). **Técnicas Cualitativas de Investigación Social**. *Madrid*: Editorial Síntesis.



LA GESTIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA EXPERIENCIA EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL-MÉXICO

Enciso Barrón Mauro César. eibm44@hotmail.com; menciso@ipn.mx
Instituto Politécnico Nacional

Palabras clave:

Gestión académico-administrativa, formación docente, educación superior.

Resumen:

Se revisa el papel que tradicionalmente ha tenido la gestión académico-administrativa dentro del Instituto y se muestra a partir de una visión crítica de este quehacer una experiencia en el ámbito de la formación docente donde se modificaron los paradigmas de interacción con las unidades académicas, específicamente en todo el proceso del Taller para la Educación Superior (TES) que se ofreció a profesores del Instituto.

Las imágenes ejemplifican las acciones de gestión institucional realizadas para modelar e impulsar el cambio actitudinal, a través de la presencia en diferentes momentos y desde diferentes lugares con los profesores participantes en el Taller para la Educación Superior que se ofreció, desde la gestión-central, como una alternativa de formación docente sustentada en una interacción colectiva entre profesores y directivos.

La- presentación ilustra los diferentes discursos institucionales presentados en la inauguración y en la clausura, así como las acciones de participación realizadas dentro y fuera del TES; se comentan las implicaciones del “saber estar” y la necesidad de fortalecer el trabajo entre la estructura de gestión y los grupos de profesores interesados en innovar a la Institución.

Desarrollo

Objetivo:

Crear nuevas formas de relación entre la parte de gestión académico-administrativa y la parte operativa representada por los profesores de las unidades académicas como una estrategia de cambio que posibilite el desarrollo y la congruencia con el Modelo Educativo Institucional.

Marco de referencia:

En el nivel de licenciatura el Instituto Politécnico Nacional IPN cuenta con veinticuatro planteles, en los cuales se imparten sesenta y cuatro programas de ese nivel, en tres áreas de conocimiento diferentes: Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas, con catorce planteles, Ciencias Médico Biológicas, con seis planteles y Ciencias Sociales y Administrativas con solo cuatro planteles. Tiene ochenta y dos mil estudiantes inscritos en este nivel, que son atendidos por ocho mil seiscientos profesores.



Además el Instituto cuenta con los niveles educativos Medio Superior (Bachillerato) y Posgrado (Especialidad, Maestría y Doctorado en Ciencias) con cincuenta mil y cinco mil estudiantes, respectivamente, atendidos por cinco mil doscientos profesores.

En resumen podemos decir que el IPN cuenta con casi ciento treinta y ocho mil estudiantes y catorce mil docentes, en tres niveles educativos.

La coordinación general del proceso educativo se realiza a través de la Secretaría Académica, la cual, a su vez, cuenta con Direcciones de Coordinación, una de ellas es la Dirección de Educación Superior (DES), que atiende las veinticuatro Unidades Académicas de nivel superior del IPN. (VER ANEXO 1).

En el año 2001, al establecerse una nueva gestión administrativa en el (IPN) de México que, de acuerdo con su Legislación, debe durar tres años con posibilidad de reelección por tres más, se inició un proceso de reforma integral del mismo que, en su parte académica, se denominó: Nuevo Modelo Educativo del IPN, mediante el cuál se buscó privilegiar el aprendizaje de los educandos.

Ante la complejidad del problema, sobre todo por sus dimensiones, para que la comunidad escolar hiciera suyo el planteamiento inmerso en el Modelo propuesto, la Dirección de Educación Superior tomó la iniciativa de realizar una alternativa de formación docente sustentada en una interacción colectiva entre profesores y directivos.

La experiencia:

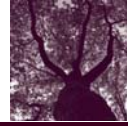
En una primera etapa, se trabajó de manera conjunta entre la Dirección de Educación Superior y un grupo de profesores de diferentes escuelas, con habilidades y disponibilidad previamente detectadas, para generar una estrategia orientada a vincular al resto de la planta magisterial del Instituto con los conceptos del Nuevo Modelo Académico Institucional.

A partir de ello, se identificó el papel de cada parte para llevar a cabo, de manera vivencial y proactiva, los propósitos señalados. Fue así como surgió la idea de realizar *el Taller para la Educación Superior (TES), el nuevo modelo educativo hoy y mañana*. En una primera generación, dirigido sólo a los profesores de nivel superior y personal del área central (administración) interesado, se contó con la participación de casi seiscientas personas que durante doce semanas trabajaron, en cuatro grupos diferentes, cinco horas en un solo día para sumar sesenta horas de trabajo por grupo. Esta primera generación trabajó de enero a mayo de 2006.

En una segunda generación, que trabajó de agosto a noviembre del mismo año, se extendió la participación, en la planeación y realización, a la Dirección de Educación Media Superior del Instituto. Los resultados fueron semejantes a los obtenidos en la primera generación, con la salvedad que los profesores de éste nivel fueron casi el mismo número que los participantes de nivel superior.

En ambas generaciones se incluyó la participación de personal de estas Direcciones tanto en la parte académica del evento como en la logística. Para la primera, se incluyeron como ponentes en las conferencias y mesas redondas del Taller, también participaron en el evento de inauguración, así como en la Jornada de Clausura a través de diferentes acciones. Para la segunda generación, este personal participó, desde la promoción del evento, hasta a la coordinación de los apoyos cotidianos para la operación del TES.

Se llevó un registro de imágenes y video de todos los momentos de participación de los directivos del área central y fueron colocados en los documentos de la página web y de la plataforma e-ducativa del propio TES que se generaron institucionalmente como parte de esta visión diferente de interacción, para la comunicación de los involucrados.

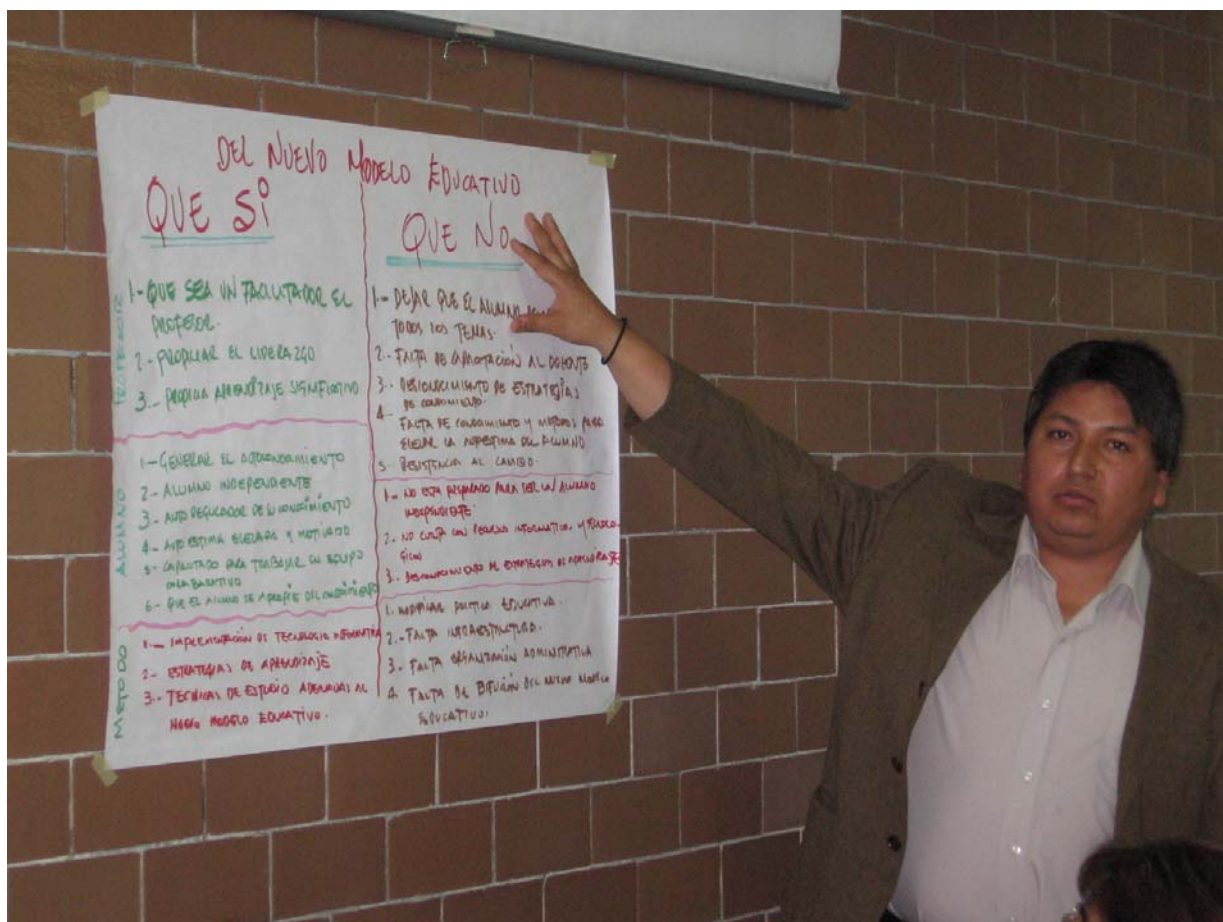


Las imágenes ejemplifican las acciones de gestión institucional realizadas para modelar e impulsar el cambio actitudinal, a través de la presencia en diferentes momentos y desde diferentes lugares con los profesores participantes en el Taller que se ofreció, desde la gestión-central, como una alternativa de formación docente sustentada en una interacción colectiva entre profesores y directivos.



La presentación ilustra los diferentes discursos institucionales presentados en la inauguración y en la clausura, así como las acciones de participación realizadas dentro y fuera del TES; se comentan las implicaciones del “saber estar” y la necesidad de fortalecer el trabajo entre la estructura de gestión y los grupos de profesores interesados en innovar a la Institución.





Se muestra la memoria gráfica del resultado de esta nueva forma de interacción entre la gestión académico-administrativa y los profesores del Instituto, aunado a esto se presentan algunas reflexiones en torno a las dificultades que representa hacer congruente lo que el Nuevo Modelo Académico del Instituto demanda y la historia de interacción que existe entre los profesores y los directivos, así como las dificultades del propio personal operativo-administrativo que carece en muchos casos de las competencias y actitudes requeridas para este cambio institucional con una visión académica.







Se identifican los factores que inciden en la factibilidad del acercamiento y replanteamiento de la relación entre los directivos y sus equipos de trabajo con el personal académico de las escuelas y a partir de ello se proponen acciones para lograr un mayor acercamiento y congruencia con el Modelo Académico Institucional.

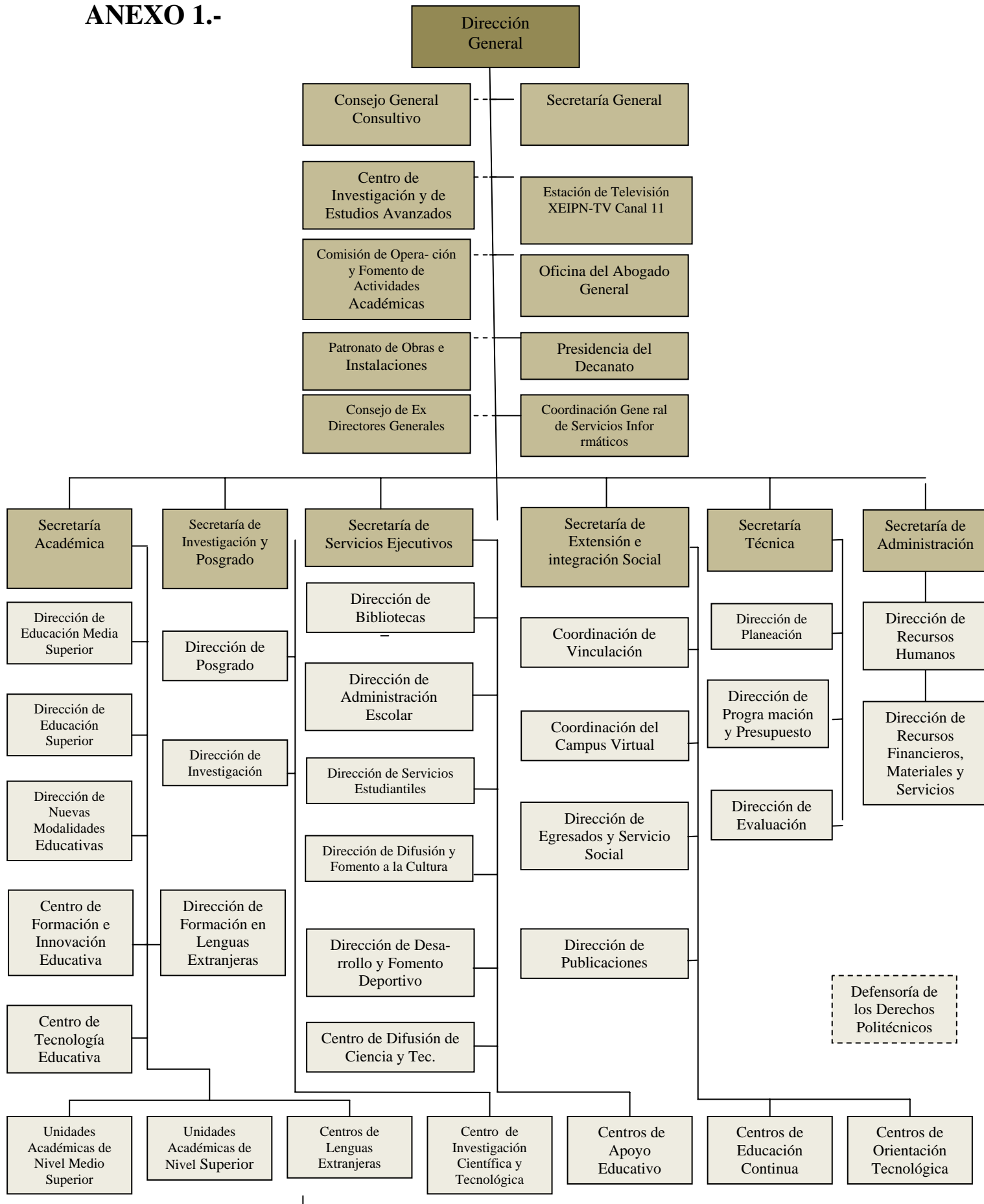
Se delinear acciones para lograr mejores resultados desde diferentes frentes como son la relación entre los directivos y sus equipos de trabajo, la comunicación entre el área central y las escuelas, la comunicación al interior de las propias escuelas y la generación de grupos de trabajo en red para descentralizar las acciones de mejora académica y propiciar la vida autónoma en las unidades académicas buscando congruencia con el discurso del Modelo Educativo y Académico.

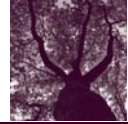
Conclusiones:

Lo importante de esta experiencia es que las ideas han surgido desde los mismos profesores quienes encontraron eco en la gestión administrativa, al hacer suyas las propuestas. A partir de los resultados alcanzados se ha planteado la conveniencia de extenderlas y repetirlas como una opción que encuentra aceptación en la planta docente al percibirla cercana a su lenguaje y sus necesidades, lo que en otras ocasiones desde la imposición central ha sido difícil lograr.



ANEXO 1.-





Bibliografía

Diseñemos el futuro. Materiales para la reforma Instituto Politécnico Nacional, números 1, 8, 12, 13, 14 y 17 Talleres gráficos del IPN, septiembre 2004.

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO

De Alba Alicia (compiladora), *Posmodernidad y educación, problemas educativos de México*, UNAM-CESU, 2004

Block, Peter, *El manager fortalecido*, Ed. Paidós, 1987

Cantarell Gamboa, *Ética y deontología del servidor público*. Mimeo IPN. 2004

www.ipn.mx



FORMACIÓN DE LARGO RECORRIDO EN COMUNIDADES DE AUTOGESTIÓN

Carmen Guerra Retamosa. guerraret511@hotmail.com

IES Las Lagunas. Mijas. Málaga

Victoria García Caro. victoriagarcia@acceda.com

IES Castillo de Luna. Rota. Cádiz

Diego Castellano Sánchez. diego.castellano@uca.es

IES Valdelagrana. El Puerto de Santa María. Cádiz

Miguel Ángel Ferrer González. maferrer9@hotmail.com

CEP Málaga

Palabras clave:

Itinerario formativo, comunidades de autogestión, innovación educativa.

Resumen:

La presente ponencia pretende mostrar un itinerario de formación iniciado en el curso 2002/03 cuando una asesora de formación del profesorado novel, al pretender iniciar la línea de trabajo expuesta en el desarrollo de su proyecto, se dirige a un grupo de compañeros para plantearles la formación de un grupo de trabajo desde el que abordar la ciencia desde una perspectiva interdisciplinar. Dicho grupo constituyó el germen de la comunidad de autogestión de formación del profesorado del IES Castillo de Luna. Dicho centro, tras dos años de seguir con esta modalidad formativa (grupo de trabajo), y una vez la asesora se traslada a otra provincia – donde de vuelta al aula implanta las mismas dinámicas- considera necesario evolucionar a otra modalidad de formación: Proyectos de Innovación (PIN). Este proceso ha concluido en el diseño, coordinación y gestión de los encuentros de Alumnos Investigadores. Esta actividad trata de fomentar el aprendizaje dialógico, el trabajo autónomo y las relaciones horizontales de los alumnos, al tiempo que está influyendo en la formación, el trabajo y en la mejora de la práctica docente de muchos profesores de la zona.

Desarrollo

Objetivos:

El presente artículo pretende mostrar a partir de una serie de experiencias que vienen llevándose a cabo desde el curso 2002/03 como la autogestión de la formación del profesorado desde comunidades organizadas de formación permite y favorece la realización de actividades que influyen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo del alumno/a sino de la propia comunidad de formación.

En el marco de una actividad donde el diálogo es el elemento clave, la formación del profesorado debe orientarse hacia el conocimiento de las personas, los grupos de aprendizaje y hacia el conocimiento de cada materia desde un enfoque interdisciplinar. Por otra parte, el desarrollo de las técnicas de interacción entre todos los miembros de la comunidad a través del diálogo (aprendizaje dialógico) incluye un plan de cooperación durante todo el proceso en el que participan todos los grupos y personas que interactúan con los y las alumnas. En este sentido, es necesaria la



colaboración del profesorado, los participantes, los familiares y las entidades, para proseguir el proyecto y conseguir una educación de calidad para todos.

Teniendo esto en cuenta hacemos hincapié en:

- Destacar el papel del asesor como catalizador del proceso de formación.
- Valorar la adecuación de las distintas actividades de formación a las etapas de crecimiento de las necesidades formativas del profesorado.
- Presentar el asesoramiento como un instrumento favorecedor de las comunidades de autogestión de formación del profesorado.
- Insistir en la importancia del trabajo colaborativo como motor de experiencias innovadoras.
- Defender la colaboración entre las comunidades de autogestión del profesorado y las instituciones educativas.
- Presentar el trinomio itinerario formativo, comunidad de autogestión, mejora de la práctica docente como una realidad.
- Reflexionar sobre la realidad de la función asesora.

Descripción del trabajo

Durante el curso 2002/03 una asesora novel intenta implementar la visión didáctica del asesoramiento desde un enfoque de colaboración crítica o de proceso que se ajuste más a la realidad de los centros como culturas en desarrollo. Todo ello implica otras formas de asesorar y apoyar más humanas, más críticas y desde enfoques más pedagógicos conscientes de la importancia del centro y de su cultura y que suponen una visión estratégico-dialéctica en torno a procesos de mejora, emanados de la colaboración y en las que el asesor:

1. “trabaja con” en lugar de “intervenir en “
2. colabora en desarrollar, no aplica
3. actúa como mediador y facilitador de procesos, en el que el propio grupo ha de encontrar y asumir soluciones y propuestas
4. equilibra las iniciativas innovadoras locales dentro de un marco comúnmente aceptado como válido.

Convencida del modelo didáctico de asesoramiento y atendiendo a los principios, intenciones y líneas de actuación establecidos en el “Decreto 110/2003 de 22 de abril por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado” y en la “Orden de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado” cuya filosofía es:

“La mejora de la práctica profesional debe ser el hilo conductor de la formación, considerando que las buenas prácticas son aquellas que se orientan a la mejora de los resultados del alumnado y que la implicación de éstos en su aprendizaje es un elemento clave para el éxito de la mejora.”

Y que plantea como objetivos básicos:

- Mejora de las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad de aprendizaje del alumno.
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
- Fomentar la producción de conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, innovación, experimentación y el compromiso con la mejora.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.



Plantea una reunión con un grupo de profesores del IES Castillo de Luna (que empiezan a ver a la ex compañera como su asesora de referencia del CEP de Jerez de la Frontera) para debatir la propuesta de formación que ésta les ofrece: constituir un grupo de trabajo interdepartamental que permita abordar la ciencia desde una perspectiva interdisciplinar. El tema escogido fue *La ciencia a través de los Nobel*. A partir de dicho eje temático profesores de historia, física y química, biología y matemáticas elaboraron una serie de materiales (*producción de conocimiento educativo*) que quedó plasmada en forma de una página web (<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cep-jerez/03115gt139/index.htm>) y que fueron utilizados por el alumnado del centro (*repercusión en el aula de la actividad formativa*). Por otra parte se inició una colaboración entre alumnos y alumnas (diseño de los dibujos) y los profesores, la cual resultó fructífera y satisfactoria por ambas partes.

Durante el curso 2003/04 es el propio centro (*inicio de la comunidad de formación*), consciente y convencido de la importancia de la formación en la mejora de la práctica docente, el que contacta con el CEP para continuar la propuesta de formación (*conciencia profesional y compromiso de mejora*). Se plantea seguir con la misma modalidad formativa (*desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia*) pero ahora con una finalidad más ambiciosa: diseñar, organizar y gestionar una actividad que dinamice el centro bajo un eje común: *La ciencia*. Esta vez el número de profesores que participan es más elevado. Son más los departamentos implicados, y el resultado final es la realización de las Primeras Jornadas científicas del IES Castillo de Luna.

Los objetivos que se planteó el Grupo de trabajo fueron:

- Consensuar los objetivos generales y particulares de la actividad.
- Definir las líneas de trabajo.
- Determinar comisiones y asignarles funciones.
- Analizar las posibles dificultades derivadas de la realización la actividad (espacios y tiempos) y determinar las modificaciones necesarias para garantizar el éxito de la misma.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre los distintos sectores de la comunidad escolar.
- Contactar con instituciones públicas y privadas (Ayuntamiento, centros escolares de la localidad, Centro de Ciencia Principia, etc.).
- Identificar los posibles cauces de difusión de la actividad.

La colaboración con el CEP de Jerez de la Frontera no se limitó a la gestión y financiación de la actividad formativa, sino que la asesora se implicó en el diseño de la actividad, en la implementación del trabajo en el aula y en la formación del profesorado en actividades de divulgación científica.

El resultado, ya comentado, de este trabajo fue la celebración de las I Jornadas Científicas del IES Castillo de Luna - visitada por gran parte de la comunidad educativa de Rota- y que permitió que el grupo de profesores implicados tomara conciencia de la necesidad de:

- una formación conjunta para todo el grupo y una específica que permitiera el desarrollo y consecución de los objetivos generales y particulares planteados
- flexibilidad a la hora de demandar la ayuda formativa ya que al desarrollar una actividad novedosa las dificultades van surgiendo al ir desarrollándose la misma
- de ir gestionando su propia formación en un proceso de feed-back entre los distintos miembros del grupo pero abiertos a la colaboración externa que permitan la evolución e innovación continua de la comunidad



A lo largo del curso 2004/05, el mismo grupo de profesores, satisfecho por la experiencia del curso anterior, deciden trabajar como comunidad de gestión de recursos de formación, abordando la realización del Proyecto de Innovación (PIN-071/04): *Investigación sobre la repercusión en el alumnado y el profesorado del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia*. El objetivo primordial es ver hasta que punto una actividad de centro implica la actualización didáctica y metodológica del profesorado y cómo ésta influye tanto en el profesorado como en el alumnado.

A nivel de centro, se parte de los objetivos planteados durante el curso anterior, a los cuáles se añaden los siguientes:

- Mejorar la formación del profesorado del centro para influir positivamente en el proceso de enseñanza –aprendizaje.
- Desarrollar explícitamente los temas transversales.
- Fomentar, desde la ruptura del marco académico, el aprendizaje dialógico y la horizontalidad de las relaciones.
- Mejorar el clima de convivencia del centro, aprovechando las formas de relacionarse derivadas de la dinámica de la actividad.
- Diseñar mecanismos de evaluación (cuadernos del alumno, cuestionarios anteriores y posteriores a la visita, entrevistas a visitantes y participantes, etc.).

El resultado de este trabajo fue la realización de las II Jornadas Científicas.



En su desarrollo participó prácticamente la totalidad del centro, y fueron visitadas por los alumnos/as de varios colegios de Rota. Además, se elaboró un material que fue presentado a “XII Premios Francisco Giner de los Ríos.” Y en cuyas conclusiones se recoge lo que ha supuesto en cuanto a la conciencia profesional docente:

- *Un reciclaje profundo en los planteamientos de nuestros métodos de enseñanza. Nosotros también nos hemos divertido enseñando y, como los alumnos/as; hemos tenido que superar problemas y trabas; hemos tenido que estudiar y profundizar en temas que por tratarse habitualmente de modo*



teórico teníamos “olvidados”; hemos movilizado a amigos, familia e incluso vecinos buscando información, opinión y materiales; hemos debido actuar como moderadores cuando surgían discordancias entre los componentes de los distintos grupos; hemos superado algunos miedos como la posibilidad de que podrían presentarse problemas de disciplina cuando finalmente ha sido al contrario: los alumnos han asumido el rol de investigador primero y de profesor después con responsabilidad y seriedad.

- *No sólo han sido buenas las relaciones con los alumnos, también lo ha sido la relación con los compañeros: la necesaria coordinación entre departamentos nos ha servido para conocernos mejor desde un punto de vista personal y, qué duda cabe, cuanto mejor son las relaciones entre compañeros, mejor es el funcionamiento del Centro. Han sido unos meses de durísimo trabajo, de horas extraordinarias, de desánimos a veces, de diversión en otras ocasiones pero siempre ha estado presente la ilusión, la elevación de la autoestima como profesores, la satisfacción de un trabajo bien hecho y la decidida conclusión de que... ¡Seguiremos buscando nuevas formas de acercarnos al alumnado y de mejorar la calidad de la enseñanza!*

Todas estas experiencias, que fueron difundidas en los medios locales y durante el Encuentro de profesores amigos de la Ciencia Eureka, situaron al IES Castillo de Luna como referente en la organización de actividades de divulgación científica de este tipo, en las que el aprendizaje significativo entre iguales permite la obtención de excelentes resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante el curso 2005/06 la comunidad de formación del IES Castillo de Luna, fiel a su filosofía de feed-back y de apertura a colaboraciones externas en lo que empezó a ser una red profesional, contacta con el profesor Diego Castellano del IES Valdelagrana - antiguo profesor del centro-, para que les informe acerca de otras actividades novedosas y motivadoras que viene desarrollando con sus alumnos/as (participación en Ciencia en Acción, Captura el tránsito de Venus, las Reuniones Científicas de Alumnos de Secundaria de Extremadura...) y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado de esta interacción surge la idea de organizar un *Encuentro de Alumnado Investigador* con alumnos y alumnas procedentes de diversos centros. Esta actividad se orientará desde la perspectiva del aprendizaje dialógico y con una clara implicación didáctico-formativa. La novedad que aporta esta actividad, con respecto a las realizadas anteriormente, y que influye directamente en la formación del profesorado implicado, es que pretende atraer a nuevos integrantes de esa comunidad de gestión y divulgar actividades realizadas en otros centros, que sin este marco formal carecerían de difusión. Es bajo este encuadre dialógico y de aprendizaje entre iguales en el que se sustentará el proceso formativo. Todas las investigaciones demuestran que el proceso de aprendizaje de las personas, sin importar la edad que tengan e incluyendo al profesorado, depende más de la interacción y coordinación entre todas las actividades que llevan a cabo en los diferentes espacios de sus vidas (escuela, hogar, calle, trabajo) que de aquellos los contenidos desarrollados en espacios y tiempos designados oficialmente pero ajenos a su vida y contextos personales.

El centro se volcó con la propuesta tras ser defendida con entusiasmo por la profesora Victoria García Caro, Vicedirectora del centro, y la comunidad de formación se pone en funcionamiento para diseñar y organizar la actividad.

Se decide abordar el trabajo desde la modalidad formativa de grupo de trabajo que se plantea los siguientes objetivos:



Objetivos organizativos:

- Creación de comisiones: técnicas, administrativas y de protocolo.
- Coordinar la actuación de los distintos miembros de la comunidad educativa: padres y madres, alumnado, profesorado, Ayuntamiento, empresas locales, instituciones, etc.
- Gestionar la búsqueda de subvenciones institucionales y privadas.

Objetivos didácticos:

- Generar procesos educativos con un carácter continuo y permanente y que no se agoten en el marco escolar.
- Reflexionar sobre la importancia del desarrollo de las competencias comunicativas.
- Fomentar el diálogo como instrumento que promueve la construcción del conocimiento,
- Introducir el cambio de roles en el proceso de enseñanza aprendizaje (el alumno como agente de la transmisión de conocimiento).
- Fomentar el aprendizaje desde y entre iguales.
- Favorecer la construcción conocimiento y la difusión de éste por sus creadores.
- Generar dinámicas que permitan disfrutar de la satisfacción del trabajo bien hecho y la asunción de responsabilidades.



www.alumnosinvestigadores.com

La comunidad de profesores difundió la oferta de participación en el V Encuentro de Profesorado de Ciencias de la Naturaleza (Cádiz), en las III Jornadas Eureka sobre aspectos lúdicos en la enseñanza de las Ciencias (Cádiz) en el cierre del debate del documento Educación Y Cultura Científica en la Escuela Andaluza (Granada) y en la X Reunión Científica de Alumnos de Secundaria (Cáceres).

Con el objeto de gestionar las relaciones entre el profesorado y el alumnado participante se habilitó la web: www.alumnosinvestigadores.com. que ha sido el eje central de intercambio de información y aprendizaje entre iguales.

El resultado de este grupo de trabajo entre distintos centros, fue la realización del I Encuentro de Alumnos Investigadores en el que participaron 20 centros de diferentes provincias, se expusieron 43 trabajos de investigación en forma de paneles, y se desarrollaron 17 ponencias orales. De forma paralela se realizaron actividades complementarias deportivas y culturales.

Al final del encuentro se pasó el relevo organizativo a otros miembros de la comunidad y así durante el curso 2006/07 el modelo de comunidad de autogestión de formación se ha extendido al IES Valdelagrana.

La organización del trabajo en equipo ha generado una nueva línea dinámica de formación en la que ha podido participar profesorado de distintos centros educativos, de distintas especialidades pero unidos en la puesta a punto de una actividad innovadora. Esta labor común ha quedado plasmada en el Proyecto de Innovación Educativa "IES Valdelagrana: un espacio para la ciencia y su divulgación"



(PIN 173/06 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado) y en el Grupo de Trabajo del CEP de Cádiz "Diseño, elaboración y presentación de trabajos originales de investigación para el encuentro de alumnado investigador de la provincia de Cádiz 2007".

De forma paralela en otros centros de la zona de la Bahía de Cádiz se están desarrollando varios grupos de trabajo para difundir, y fomentar, la participación del profesorado en esta actividad, además la comunidad a solicitado al CEP de Cádiz el Curso Presentación del II Encuentro del Alumno Investigador de la Provincia de Cádiz 2007 en el que se trató la investigación con alumnos y las técnicas de motivación del alumnado.

La comunicación entre la comunidad de formación se siguió realizando mediante la web creada con el mismo objetivo el curso anterior (www.alumnosinvestigadores.com). Los resultados de todas estas actividades se vieron reflejadas en la realización del II encuentro en el que participaron 20 centros de Cádiz, Málaga y Guipúzcoa con 50 paneles y 19 ponencias.

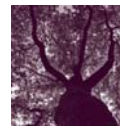
El relevo ha pasado a otros miembros de la comunidad de formación, en este caso el IES Manuel de Falla de Puerto Real (Cádiz) desde dónde se coordinaran nuevas líneas de formación que permitan el desarrollo de las actividades cada vez con un mayor éxito y aprovechamiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

Curso	Acciones formativas.	Profesorado implicado
2002/03	Asesora contacta con grupo de profesores. Creación GT	10 profesores del IES Castillo de Luna
2003/04	Nace el germen de la comunidad de formación. El centro demanda la acción formativa: GT interdisciplinar (aumento sustancial de profesores y departamentos implicados con respecto al curso anterior)	Unos 25 profesores del IES Castillo de Luna
2004/05	PIN-071/04: <i>Investigación sobre la repercusión en el alumnado y el profesorado del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia.</i>	Casi la totalidad del Claustro del IES Castillo de Luna
2005/06	GT intercentros. V Encuentro de Profesorado de Ciencias de la Naturaleza (Cádiz) III Jornadas Eureka Sobre Aspectos Lúdicos en la Enseñanza de las Ciencias (Cádiz) X Reunión Científica de Alumnos de Secundaria (Cáceres)	IES Castillo de Luna (Rota) IES Valdelagrana (El Puerto Sta María) Colegio N ^a S ^a Perpetuo Socorro (Rota) IES Arroyo Hondo (Rota) IES Drago (Cádiz) IES Manuel De Falla



		IES Salmedina (Chipiona)
2006/07	<p>PIN 173/06 "IES Valdelagrana: un espacio para la ciencia y su divulgación"</p> <p>GT "Diseño, elaboración y presentación de trabajos originales de investigación para el encuentro de alumnado investigador de la provincia de Cádiz 2007".</p> <p>Curso: Presentación del II Encuentro del Alumno Investigador de la Provincia de Cádiz 2007</p> <p>GT de distintas temáticas asociados a la formación específica de las distintas investigaciones presentadas</p>	<p>IES Castillo de Luna (Rota)</p> <p>IES Valdelagrana (El Puerto Sta María)</p> <p>IES Drago (Cádiz)</p> <p>Colegio Amor de Dios (Cádiz)</p> <p>Colegio N^a S^a Perpetuo Socorro (Rota)</p> <p>IES Barrameda (Sanlúcar de Barrameda)</p> <p>IES Caleta (Cádiz)</p> <p>IES Carlos Cano (Los Barrios)</p> <p>IES Las Salinas (San Fernando)</p> <p>IES Manuel de Falla (Puerto Real)</p> <p>IES Pintor Juan Lara (El Puerto de Santa María)</p>

Curso	Actividades	Centros participantes
2002/03	La ciencia a través de los Nobel	IES Castillo de Luna
2003/04	I Jornadas Científicas	IES Castillo de Luna Todos los centros de Rota como visitantes
2004/05	II Jornadas científicas	IES Castillo de Luna Todos los centros de Rota como visitantes
2005/06	I Encuentro Alumnos Investigadores	<p>1. Colegio Amor de Dios de Cádiz</p> <p>2. Colegio Madre de Dios de Jerez de la Frontera (Cádiz)</p> <p>3. Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de Rota (Cádiz)</p> <p>4. I.E.S. Castillo de Luna de Rota (Cádiz)</p> <p>5. I.E.S. Castillo de Matrera de Villamartín (Cádiz)</p>

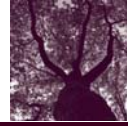


		<p>6. I.E.S. Drago de Cádiz</p> <p>7. I.E.S. Francisco de Orellana de Trujillo (Cáceres)</p> <p>8. I.E.S. Francisco Romero Vargas de Jerez de la Frontera (Cádiz)</p> <p>9. I.E.S. Isaac Albéniz de Málaga</p> <p>10. I.E.S. José Luís Tejada de El Puerto de Santa María (Cádiz)</p> <p>11. I.E.S. Josefa de los Reyes de Jerez de la Frontera (Cádiz)</p> <p>12. I.E.S. Las Banderas de El Puerto de Santa María (Cádiz)</p> <p>13. I.E.S. Las Lagunas de Las Lagunas, Mijas-Costa (Málaga)</p> <p>14. I.E.S. Manuel de Falla de Puerto Real (Cádiz)</p> <p>15. I.E.S. Salmedina de Chipiona (Cádiz)</p> <p>16. I.E.S. San Pedro de Alcántara de Alcántara (Cáceres)</p> <p>17. I.E.S. Santa María del Rosario de Cádiz</p> <p>18. I.E.S. Santo Domingo de El Puerto de Santa María (Cádiz)</p> <p>19. I.E.S. Turgalium de Trujillo (Cáceres)</p> <p>20. I.E.S. Valdelagrana de El Puerto de Santa María (Cádiz)</p>
2006/07	II Encuentro alumnos investigadores	<p>1. Colegio Amor De Dios (Cádiz.)</p> <p>2. Colegio Madre De Dios De Jerez De La Frontera (Cádiz).</p> <p>3. Colegio N. S. Del Perpetuo Socorro De Rota (Cádiz).</p> <p>4. IES Andrés Benítez De Jerez De La Frontera (Cádiz).</p> <p>5. IES Bezmiliana De Rincón De La Victoria (Málaga).</p> <p>6. IES Castillo De Luna De Rota (Cádiz).</p> <p>7. IES Castillo De Matrera De Villamartín (Cádiz).</p> <p>8. IES Drago (Cádiz.)</p> <p>9. IES F. Romero Vargas de Jerez de la Frontera (Cádiz).</p> <p>10. IES Iulia Salaria de Sabiote (Jaén).</p>



		<p>11. IES Josefa De Los Reyes De Jerez De La Frontera (Cádiz).</p> <p>12. IES La Anunciata Ikastetxea de Donostia (Gipuzkoa).</p> <p>13. IES La Caleta de Cádiz.</p> <p>14. IES Manuel de Falla de Puerto Real (Cádiz).</p> <p>15. IES Mar de Cádiz de El Puerto de Santa María (Cádiz).</p> <p>16. IES Nautico de Cádiz.</p> <p>17. IES Paterna de Paterna de Rivera (Cádiz).</p> <p>18. IES Santo Domingo de El Puerto de Santa María (Cádiz).</p> <p>19. IES Universidad Laboral de Cáceres.</p> <p>20. IES Valdelagrana de El Puerto de Santa María (Cádiz).</p>
--	--	---

Curso	Instituciones colaboradoras
2002/03	- CEP Jerez de la Ftra
2003/04	<p>- CEP Jerez de la Ftra</p> <p>- AMPA Castillo de Luna</p> <p>- Centro de ciencia Principia</p> <p>- Ayuntamiento de Rota</p>
2004/05	<p>- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía</p> <p>- Delegación de Educación de Cádiz</p> <p>- CEP Jerez de la Ftra</p> <p>- Centro de ciencia Principia</p> <p>- AMPA Castillo de Luna</p> <p>- Ayuntamiento de Rota</p>
2005/06	<p>- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía</p> <p>- IES Castillo de Luna.</p>



	<ul style="list-style-type: none"> - AMPA Castillo de Luna - Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia de Cádiz - EUREKA - Ayuntamiento de Rota. Fundación Municipal Juventud, Cultura y Deporte - Andalucía Investiga - Diputación de Cádiz - Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias - Centro de Ciencia Principia Málaga - Parque de las Ciencias de Granada - CEP Jerez - CEP Cádiz - Fundación Alcalde Zoilo Ruiz Mateos - Encuadernaciones Martínez - Editorial Anaya - IES Arroyo Hondo - Delegación de Educación de Cádiz -Delegación de Educación de Málaga
2006/07	<ul style="list-style-type: none"> - Junta de Andalucía <ul style="list-style-type: none"> o Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa o Consejería de Educación o Consejería de Turismo, Comercio y Deporte - IES Valdelagrana - AMPA Los Toruños - Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia de Cádiz - EUREKA - Ayuntamiento de El Puerto de Santa María. o Delegación de Educación o Delegación de Turismo



	<ul style="list-style-type: none"> - Bodegas Osborne - Centro Español de Derechos Reprográficos - CEDRO - Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias - Consorcio Parque de las Ciencias de Granada - Andalucía Investiga - Diputación de Cádiz - Caja San Fernando - Museo Principia Málaga - CEP Cádiz - Fundación Española de Ciencia y Tecnología - FECYT - Centro de Recursos Ambientales "Coto de la Isleta" - Hotel Santa María (El Puerto de Santa María) - Encuadernaciones Martínez - Editorial Anaya - IES Castillo de Luna - IES Pintor Juan Lara - IES Manuel de Falla
--	---

Resultados y conclusiones:

La experiencia de formación ligada al desarrollo de los Encuentros del Alumnado Investigador está intrínsecamente ligada a una manera de entender el currículum y el proceso de enseñanza aprendizaje:

- Creemos que las formas de conocimientos y experiencias encarnadas en el currículum han de interesar a los alumnos para que puedan adquirir una comprensión plena del mundo que les rodea. Para ello es fundamental la deliberación democrática con los grupos de alumnos, y su posibilidad de pactar y elegir.
- Consideremos a los alumnos y alumnas no como simples receptores del saber transmitido, sino como participantes activos.



- Apostamos por una propuesta interdisciplinar que pueda facilitar la comprensión del mundo que les rodea para lo que es necesaria una vinculación estrecha entre el alumnado y los conocimientos.
- Reconocemos que el alumnado y el contexto están entrelazados por lo que hay aprovechar los entornos culturales de nuestros alumnos y alumnas.
- Estamos convencidos que sólo desde el trabajo colaborativo se puede llegar a una auténtica educación ciudadana en la que se asumen los valores democráticos de cuidado y respeto por los otros individuos, de creación e identificación de fines comunes, de respeto por la deliberación y compromiso con las decisiones adoptadas.

El desarrollo de la actividad puso de relieve la importancia de apostar por una metodología dialógica que se fundamenta en una concepción que parte de las actuaciones contextualizadas y de las interacciones que se producen, entendidas como generadoras de conocimiento. Y esta metodología es válida no sólo para las dinámicas generadas con nuestro alumnado sino también en las dinámicas de autoformación del profesorado implicado.

Tenemos que reconocer la importancia que el diálogo tiene hoy día en nuestra sociedad. La necesidad de comunicarse y los canales para facilitarla nunca han sido más potentes como en la actualidad.

El diálogo comporta una postura crítica por lo que es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Cuando a través del diálogo ponemos en duda cuestiones que hasta ese momento considerábamos válidas, nos vemos obligados a utilizar procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de los otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación. A través de este proceso llegamos a interpretaciones consensuadas (ELBOJ SASO, Carmen y GÓMEZ ALONSO, Jesús, 2.001).

Los grupos de alumnos investigadores están formados por grupos naturales, es decir personas que previamente ya han establecido comunicación entre ellas, por lo que se facilita la existencia del diálogo. De esta forma se garantiza que puedan expresar sus opiniones sin sentirse amenazados por una calificación. El diálogo se produce entre iguales, siendo el profesor uno más del grupo.

En este sentido compartimos las ideas que Paulo FREIRE tiene sobre el valor del diálogo: “El diálogo es más un método, es una postura frente al proceso de enseñar-aprender y frente a los sujetos que enseñan, y al hacerlo aprenden y otros aprenden, y al hacerlo enseñan” (1.993). La actividad Alumnos Investigadores encaja muy bien en las premisas pedagógicas que defiende FREIRE en su obra *Pedagogía de la Autonomía* (1.997):

- Investigación: para interpretar los detalles de la vida cotidiana y revelar la complejidad del mundo-
- Respeto a los saberes de las personas.
- Rechazo de cualquier forma de discriminación.
- Reflexión crítica-
- Asumir la identidad cultural.
- Respeto a la autonomía de las personas.
- Aprehensión de la realidad.
- Alegría.
- Curiosidad epistemológica-
- Compromiso.
- Comprender que la educación es una forma de intervenir en el mundo.
- Libertad y autoridad.
- Disponibilidad para el diálogo.



Las comunidades de profesores han dado un paso para avanzar en una línea pedagógica que nos lleve a pasar de la concepción CONTRASTIVISTA a la COMUNICATIVA

La concepción COMUNICATIVA parte de la idea de que *el proceso de formación de significados no solo depende del profesorado, sino también de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos de aprendizaje del alumnado.* (ALONSO, J y LOZA, M. 2.001).

En el actual contexto de desarrollo de la Ley de Educación de Andalucía (LEA) en el que el discurso de las competencias está en un primer plano, defendemos un proceso de enseñanza-aprendizaje que claramente apuesta por el desarrollo de las competencias comunicativas. Éstas permiten resolver muchos problemas y situaciones que no se podrían resolver en solitario, y que están condicionadas por las interacciones con su contexto sociocultural. En esta interacción *las personas ponen a disposición del diálogo y del entendimiento sus saberes y habilidades académicas, prácticas y cooperativas. De modo que lo que es prioritario es llegar a acuerdos, a consensos, por lo que se movilizan las habilidades comunicativas con las que argumentar y alcanzar un conocimiento más profundo de la situación.* (ALONSO, J y LOZA, M 2.001). En este punto asumimos las tesis del CREA:

En este proceso no se imponen puntos de vista individuales, sino que prevalecen los mejores argumentos y las interpretaciones basadas en negociaciones susceptibles de consenso, de forma que el entendimiento y los acuerdos a los que se llega a través del diálogo nunca deben realizarse ni ser sustituidos mediante relaciones de poder. Las aportaciones no se valoran en función del estatus de quienes participan, sino en función de los argumentos en que se sustentan.....Cuando las personas saben que sus ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de argumentaciones se escucharán de forma igualitaria, pueden dejar volar su creatividad y no tener miedo de expresar sus pensamientos

La experiencia de las dos ediciones de la actividad ALUMNOS INVESTIGADORES nos lleva a considerar que las dinámicas generadas son las idóneas para el desarrollo de las competencias básicas de la educación obligatoria (recogidas en la LEA) al potenciar el uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, el razonamiento matemático que permitirá la producción e interpretación de informaciones y la resolución de problemas relacionados con la vida diaria. Las actividades ligadas a la experiencia se han demostrado muy idóneas para conocer el mundo físico y natural, sus interacciones, así como la comprensión de los fenómenos ligados a la salud y al desarrollo sostenible del medio ambiente. Muy importante ha sido el trabajo ligado al desarrollo de las habilidades sociales y a la educación ciudadana, al considerar clave no solo la comprensión e interpretación de la realidad del mundo que les rodea sino la participación crítica y la convivencia en la diversidad. No podemos olvidar la potencialidad de la actividad para el desarrollo de la competencia digital con el tratamiento de la información, a la hora de buscar, obtener, procesar y comunicar la información y convertirla en conocimiento, además de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación

En definitiva se está optando por una forma de aprendizaje autónoma, en la que las personas puedan tomar sus propias iniciativas, gestionar sus propios recursos y responsabilizarse de los resultados de la toma de sus decisiones, y esto es válido para todos y todas, en todas las etapas de nuestra vida.

Desde el punto de vista de la formación permanente del profesorado, el desarrollo de las diferentes actividades ha sido acompañado de todo el itinerario formativo anteriormente descrito que se ha desarrollado siguiendo una concepción comunicativa del aprendizaje.

Esto nos lleva a considerar *el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados* (ELBOJ SASO, Carmen, PIUGDELLÍVOL, Ignasi y otros 2.005). Es decir, los presupuestos pedagógicos que han sostenido las diferentes actividades han estado en la base de una formación autogestionada por el profesorado de las diferentes comunidades.



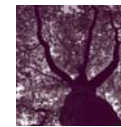
La revisión crítica de la experiencia nos lleva a formular las siguientes conclusiones:

- **Que es posible generar cambios en la percepción del profesorado sobre el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de itinerarios formativos consensuados.**
- **Que se puede consolidar un grupo de trabajo con una metodología que se mantiene en sucesivos proyectos de innovación.**
- **Que las actividades motivadoras han sufrido un proceso de contagio por contacto entre diversos colectivos de docentes, heterogéneos entre sí, pero unidos por objetivos comunes.**
- **Que la realización de actividades innovadoras permite generar cambios en la relación profesor/alumno/familias**
- **Que el profesorado se muestra dispuesto al diseño y organización de experiencias innovadoras a pesar de la sobrecarga laboral que éstas suponen.**
- **Que un proceso de formación del profesorado revierte en una mejora sustancial de los procesos de enseñanza-aprendizaje**

La comunidad de autogestión encaja en los objetivos plantados en la LEA en relación a la formación permanente del profesorado, dado que las diferentes actividades formativas han tenido como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa, incidiendo en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo. Carecemos de datos significativos que nos permitan saber si las mejoras en los resultados académicos son consecuencia directa de la labor desarrollada. Lo que sí podemos afirmar es que las relaciones personales profesor/alumno han mejorado sustancialmente bajo este clima de colaboración, y teniendo en cuenta la importancia de la empatía en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos atrevemos a decir que han influido positivamente. Datos objetivos que sí podemos aportar es el aumento de alumnos que cursan la asignatura de Métodos de la Ciencia, la disposición por parte del alumnado a participar en actividades de divulgación científica extracurriculares, las ofertas de colaboración, la dedicación en horario extraescolar, la comprensión ante la dificultad de la labor docente.... Sí disponemos de muchas impresiones personales que los alumnos participantes nos han ido transmitiendo. La experiencia les marcó de tal modo que un año después de su participación seguía siendo tema recurrente, muchos nos manifestaron su entusiasmo en volver a participar, otros nos admitieron que se constituyeron en grupo (algunos hicieron su página web) y su intención de seguir investigando. Por otra parte los alumnos han experimentado la satisfacción ante el trabajo bien hecho; destacamos el caso de un grupo de alumnos que cuando tenían horas libres buscaban a los profesores de guardia para poder realizar la exposición de su investigación a los compañeros que en ese momento no tuvieran clase. En resumidas cuentas, el entusiasmo de todos los participantes (profesores, alumnos, instituciones) tras la celebración de los encuentros y la ampliación de los centros participantes es una de las pruebas de que los resultados han sido algo más que satisfactorios.

Las modalidades formativas del profesorado han buscado la difusión de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional, intentando crear una red profesional. Se ha buscado fomentar el trabajo cooperativo a través, fundamentalmente, de la FORMACIÓN EN CENTROS y de la AUTOFORMACIÓN, y la organización de actividades de ámbito provincial. La colaboración con la Universidad y con otras instituciones públicas o privadas ha estado presente en el desarrollo de los diferentes encuentros estando muy cerca de lo que podrían ser las futuras comunidades de aprendizaje de nuestros centros educativos.

No obstante, la innovación educativa es una realidad muy compleja. Una visión global y crítica del análisis de los procesos implicados nos lleva a una visión más realista, en la que se contemplan los múltiples factores hacen posible cualquier innovación. Partimos de un sistema en el que todos los elementos están interrelacionados por lo que es irrenunciable una actuación multidisciplinar e interdisciplinar.



Según esta concepción de la innovación educativa, no tendría sentido enfatizar un único componente de los que intervienen en su desarrollo (factores ligados al alumnado, políticos, administrativo, profesorado, etc). El desarrollo de cualquier innovación depende de la acción conjunta de un agregado difícilmente delimitable de componentes, así como la corresponsabilidad de todos los implicados (administraciones, instituciones, profesionales...) para lograr una combinación que haga posible el desarrollo de la innovación. (GARCÍA GÓMEZ, Rodrigo, 2004).

Uno de los logros más importantes que se ha obtenido con las actividades desarrolladas es el de la (re)creación de una identidad docente. Ésta es fruto de un proceso personal (biográfico) y social que depende de las condiciones profesionales, al grupo profesional de pertenencia y a las normas, reglas y valores profesionales que se adquieren. La formación se convierte en un proceso de reconstitución de la propia identidad profesional cuando la autoformación se impone a las acciones formativas planificadas desde el exterior y ofertadas a un colectivo abstracto e ideal. Como dice BOLIVAR (2.007) *se trataría de pasar de la lógica del catálogo presente en las acciones formativas planificadas externamente, a una lógica del proyecto, ya sea éste individual, grupal o colectivo del centro.* En nuestro caso, el proyecto estaría en manos de las comunidades de profesores. La creación de un espacio de enseñanza-aprendizaje más imaginativo y dinámico, más afectivo y ligado a los flujos emocionales, en la que todos los participantes se sienten copartícipes de un proyecto global en el que todos se sienten, perdamos el miedo a las palabras, más felices.

No podemos olvidar que la dimensión emocional, lo personal y lo profesional se encuentran indisolublemente asociados. Compartimos las ideas de BOLIVAR (2.007) que considera esta cuestión como una de las líneas emergentes de la reflexión pedagógica en esta etapa de cambios sociales y reformas educativas que reestructuran la actividad escolar, por lo que *se vuelve esencial comprender el lado emocional del trabajo de los profesores, tanto para la crisis identitaria como para las posibilidades de su reconstrucción.*

Propuesta de mejora

El desarrollo del itinerario formativo ligado a la organización de los encuentros de alumnos investigadores no ha estado exento de dificultades y de carencias que se han ido solventando en la medida de lo posible; obstáculos que han afectado en mayor o menor medida a las comunidades de profesores. Sin que la caracterización de dichos problemas nos haga caer en el pesimismo o el escepticismo paralizante, sí debemos ser críticos y realistas de cara a una mejora de las actividades de formación tanto del profesorado como del alumnado. Dar respuesta a estas dificultades ha sido un vector de conocimiento que se ha ido transmitiendo a los nuevos miembros que se iban incorporando a las comunidades de formación.

Desde el punto de vista de los centros proponemos:

- Flexibilizar el marco organizativo, especialmente en lo referente a tiempos y espacios, a la hora de implementar cualquier actividad innovadora en el Proyecto Educativo de Centro
- Fomentar experiencias que traten de estimular el aprendizaje dialógico, el trabajo autónomo y las relaciones horizontales aunque esto suponga una ruptura del marco académico tradicional.
- Incluir en los Planes Anuales de Centro y en los presupuestos orgánicos la organización de actividades de innovación.



Desde el punto de vista de la función asesora proponemos:

- Crear itinerarios de formación flexibles a las necesidades e intereses de las comunidades de profesores que lo soliciten.
- Rentabilizar la formación de forma que en determinados momentos pueda ser aprovechada por toda la comunidad educativa posibilitando acciones formativas que posibiliten la participación conjunta.
- Conectar las distintas comunidades de autogestión de formación favoreciendo y dinamizando procesos de comunicación a través de redes virtuales.
- Potenciar la labor de difusión de actividades y facilitar la integración del profesorado en las comunidades de gestión ya instauradas.

Desde el punto de vista de las instituciones proponemos:

- Reconocer los méritos del profesorado implicado en actividades innovadoras de cara a su promoción profesional.
- Crear un marco que permita el desarrollo y la realización de las diferentes iniciativas innovadoras que vayan surgiendo en el marco escolar y que no hayan tenido la posibilidad de acogerse a un plan o proyecto definido.
- Fomentar la implementación de metodologías innovadoras dentro del aula dando difusión a experiencias piloto como éstas.

Bibliografía

- ALONSO, J y LOZA, M. 2.001: *"Aprendizaje dialógico"*. Jornadas sobre educación para la superación de las desigualdades. Bilbao
- AYUSTE, A. y otros 1.994. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona, Graó.
- BOLIVAR, A. 2.007: *"La formación del profesorado: entre la posibilidad y la esperanza"*. Con-ciencia Social nº 10 *Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática*. Sevilla, Diada Editora.
- CASTELLS, M. y otros 1.994. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. 1.997/98. *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 1: La sociedad red. Vol 2: El poder de la identidad. Vol 3: El fin del milenio*. Madrid: Alianza.
- CREA 2.006: *Metodología Comunicativa Crítica*. En <http://www.pcb.ub.es/crea/>
- ELBOJ SASO, Carmen y GÓMEZ ALONSO, Jesús, 2.001: *"El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica"*. Acciones e investigaciones sociales. nº 12. Zaragoza, Universidad de Zaragoza: Escuela Universitaria de Estudios Sociales.



- ELBOJ SASO, Carmen, PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, Ignasi, SOLER GALLART, Marta y VALLS CAROL, Rosa 2.005: *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó
- FLECHA, R. 1.997. *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. 1.999: Conferencia: "El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información", del Encuentro estatal de MRPs de Gandía.
- FREIRE, P., 1993: *Pedagogía de la Esperanza*. México. S.XXI. Citado en EL ACHKAR , S. 2.001: "Liberación dialógica del silencio. Una intervención político cultural". *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. 7, nº 3. pp. 120.
- FREIRE, P., 1997: *Pedagogía de la autonomía*.. México. S.XXI. Citado en EL ACHKAR , S. 2.001: "Liberación dialógica del silencio. Una intervención político cultural". *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. 7, nº 3. pp. 121.
- GARCÍA GÓMEZ, Rodrigo, 2004: "Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas". *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y cambio en Educación*. Vol. 2, nº 2.
- GIDDENS, A. 1.994. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- HABERMAS, J. 1.987 *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.



LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS INSPECTORES ESCOLARES. UNA TAREA DESAFIANTE.

Patricia Silva García. patriciasilva@ub.edu

Universidad de Barcelona. Grupo FODIP (Formació Docent i Innovació Pedagògica)

Palabras claves

Inspección escolar, Formación, Mejora

Resumen

Actualmente la formación permanente constituye un ámbito prioritario para las Administraciones. Se ha generado un campo de debate y reflexión sobre sus perspectivas y algunas modalidades que mejor puedan contribuir a la mejora del desempeño de los profesionales de la educación. En esta experiencia centraremos la atención en la formación permanente de los Inspectores Escolares.

Con este colectivo profesional no es siempre fácil desarrollar propuestas de formación ¿qué lineamientos sería oportuno seguir? ¿cómo reponder desde un programa de formación a las necesidades sentidas de los inspectores? ¿cómo detectarlas? ¿cómo priorizarlas de acuerdo a los intereses muchas veces cruzados de las Adiministraciones, de los propios protagonistas y de los centros escolares?

Nuestra intención al escribir esta comunicación es, por una parte, presentar el debate sobre las tendencias de la formación permanente de los Inspectores y, por otra, explicar algunos avances de un estudio centrado en la función inspectora.

La función inspectora está constituida por un colectivo profesional que ha ocupado una posición privilegiada y estratégica dentro de la Administración educativa. Posición que en la práctica se diluye principalmente: porque las funciones que desempeña y las prioridades que le asignan ésta son escasamente apreciadas por los centros y porque la capacidad profesional que tienen como colectivo, no ha sido aprovechada al máximo en beneficio de los procesos de mejora de los centros y de las zonas escolares.

Ha dado respaldo y se ha constituido en motor de acciones para la organización y para el funcionamiento de los centros escolares. En los últimos años, ha sido una de las principales vías para la recepción de propuestas que han intentado mejorar el servicio y elevar los resultados educativos.

Además, ante la necesidad de contribuir a la mejora de los centros se han diseñado propuestas formativas que han intentado fortalecer y proporcionar herramientas suficientes para fortalecer su trabajo. Sin embargo, en el estudio que realizamos identificamos algunas debilidades que afectan en el desarrollo de sus actividades y la relación que establecen con los centros.

Desarrollo

Esta comunicación tiene como propósito presentar algunos avances de un estudio centrado en la inspección escolar en Catalunya; promover la reflexión acerca de la importancia que tiene este



colectivo en la mejora de la calidad educativa y, finalmente, presentar algunas tendencias y líneas en la Formación permanente de los inspectores.

Cuando hablamos de la Inspección de Educación casi siempre pensamos en una actividad de control y vigilancia. Pocas veces pensamos en una función instituida para contribuir en la enseñanza, proporcionar apoyo a los centros y más recientemente, como garantes de la calidad educativa. Es uno de los agentes externos que está más cerca de los centros, ocupan una posición estratégica en el sistema educativo porque sirve de enlace entre la Administración y las escuelas y es un colectivo profesional que cuenta con una trayectoria y conocimiento de los centros y de las zonas que no tiene ningún otro colectivo en la estructura del sistema

Los avances de la investigación que presentamos, ha seguido un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado que ha tenido como objetivo principal: describir, analizar e interpretar las actividades que realizan los inspectores escolares. Para desarrollarlo partimos de la preocupación que existe por mejorar la educación básica se manifiesta en numerosos estudios que se centran en reflexionar sobre lo que sucede al interior de los centros escolares y en la promoción de la mejora.

¿Qué sucede con la organización y funcionamiento de los centros? ¿El esquema que tenemos sobre las escuelas responde a las necesidades actuales? ¿La estructura del sistema educativo influye en los problemas de las instituciones? ¿Cómo se debe estructurar la función de Inspección de manera que pueda proporcionar apoyo a los centros? ¿Será necesario re-pensar la organización y funcionamiento de los centros escolares, de la educación y/o de los servicios de apoyo externo?

Bajo estas preguntas subyace el problema de la desarticulación entre los diferentes servicios de apoyo, las respuestas a estas preguntas se han buscado en estudios que versan sobre los resultados de reformas educativas, la organización de centros, los movimientos de mejora, la dirección escolar, la calidad, la Administración educativa, entre otros. Según Reynolds, 1998; De Grauwe, 1998; Schmelkes, 1997; Stoll y Fink 1999; Fullan y Stiegelbauer, 2000; Fullan, 2002, SEP 2002, SEP-DGIE, 2004. Múltiples elementos se conjugan para mejorar el funcionamiento de los centros, sin embargo aún con elementos que permiten la eficacia y la mejora, -incluso la combinación de ambas- la calidad del servicio educativo no mejora, el problema en los resultados educativos sigue presente.

El estudio se centra en un nivel que según Schmelkes (1997:20), es clave en los procesos de mejoramiento y monitoreo de la calidad educativa: la Inspección de Educación. Dentro de las múltiples tareas que desarrollan está la inspección y supervisión de los programas y actividades que se impulsan y se desarrollan en los centros educativos, garantizar el cumplimiento de las normas establecidas por las diferentes administraciones educativas, colaborar en el mejor conocimiento y la evaluación del sistema educativo, colaborar en la mejora la calidad de los resultados educativos.

Bajo estos supuestos queremos destacar que utilizamos el Estudio de Casos como método de investigación con la finalidad de comprender la complejidad del fenómeno estudiado, realizar una descripción en profundidad, efectuar un análisis específico e interpretar la realidad que rodea la función inspector. Partimos de que los problemas reales de la organización y funcionamiento de la inspección escolar pueden comprenderse mejor cuando son analizados en su contexto.

Para llevar a cabo el estudio se seleccionaron ocho inspectores que realizan sus actividades en contextos diferentes; seis directores de escuelas con distinta titularidad; ocho jefes de estudios de distintas zonas escolares ubicadas en Barcelona y algunas comarcas. Nos interesaba conocer las concepciones que tienen los inspectores sobre las actividades generales de la inspección escolar, con la finalidad de indicar algunas líneas generales en la formación. Presentar y compartir algunos avances, permitirá no sólo ampliar la comprensión y el conocimiento del tema por nuestra parte, sino compartirlos con otras personas interesadas y con otros colectivos profesionales que puedan aprovecharlos para conocer y revalorar esta función profesional.



Tradicionalmente la inspección ha sido caracterizada como una actividad administrativa y técnica; en ocasiones ha dado contenido al trabajo del inspector como si fueran los únicos cometidos a desempeñar; se le ha identificado como enlace entre las distintas áreas de la Administración y los centros escolares; se le ha considerado mediador en conflictos de diverso orden y también como respaldo para solicitar ayudas. Pero, no se ha valorado su experiencia y su conocimiento sobre las escuelas y las zonas escolares y menos aún, la posibilidad que tienen para intervenir en la mejora del sistema en su conjunto.

Estos hechos motivaron realizar una exploración focalizada para tratar de entender, analizar e interpretar- desde la perspectiva de los participantes-, la relación que establecen con los centros. En este sentido el estudio se propuso explicar cuestiones como: los rasgos que caracterizan la inspección escolar; las actividades que son prioritarias para los inspectores; el tipo de relación que establecen con los profesores y los equipos directivos; las necesidades de formación identificadas por ellos mismos y el tipo de inspección que necesitan actualmente los centros escolares en Catalunya.

En el trabajo de campo observamos distintos momentos del trabajo de los participantes pudiendo así detectar aquellos elementos que nos ayudasen a entender, conocer y dar respuesta a las preguntas y los propósitos señalados. Es sabido por los interesados en temas de innovación y mejora que para elevar la calidad se ha puesto énfasis en actividades centradas en el contexto interno de la escuela, es decir, atender la función directiva, las formas de enseñanza, los programas de formación, el desempeño docente, entre otros; así como en el contexto externo, por ejemplo en la colaboración de las familias en las actividades de los centros y/o fortalecer esta relación.

En este sentido poco se hablaba de los apoyos externos que puede recibir el centro y que están ubicados en distintos espacios de la Administración, nos referimos específicamente a los servicios de apoyo externo como la gestión del sistema educativo, los recursos materiales, la evaluación del sistema y la función de inspección. Cada una tiene su personalidad propia y la forma como interviene y colabora con los centros, incluso podemos decir que los colectivos que lo gestionan tienen un territorio de actuación, unos intereses propios y sus propios programas de actuación.

Aunque siempre se ha dicho que la inspección es una pieza clave del cambio educativo recientemente hemos comprendido lo que eso significa; es decir, la mayoría de las acciones enfocadas a promoverlo se centraban en los profesores, en los directores y en los centros escolares. En los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento de la importancia que tienen las colaboraciones del entorno y se han diseñado acciones centradas en el sistema en su conjunto y en los apoyos externos que reciben los centros.

Por otra parte, algunos estudios (Ezpeleta y Weis, 2000; Fullan, 2002, SEP 2002, SEP- DGIE, 2004) indican que entre las funciones de la inspección escolar, hay dos que aparecen como constantes y centrales: la administrativa y la pedagógica. Subrayan que no deja de existir cierta contradicción porque se habla al mismo tiempo de apoyo y de control. *No es de extrañarse –señalan- que el conjunto poco articulable de tareas centrales haya dado a roles conflictivos y ambiguos que han sido una constante preocupación para los inspectores y para los responsables de controlar los servicios.* Ezpeleta y Weis (2000; 138) De Grauwe (1998), mencionan que en el momento de elegir unas y otras, ganan las administrativas sobre las pedagógicas. En este caso podemos adelantar que en nuestro estudio, coincide en términos generales con esta afirmación, agregándose algunos matices y aspectos más complejos que ya veremos más adelante. Schmelkes (1997:93) por su parte menciona que teóricamente la inspección debe cumplir la función de relacionar la escuela con el sistema educativo en general y servir como medio para prestar apoyo pedagógico y administrativo al personal de los centros escolares. *Los datos del estudio conducen a afirmar que la supervisión en las escuelas seleccionadas es muy débil, prácticamente inexistente, al menos en lo que corresponde a la función de apoyo pedagógico.*

Por otra parte observamos que es difícil que exista una real y efectiva función de inspección cuando las visitas del inspector a los centros son menos de tres al año. De hecho estudios como el Schmelkes (1997) afirman que los inspectores casi nunca visitan las aulas y menos aún trabajan con



los alumnos o conversan con los padres de familia. Según este mismo estudio los maestros aseguran carecer de apoyo pedagógico por parte de los inspectores, el 12% de los maestros ubicados en la zona urbana y 8% de los maestros de zonas rurales afirma que sí recibe apoyo pedagógico de su inspector.

La investigación que realizamos ha permitido tener una idea más precisa de los principales problemas que afronta la inspección educativa e identificar posibles estrategias para desarrollar un servicio que tenga un impacto positivo sobre los centros educativos y en la mejora de la calidad educativa. Aunque no es posible sintetizar aquí todas las conclusiones y las propuestas de mejora podemos avanzar que: Los servicios de inspección enfrentan, en casi todas partes, una infinidad de complicaciones que se reflejan en su falta de adaptación a un nuevo entorno caracterizado por la creciente autonomía de los centros y por una concepción distinta de su participación en el cambio y en la mejora.

En muchos países, este servicio se ha debilitado por la escasez de recursos, por la magnitud y la diversidad de actividades que realizan. Es una función tan compleja que limita en cierto modo un impacto positivo sobre el sistema educativo, principalmente porque no aprovecha su posición y conocimiento de la zona escolar para promover el intercambio y la creación de redes entre los centros. En los últimos años, el panorama ha cambiado. En distintos países hacen esfuerzos deliberados para mejorar su sistema de inspección, en Catalunya específicamente, se ha realizado acciones concretas para definir claramente el ámbito de trabajo.

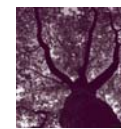
Cuando la inspección no está interesada o no se implica en los procesos de mejora, poco se puede hacer; por el contrario si el interés existe, es el inspector quien se encarga de realizar e impulsar las actividades necesarias para iniciarlo. Si bien es cierto que un profesor o un centro escolar de forma individual pueden promover un cambio en el aula o en la escuela; un cambio que implique a más escuelas o que incluya otros servicios externos es muy difícil si no se cuenta con la participación del inspector. Desde la teoría del cambio es posible que un centro escolar impulse procesos de cambio y de mejora sin la ayuda del inspector. El problema radica en que la institucionalización de dichos cambios no se llega a completar.

Otro elemento que resaltamos es que si los procesos de mejora no se demuestran con acciones, los cambios en la práctica no tienen sentido; es decir si un inspector promueve una acción concreta es igualmente importante establecer un sistema de seguimiento y evaluación de dicha acción; lo mismo sucede si se promueven actividades y luego el inspector no visita el centro para ver qué está pasando o no se implica en las actividades que le corresponden, la disposición a iniciar este proceso se diluye con el tiempo.

La investigación que realizamos ha permitido tener una idea más precisa de los principales problemas que afronta la inspección e identificar más claramente posibles estrategias para desarrollar un servicio que tenga un impacto positivo sobre los centros escolares. Queremos destacar que los servicios de inspección enfrentan, en casi todas partes, una infinidad de problemas. Éstos reflejan su falta de adaptación a un nuevo entorno caracterizado por la creciente autonomía de la escuela.

Un problema preocupante es la falta de seguimiento de las visitas a los centros y el tipo de relación entre los inspectores y otros servicios involucrados en la mejora de la calidad. Es difícil esperar que exista una inspección real del trabajo de los centros cuando las visitas del inspector son menos de tres veces en el año y dos días si se trata de una evaluación externa o un día si son visitas en temas puntuales. De hecho los directores afirmaron que casi nunca visitan las aulas, menos aún trabajan con los alumnos y casi nunca conversan con los padres de familia. En nuestro estudio los directores aseguraron carecer de apoyo pedagógico por parte de los inspectores. Sólo 1 de los 6 directores y 2 de los 8 jefes de estudios, aseguraron tener vistas de asesoramiento y tratar asuntos relacionados con problemas de enseñanza.

En este sentido una estrategia prometedora según los avances de nuestro estudio es la focalización, es decir la atención específica. Dado que las necesidades de los centros son muy diferentes, los



inspectores deben adaptar sus intervenciones y estrategias a las características de cada uno. Deben focalizar su atención en aquellas escuelas que tienen más necesidad de asistencia y de acompañamiento.

Una reforma profunda exige un cambio en las prácticas de inspección, de las escuelas y también del sistema de educación en su conjunto. Exigir que los inspectores desarrollen una relación de cooperación con los profesores y que las escuelas se "autoevalúen" en una cultura caracterizada por el control, la jerarquía y profesores, carece de sentido, por ello. Resaltamos que a menos que se mejoren ciertos elementos, no se puede esperar que los inspectores cumplan eficazmente sus funciones. Nos referimos por un lado a los agentes y los niveles que hay que conectar: alumnos, familias, profesorado y centros, zonas, Administración.

Por todo lo anterior sabemos que cualquier propuesta de mejoramiento tiene que partir de una clara identificación de las prioridades. ¿Debe concentrarse más en el control, en el apoyo o promover la colaboración entre los centros escolares? La respuesta a esta pregunta marcará el tipo de relación que se establecen con los centros y las líneas que se deben seguir para fortalecer su formación.

Cualquier programa de formación para la inspección tiene que partir de una clara definición de las funciones. ¿Debe concentrarse más en el control, en el apoyo o en incitar la colaboración entre las escuelas? ¿Priorizar una formación basada en problemas?

Una pregunta más que ha estado presente en todo el documento es ¿cómo pueden contribuir los inspectores a elevar la calidad educativa? Hasta ahora -con las ideas que tenemos- podemos decir que depende del ámbito que se quiera mejorar. Si hablamos en términos generales, este colectivo puede apoyar en reformar elementos del sistema que están en el ámbito de sus competencias; si hablamos de los centros, su contribución se centra en la organización y funcionamiento de los mismos, en la generación de un clima que favorezca innovaciones y la experiencia compartida de que es posible elevar los resultados que obtienen los alumnos, en la implementación de acciones de mejora.

Pareciera que su colaboración es amplia y poco clara y para que dichas actuaciones realmente tengan sentido es muy importante el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollen los inspectores para un mejor ejercicio de su trabajo.

La formación y el perfeccionamiento son una vía importante para lograr cambios en la actuación de este colectivo profesional y constituyen una de las principales condiciones para implementar cualquier propuesta de cambio en las escuelas. Para desarrollar sus funciones los inspectores no parten de cero, sino que se encuentran respaldados por una parte en la experiencia, preparación y conocimientos y, por otra, en un marco normativo y planes de actuación que respaldan su trabajo.

Para conseguir la mejora de las prácticas de inspección se ha de mejorar el personal que la lleva cabo y será difícil lograrlo si no se actualiza. Ramo (1995:165) explica que la actividad de formación es compleja por dos razones: la primera, porque sólo es posible perfeccionar al individuo que lo desea; la segunda, porque el que forma y capacita ha de saber más que el que va a formarse. En este sentido uno de los aportes más interesantes de esta investigación ha sido la identificación de algunas de las necesidades y tendencias de la formación apoyar a la Administración y a los centros:

La formación de los inspectores	
Para apoyar a la Administración	Para apoyar a los centros
Proporcionar a la Administración Educativa Local la información y asesoramiento necesario para elaborar su política.	Fomentar el desarrollo profesional del personal docente y directivo
Tutelar sobre la calidad y los estándares de aprendizaje y la	Promover el desarrollo del currículo, en especial en aquellas áreas que no están



aplicación de los objetivos locales y nacionales en cuanto a diseño de políticas.	considerados en los Programas nacionales.
Proveer un programa coordinado de asesoramiento y apoyo en lo referente a la gestión de recursos.	Profundizar en los conocimientos y en las técnicas derivadas de los objetivos y contenidos del Plan Director (en relación con sus planes, actividades y actuaciones específicas)
Proporcionar apoyo y asesoramiento para la elaboración de programas de valoración de escuelas e institutos.	Actualizar sus conocimientos en relación con los nuevos requerimientos del sistema educativo y de la realidad escolar
	Perfeccionar el perfil profesional, tanto en la vertiente general como en las áreas específicas.

Podemos observar como se considera que el perfeccionamiento y actualización es un derecho y un deber de los inspectores. Algunas de estas necesidades formativas se promueven desde la Administración y Asociaciones de inspectores, identificamos que deben estar enfocadas a los distintos tipos de conocimientos y técnicas precisas para el mejor desempeño de su trabajo, algunas otras son derivadas de su práctica profesional y de los vacíos que han encontrado,

Por ejemplo en relación a las temáticas de formación podemos afirmar que se centraron en Política Educativa y educación internacional. Técnicas de Supervisión Escolar. Investigación educativa. Aprendizaje basado en problemas Administración, organización y gestión institucional. Evaluación. Competencias básicas, entre otras. Gestión de conflictos. Se sugiere que para mejorar la formación de los inspectores sería necesario incorporar, además de autoformación, información y documentación teórica sobre los objetivos en el ámbito organizativo, formación de habilidades de comunicación y formación sobre modelos de evaluación.

Con respecto a las modalidades de formación mencionaron que se debe priorizar la formación en pequeños grupos (por Delegación Territorial) seminarios de intercambio de experiencias entre inspectores de distintas zonas. Cursos con expertos. Talleres de aprendizaje basado en problemas. Acompañamiento de Inspectores experimentados con inspectores noveles. Las actividades formativas que se plantean tienen líneas comunes el perfeccionamiento y la actualización profesional de los conocimientos y técnicas generales.

En los resultados obtenidos en nuestra investigación cabe destacar el desarrollo de cinco componentes fundamentales relacionados con la formación permanente:

- Como agente educativo poseer conocimientos de las disciplinas y áreas específicas que ha de fortalecer.
- Como un profesional desarrollar conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para fortalecer la práctica pedagógica.
- Como un agente externo promover el cambio en la cultura de los centros.
- Como ser social ayudar al profesorado a desenvolverse en su profesión dando importancia a las actitudes y emociones de las personas, así como les ayuda a tener confianza en si mismos.
- Con experto favorecer el estudio y la reflexión sobre la práctica docente en los centros escolares.

Las tendencias en la formación permanente de los inspectores se centra sobre todo en un compromiso con la calidad de la educación que va más allá de la transmisión de contenidos, el



control o la evaluación, más bien en promover que los centros escolares se decanten por un enfoque reflexivo, creativo y crítico en el momento de implementar acciones de mejora.

La adquisición y desarrollo de competencias, así como la formación en el puesto de trabajo es un aspecto que resaltan los participantes, así como la formación permanente que afirmaron es la clave principal para adquirir habilidades que los habilitará en el uso de elementos que contribuyan al desarrollo de la cooperación entre ellos y sus interlocutores. Identificamos que debería responder a principios como:

- Una reflexión práctico- teórica sobre su desempeño profesional mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad de los inspectores de generar conocimiento pedagógico mediante el ejercicio profesional.
- Un intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre los inspectores y entre éstos y los docentes y directivos con los que interacciona.
- La unión de la formación permanente de los inspectores a su proyecto de zona o a los planes de entorno, de tal forma que sus actividades formativas repercutan en su práctica profesional.
- El desarrollo institucional de la zona escolar mediante el trabajo colaborativo para mejorar los resultados educativos y promover la mejora de la calidad educativa.

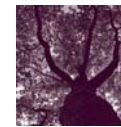
Para concluir, es importante destacar que todas las aportaciones actuales sobre el funcionamiento de los sistemas educativos consideran como uno de los elementos clave la formación de los profesionales de la educación para contribuir a la mejora. Se destaca la importancia de profundizar en aquellos aspectos que pueden incidir de alguna manera en los bajos resultados educativos.

Los continuos y frecuentes cambios a los que están sometidos los inspectores a causa de los requerimientos que se les formulan dan lugar a la necesidad de participar en procesos de actualización científica y didáctica para apoyar a los centros que están bajo su responsabilidad. Como consecuencia necesitan tener los conocimientos y las competencias necesarias para ello.

Observamos que algunas de las tendencias se inclinan por una formación eminentemente práctica, donde los casos cotidianos se conviertan en fuente de información y reflexión teórica. También en una formación específica de carácter profesional que permita desarrollar competencias de autoformación. Detectamos dificultades que inciden de alguna manera en los bajos resultados educativos, algunas de estas dificultades se centran en el aula, en el centro educativo y en los apoyos externos.

En las últimas décadas se está dando un amplio movimiento, con variadas fórmulas institucionales de formación pero las necesidades actuales de los centros obligan a repensar la formación, las modalidades de trabajo y los contenidos.

Es imprescindible reflexionar en torno a las preguntas claves de todo programa o actividad de formación: ¿Bajo qué condiciones los inspectores aceptan y utilizan la nueva información que se presenta en actividades de formación? ¿Las propuestas recibidas responden a las necesidades que tienen los inspectores en el desarrollo de su trabajo? ¿Cuándo y cómo cambian y reestructuran los inspectores sus conocimientos y prácticas a partir de la participación en actividades formativas? ¿Cuáles son las prioridades de la Administración respecto a la formación que necesita el colectivo de inspectores? La respuesta a esta y otras preguntas se convierten en elementos para el debate en este Congreso y en temas para futuras reflexiones.



Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. (1998). Claves para la Organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma (4ª ed. Vol. 13). Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas (Vol. 30). Barcelona: Horsori.
- ANTÚNEZ, S. (2004). Organización escolar y acción directiva. México: SEP.
- COHEN L., y MANION, L. (2002). Métodos de investigación educativa (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- COLEN R. M. T. (2005). Els Processos de detecció de necessitats formatives del professorat de primària. Concepcions dels agents que intervien en un Pla de Formació de Zona. Tesis Universitat de Barcelona, Barcelona.
- DE GRAUWE, A. (1998). Mejorar la supervisión: una tarea desafiante. Carta Informativa del IIPE, Vol. XVI, N° 4 Octubre- Diciembre 1998, 12.
- DE GRAUWE, A. (2004). Asia: mejorar la calidad reformando la gestión escolar. Carta Informativa IIPE, Vol. XXII, No. 4. Octubre-Diciembre de 2004, 16.
- EZPELETA, J., WEISS, E., y colaboradores. (2000). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (1a ed.). México: DIE-Cinvestav.
- FULLAN, M., y STIEGELBAUER, S. (2000). El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- FULLAN, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación (Vol. 14). Barcelona: Ocatredo.
- IMBERNON, F. (2003) "Pasado y presente de la formación permanente" Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.
- IMBERNON, F. (2003) "Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica" Educar (Revista de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona)
- IMBERNON F. (2002) "Formación y desarrollo profesional del profesorado". En perspectiva necorítica y el compromiso con la transformación social y educativa. España.
- LATORRE A., Rincón, D., y Arnal J. (2003). Bases metodológicas de la investigación cualitativa (1a ed.). Barcelona: Experiencia.
- MEDINA M, J. L. (2005). Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la enfermería. (Vol. 88). Barcelona: Publicacions y edicions de la Universitat de Barcelona.
- RAMÍREZ, (Coord). (1999). Como conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico (2ª ed. Vol. 2). México: SEP.
- RAMO, Z. T. (1999). ¿Para qué los Inspectores? Barcelona: Editorial Praxis.



- REYNOLDS, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1998). Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza (1ª ed. Vol. 65). México: Santillana.
- SANDÍN, E. M. P. (2003). La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. (1 ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- SEP (2002) Informe de labores. México: SEP
- SEP. DGIE. (2004). Informe del Proyecto "La gestión en la Escuela Primaria". México.
- SOLER E., Fernández Huerta, M., y otros (1993). Fundamentos de Supervisión Educativa. Madrid: La muralla.
- SCHMELKES, S. (1997). La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso (1º ed.). México: SEP.
- STOLL, L., y Fink, D. (1999). Para Cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas (1ª ed. Vol. 5). España: Octaedro.
- TEIXIDÓ Planas, M. (1997). Supervisión del Sistema Educativo. Barcelona: Ariel, S.A.
- VERA, M., J.Mª. (2001): La Inspección de Educación: marco jurídico. Revista Escuela Española núm. 3502 – 17 julio 2001, págs. 13-15. Madrid.



TIPIFICACIÓN, ESTUDIO Y EVALUACIÓN DE LOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LOS ASESORES DE LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

M^a Jesús Pérez Curiel percurma@jcyl.es

Universidad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

Jesús Rodríguez del Campo rodcamje@jcyl.es

Formación del Profesorado del Área de Programas de la Dirección Provincial de Valladolid, Junta de Castilla y León)

Pilar Díaz Bajo pdiazbajo@hotmail.com

REDINED Universidad de Valladolid

Palabras clave

Formación, asesores, funciones.

Resumen

Bajo un modelo de eficacia y eficiencia que responde a la estructura organizativa en que se enmarca todo centro de formación del profesorado se trata de analizar las funciones de los asesores de formación desde los modelos teóricos ideales que definen el perfil profesional con los patrones de comportamiento que tienen en la realidad quienes ejercen funciones asesoras en dichos centros.

Es conveniente promover una evaluación del ejercicio de la función asesora facilitando a los propios asesores instrumentos para garantizar que realizan su trabajo con un grado de objetividad suficiente.

Desde esta comunicación se trata de identificar y estudiar las funciones que por normativa se establecen para el cargo de asesor de formación reformulando las funciones para hacer coincidir lo que se hace con lo que se debería hacer.

Desarrollo

El asesor de formación de los centros del profesorado, es un elemento clave en el proceso de formación, por ello debemos ser capaces de atender y conocer las múltiples tareas y diversas funciones que tiene este puesto educativo.

No debemos olvidar que la energía vital de estos centros proviene de su equipo, dado que son los que dinamizan esfuerzos para sacar el máximo provecho a su actividad.

La formación del docente muchas veces sólo tiene esta única vía de desarrollo profesional. Es por ello que el asesor de formación tiene que ser capaz de detectar cualquier intento de mejora en la práctica de los docentes, atender sus expectativas y sus necesidades en conocimientos profesionales con el fin de proporcionarle elementos que aumente la calidad educativa, investigadora y de gestión, a través de ofrecer programas y actividades que satisfagan esas necesidades profesionales, dentro de un proceso dinámico y flexible.



Desde esta perspectiva consideramos necesario analizar y reflexionar sobre la figura del asesor de formación de los centros de formación del profesorado, estudiando las competencias profesionales que en la actualidad deben poseer estos profesionales.

En esta comunicación se trata de definir el puesto de trabajo del "Asesor de formación de un centro de Formación del Profesorado", desde distintas perspectivas con el fin de delimitar con claridad sus funciones, más allá de las que de forma coyuntural (aunque relevante, sin duda alguna) le asignen ya en la actualidad las administraciones educativas, evaluando y delimitando el ámbito de actuación y de responsabilidad que corresponde al "Asesor de formación" concretando las características que debe poseer bajo una perspectiva de las demandas educativas que surgen en un sistema escolar avanzado.

No cabe duda que el asentar en un soporte científico este puesto de trabajo tiene interés no solo para la organización escolar, sino también para quienes desempeñan en la actualidad sus funciones, para las entidades que los forman o los seleccionen y para aquellos que en el futuro aspiren a ejercer como tales.

La evolución de los sistemas educativos tiene como una de sus consecuencias la creciente especialización de quienes ejercemos como profesionales de la enseñanza y la consiguiente aparición de nuevos profesionales, en la misma forma, por otra parte, que ocurre en otros dominios laborales.

Por lo tanto a continuación vamos a exponer un trabajo que se ha desarrollado con el objetivo de aproximarnos a las funciones del asesor y las tareas derivadas de las mismas para que éste sea un instrumento más que contribuya a un sistema educativo de calidad.

Para ello nos fundamentamos en el marco legislativo que señala las funciones de manera genérica, para a continuación aterrizar en las tareas reales que se realizan, aglutinándolas en grandes grupos.

Hemos de señalar que éste es el comienzo de un estudio más amplio que pretendemos realizar ya que en esta fase comparamos el marco legislativo con la realidad pero en un segundo momento propondremos el ideal de funciones a desempeñar.

OBJETIVOS:

Concretamente los objetivos específicos planteados son :

- 1.- Concretar las tareas reales que se llevan a cabo por parte de los asesores.
- 2.- Delimitar las funciones que aglutinan esas tareas.
- 3.- Establecer categorías que agrupen las funciones anteriormente definidas.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

El Proceso seguido de manera más pormenorizada ha sido el siguiente:

- Analizar las funciones que se desempeñan.
- Definir las funciones en el marco general de la institución en las que los asesores desarrollan su trabajo. (CFIE)
- Revisión de documentos preexistentes.



- Elaboración del primer borrador de funciones.
- Unificación de criterios clasificando las funciones de manera general.
- Sistematización de las distintas funciones teóricas, prácticas e ideales.
- Reflexión de las funciones desarrolladas desde cada asesoría.
- Diseño del cuadro teórico que recoge la organización de las funciones.
- Elaboración de un instrumento de utilidad práctica para la recogida de información dirigido a los asesores con el objetivo de indagar las funciones que desempeñan.
- Vaciado y análisis del cuestionario.

Desde el punto de vista legislativo las funciones de los asesores de formación en la comunidad de Castilla y León con transferencias en materia de Educación desde el año 2000 se recogen en el Decreto 35/2002, de 28 de febrero, por el que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de formación del Profesorado e Innovación Educativa para docentes de enseñanza no universitaria, concretamente en el artículo 11 se señalan como funciones del equipo asesor de formación las siguientes:

- a) Elaborar la propuesta del Plan de Actuación Anual de Formación del Centro.
- b) Organizar y desarrollar las acciones formativas incluidas en el Plan Provincial de Formación del Profesorado, así como realizar el seguimiento y evaluación de éstas.
- c) Fijar orientaciones y criterios metodológicos para las acciones formativas.
- d) Elaborar la propuesta de memoria final del Plan de Actuación Anual de Formación del Centro.
- e) Elaborar el Reglamento de Régimen Interno.
- f) Elegir a su representante en el Consejo de Centro.
- g) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la normativa vigente.

Así pues este es el marco que ampara la figura del asesor de formación claramente vinculado a los CFIE por lo que de manera tangencial también ha que considerarse el marco legislativo que sustenta a los mismos.

Una vez citado el marco normativo pasamos a desarrollar lo que ha sido nuestra investigación señalando los pasos seguidos:

En primer lugar hemos realizado una autoevaluación de la función asesora en la que se han establecido cuatro fases fundamentales:

- 1.- Referida a recopilación de información
- 2.- Sistematización de procesos
- 3.- Revisión por parte del equipo de la documentación elaborada
- 4.- Puesta en común.

En segundo lugar se han revisado y sistematizado todas las funciones, analizando las tareas desarrolladas y estableciendo unos grupos que ayudan a tener una visión más clara y ordenada de las distintas funciones.



Para ello y dada la multiplicidad y variedad de tareas atribuidas al mismo en los diferentes periodos del curso escolar, ha motivado que hayamos optado por la elaboración de instrumentos ad hoc para la recogida de la información necesaria que a continuación exponemos de forma más detallada.

En primer lugar se ha diseñado un cuestionario destinado a los asesores para recabar información sobre las tareas.

La elaboración del citado cuestionario se ha realizado, seleccionando entre todas las tareas o competencias que la teoría, la investigación y la práctica señalan como propias del asesor. Al construir cada cuestionario, se reformulan las tareas en forma de ítems. Se formulan así 69 ítems, cada uno de los cuales habría de ser cumplimentado otorgando a la función o tarea a la que se refiere un valor de 0 a 3.

El cuestionario ha sido aplicado en forma de pretest a una muestra representativa de asesores, con el fin de comprobar la correcta y apropiada formulación de los ítems. Con las sugerencias recogidas, se ha procedido a la elaboración definitiva.

De su posterior revisión se han extraído las siguientes tareas, que a continuación enumeramos:

- . Dotación de imagen propia a la asesoría.
- . Representación de la asesoría en eventos y actos institucionales.
- . Realización de los procedimientos administrativos que se precisen en aras del buen funcionamiento de la asesoría.
- . Revisión sistemática de las actuaciones de la asesoría.
- . Fomento de la coimplicación del profesorado en el proceso de detección de necesidades.
- . Establecimiento de manera sistemática de visitas a los centros con el fin de atender puntualmente las necesidades de formación emergentes.
- . Promoción de la participación del profesorado en los planes de formación con la finalidad de adecuarlo al máximo a su práctica docente.
- . Implicación del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación.
- . Detección de las demandas del profesorado y de los centros atendiendo a las mismas.
- . Organización de las actividades formativas, en función de las modalidades en uso.
- . Gestión de los recursos necesarios para el desarrollo de las modalidades formativas: incluyendo el presupuesto así como la supervisión de espacios y tiempos para desarrollar el programa establecido.
- . Seguimiento de las distintas modalidades formativas.
- . Tutorización telemática de las actividades que lo requieran.
- . Facilitación a los docentes de mecanismos procedimientos concretos que optimicen el desarrollo del currículo.



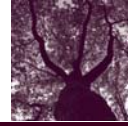
- . Promoción de la participación del profesorado en la mejora del currículo que se imparte en sus aulas.
- . Adecuación de las distintas modalidades formativas a las demandas curriculares.
- . Establecimiento de cauces fluidos entre el centro de formación y el centro educativo a través del responsable de formación como interlocutor.
- . Instauración de un proceso de comunicación bidireccional.
- . Impulso de canales de información variados con la finalidad de que el profesorado conozca la oferta formativa del plan de actuación.
- . Difusión de la información de los documentos y acciones de interés a través del correo electrónico.
- . Actualización de las distintas informaciones administrativas que afecten al profesorado y/o a los centros.
- . Actuación como puente entre la burocracia organizativa y la aplicación de los conocimientos de la formación permanente en el aula.
- . Tramitación de los documentos necesarios para la formación permanente.
- . Elaboración de documentación realista y equilibrada de las necesidades formativas de centro.
- . Mantenimiento de reuniones periódicas como vía de coordinación.
- . Impulso de la informatización de los procesos de comunicación interna.
 - . Establecimiento de estrategias para conocer la actuación docente del profesorado.
 - . Conocimiento crítico del fondo editorial más actual con la finalidad de ofrecer ayuda al profesorado en su práctica diaria y su desarrollo profesional.
 - . Análisis valorativo de los materiales educativos existentes en el mercado orientando al profesorado en su utilización.
- . Información de las novedades e innovaciones educativas.
- . Mantenimiento de los recursos útiles y prácticos para la intervención en el centro escolar.
- . Receptividad hacia las innovaciones aportadas por el profesorado.
- . Establecimiento de un sistema de documentación que garantice el acceso fácil y rápido a fondos actualizados por parte del profesorado.
- . Actualización de la web.
- . Realización de una revisión sistemática de las actuaciones de la asesoría que permitan medir y comentar el progreso hacia los resultados.
- . Valoración de la eficacia del proceso de formación del profesorado así como de las actividades formativas llevadas a cabo y el grado de satisfacción de los asistentes.



- . Realización del seguimiento de las actividades formativas de los centros elaborando para ello los informes pertinentes.
- . Interpretación y análisis de los datos emanados de la evaluación cualitativa y cuantitativamente.
- . Observación del cumplimiento de las competencias y responsabilidades de los diferentes participantes de una actividad formativa.
- . Ayuda al profesorado a identificar las áreas de mejora.
- . Incorporación en el proceso de mejoras necesarias.
- . Motivación para la colaboración y cohesión entre el profesorado.
- . Generación de expectativas de formación entre el profesorado.
- . Animación al profesorado para el inicio de proyectos formativos comunes.
- . Impulso de la innovación e investigación educativa.
- . Contribución a un clima positivo de relaciones entre los miembros participantes en las modalidades formativas.
- . Incorporación de nuevas formas de colaboración y trabajo en equipo.
- . Adecuación de los programas de formación a la realidad cotidiana del profesorado.
- . Fomento del bienestar profesional entre el profesorado.
- . Verificación de las necesidades formativas.
- . Instauración de procesos optimizadores de las modalidades formativas.
- . Asistencia del asesor de formación a acciones formativas con la finalidad de actualizar sus propias competencias y transmitir las al profesorado.

Una vez recogidas las tareas se han realizado un análisis que englobe a las mismas en grupos de funciones siendo las resultantes:

- Promoción de la asesoría en una doble vertiente: imagen exterior y administración interna.
- Dinamización del profesorado
- Canalización adecuada de las demandas de formación.
- Gestión óptima de las actividades formativas.
- Impulso del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las denominadas TIC.
- Apoyo del desarrollo del currículo.
- Difusión entre el profesorado de actividades que actualicen sus competencias.



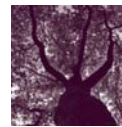
- Establecimiento de canales fluidos de relación entre la administración y los centros educativos.
- Instauración de procesos internos de intercambio de ideas en el seno de los propios centros.
- Fomento de la inclusión de contenidos innovadores en la formación del profesorado.
- Difusión de materiales innovadores elaborados por los distintos departamentos.
- Impulso en la utilización de los citados materiales.
- Evaluación de procesos de formación.
- Establecimiento de áreas de mejora fortaleciendo los procesos de calidad de la institución.
- Relación con el profesorado en su ámbito laboral.
- Coordinación de reuniones y grupos de trabajo.
- Interpretación de la realidad docente.
- Establecimiento de procesos de mejora

En tercer lugar, estas funciones se han agrupado en siete grandes líneas que configuran el perfil del asesor de formación.

- Representación
- Gestión y Administración
- Asesoría
- Comunicación externa e interna
- Innovación
- Evaluación y Control.
- Liderazgo Pedagógico



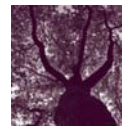
GRUPOS	FUNCIONES	TAREAS
<u>Representación</u>	Promoción de la asesoría en una doble vertiente: imagen exterior y administración interna.	Dotación de imagen propia a la asesoría. Representación de la asesoría en eventos y actos institucionales.
<u>Gestión y Administración</u>	Canalización adecuada de las demandas de formación. Gestión óptima de las actividades formativas.	Realización de los procedimientos administrativos que se precisen en aras del buen funcionamiento de la asesoría. Tramitación de los documentos necesarios para la formación permanente. Elaboración de documentación realista y equilibrada de las necesidades formativas de centro.
<u>Asesoría</u>	Impulso del uso de las tecnología de la información y la comunicación, las denominadas TIC. Apoyo del desarrollo del currículo.	Revisión sistemática de las actuaciones de la asesoría. Fomento de la coimplicación del profesorado en el proceso de detección de necesidades. Establecimiento de manera sistemática de visitas a los centros con el fin de atender puntualmente las necesidades de formación emergentes. Promoción de la participación del profesorado en los planes de formación con la finalidad de adecuarlo al máximo a su práctica docente. Implicación del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación. Detección de las demandas del profesorado y de los centros atendiendo a las mismas. Organización de las actividades formativas, en función de las modalidades en uso. Gestión de los recursos necesarios para el desarrollo de las modalidades formativas: incluyendo el presupuesto así como la supervisión de espacios y tiempos para desarrollar el programa establecido. Seguimiento de las distintas modalidades formativas.



		<p>Tutorización telemática de las actividades que lo requieran.</p> <p>Facilitación a los docentes de mecanismos procedimientos concretos que optimicen el desarrollo del currículo.</p> <p>Promoción de la participación del profesorado en la mejora del currículo que se imparte en sus aulas.</p> <p>Adecuación de las distintas modalidades formativas a las demandas curriculares.</p>
<p><u>Comunicación externa e interna</u></p>	<p>Difusión entre el profesorado de actividades que actualicen sus competencias.</p> <p>Establecimiento de canales fluidos de relación entre la administración y los centros educativos.</p>	<p>Establecimiento de cauces fluidos entre el centro de formación y el centro educativo a través del responsable de formación como interlocutor.</p> <p>Instauración de un proceso de comunicación bidireccional.</p> <p>Impulso de canales de información variados con la finalidad de que el profesorado conozca la oferta formativa del plan de actuación.</p> <p>Difusión de la información de los documentos y acciones de interés a través del correo electrónico.</p> <p>Actuación como puente entre la burocracia organizativa y la aplicación de los conocimientos de la formación permanente en el aula.</p> <p>Mantenimiento de reuniones periódicas como vía de coordinación.</p> <p>Impulso de la informatización de los procesos de comunicación interna.</p>
	<p>Fomento de la inclusión de contenidos innovadores en la formación del profesorado.</p> <p>Difusión de materiales innovadores elaborados por los distintos departamentos.</p>	<p>Conocimiento crítico del fondo editorial más actual con la finalidad de ofrecer ayuda al profesorado en su práctica diaria y su desarrollo profesional.</p> <p>Análisis valorativo de los materiales educativos existentes en el mercado orientando al profesorado en su utilización.</p> <p>Información de las novedades e innovaciones educativas.</p>



<u>Innovación</u>	<p>Impulso en la utilización de los citados materiales.</p>	<p>Mantenimiento de los recursos útiles y prácticos para la intervención en el centro escolar.</p> <p>Receptividad hacia las innovaciones aportadas por el profesorado.</p> <p>Establecimiento de un sistema de documentación que garantice el acceso fácil y rápido a fondos actualizados por parte del profesorado.</p> <p>Actualización de la web.</p>
<u>Evaluación y Control</u>	<p>Evaluación de procesos de formación.</p>	<p>Realización de una revisión sistemática de las actuaciones de la asesoría que permitan medir y comentar el progreso hacia los resultados.</p> <p>Valoración de la eficacia del proceso de formación del profesorado así como de las actividades formativas llevadas a cabo y el grado de satisfacción de los asistentes.</p> <p>Realización del seguimiento de las actividades formativas de los centros elaborando para ello los informes pertinentes.</p> <p>Interpretación y análisis de los datos emanados de la evaluación cualitativa y cuantitativamente.</p> <p>Observación del cumplimiento de las competencias y responsabilidades de los diferentes participantes de una actividad formativa.</p>
	<p>Establecimiento de áreas de mejora fortaleciendo los procesos de calidad de la institución.</p> <p>Relación con el profesorado en su ámbito laboral.</p> <p>Coordinación de reuniones y grupos de trabajo.</p> <p>Interpretación de la realidad docente.</p>	<p>Ayuda al profesorado a identificar las áreas de mejora.</p> <p>Incorporación en el proceso de mejoras necesarias.</p> <p>Motivación para la colaboración y cohesión entre el profesorado.</p> <p>Generación de expectativas de formación entre el profesorado.</p> <p>Animación al profesorado para el inicio de proyectos formativos comunes.</p>



<p><u>Liderazgo</u> <u>Pedagógico</u></p>	<p>Establecimiento de procesos de mejora</p>	<p>Impulso de la innovación e investigación educativa.</p> <p>Contribución a un clima positivo de relaciones entre los miembros participantes en las modalidades formativas.</p> <p>Incorporación de nuevas formas de colaboración y trabajo en equipo.</p> <p>Adecuación de los programas de formación a la realidad cotidiana del profesorado.</p> <p>Fomento del bienestar profesional entre el profesorado.</p> <p>Verificación de las necesidades formativas.</p> <p>Instauración de procesos optimizadores de las modalidades formativas.</p> <p>Asistencia del asesor de formación a acciones formativas con la finalidad de actualizar sus propias competencias y transmitir las al profesorado.</p>
---	--	--

CONCLUSION

Tras este agrupamiento se han puesto de manifiesto una serie de contradicciones que evidencian la notable distancia entre los planteamientos legislativos y la práctica real. Lo que suscita problemáticas diversas en cuanto a funciones, distribución de tiempos, tareas acumuladas, y la consiguiente carga de trabajo no contemplada para este tipo de profesionales.

A la vista de lo anteriormente expuesto se hace necesario redefinir pues, las funciones del asesor de formación de manera que este abismo se acorte y haya una convergencia mayor entre la realidad y la normativa vigente.

En este sentido, nuestra aportación ha consistido en realizar un estudio pormenorizado de las tareas que los asesores desempeñan para lo cual se ha elaborado una serie de instrumentos que han operativizado el estudio de manera que clarificaran los aspectos a considerar en el mismo.

Hemos iniciado la andadura en un apasionante tema como son las funciones del asesor de formación, somos conscientes de que esta es una primera aproximación y que nos queda un largo camino por recorrer.

Como decíamos al inicio de nuestra comunicación el objetivo es definir las funciones del asesor equilibrando la realidad dentro del marco normativo que era el objeto de la presente comunicación y el ideal entendido este como las funciones que se reclaman desde la práctica diaria. Queda pues, abierto este segundo punto como una línea por la que van a discurrir nuestros futuros trabajos.



Bibliografía

- Alonso Alvarez, Eduardo. La formación del profesorado : proyectos de formación en centros educativos. Barcelona : Editorial Grao, 2001.
- Austin, G. (1989): School effectiveness and improvement in the United status. En D. Reynolds, B. Greemers y T. Peters 8Edits), School Effectiveness and Improvement. Proceedings of the First International Congress. Cardiff: University of Wales College of Cardiff.
- Ball, S. (1994): Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Paidós Ibérica. Barcelona.
- Bolívar, Antonio. Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria : desarrollo personal y formación. Bilbao: Ediciones Mensajero, D.L. 1999.
- Davini; C, (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paídos. Buenos Aires.
- Esteve, J. M: La formación inicial de los profesores de secundaria. Ed. Ariel, Barcelona, 1997.
- Ferreres, V.S. y E. Molina: La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. PPU, Barcelona, 1995.
- García Llamas, José Luis. Formación del profesorado: necesidades y demandas . Barcelona: Praxis, 1999.
- Gómez Dacal, G. (1995): Centros Educativos Eficientes. Barcelona: Promoción de Publicaciones Universitarias.
- González Tirados, Rosa María. Análisis de las necesidades de formación de formadores del área técnico-práctica y modalidades de formación. Madrid: Universidad Politécnica, Instituto de Ciencias de la Educación, 1990.
- Marcelo García, Carlos. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB, 1995.
- Tardif, Maurice. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2004.



LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO- LA EXPERIENCIA DE PRAXIS-FODIP-UB

Liliana VALDEZ loly_valdez@ub.edu

Universitat de Barcelona. Grupo FODIP fodip@ub.edu

Palabras Claves

Formación Docente, Comunidades de Práctica, Gestión del conocimiento.

Resumen.

La presente comunicación se sitúa en el área de Nuevas Tendencias de la Formación y más específicamente, en el apartado de Organización y gestión de la formación y pretende compartir la experiencia del grupo FODIP¹ de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona como patner del Proyecto “Practiche per l’innovazione de Sistema – PRAXIS” (Convenzione Nº 2005-I/05/B/F/PP-154069).

PRAXIS es un proyecto Leonardo Da Vinci de la Comunidad Europea, que tiene como objetivo aproximarse a las Comunidades de Prácticas, constituidas y desarrolladas en el marco de la educación informal y de las culturas juveniles, con el fin de conocer como se desarrollan, como se gestionan y que tipo de conocimientos generan a efectos transferir los mismos a la educación formal, conscientes de que la sociedad del siglo XXI está experimentando rápidos cambios que promueven una sociedad del conocimiento en la cual es esencial la participación de la institución educativa.

La era de la información y el auge de los medios (TICS), exigen en los docentes el desarrollo de nuevas competencias de interacción y de nuevas modalidades de formación que potencien el trabajo conjunto y colaborativo y que permita desarrollar un espacio institucional de re-construcción del conocimiento de manera conjunta y en función de la necesidades planteada por los docente, los alumnos y por las problemáticas actuales. Partir de los espacios donde se genera, se desarrolla y se problematiza la práctica docente, es el objetivo de la “Comunidad de Práctica” de formación docente a fin de iniciar procesos de superación de acciones educativas-formativas tradicionalistas realizadas por medio de propuestas de tipo técnico-instrumental. Lo que se plantea a través del desarrollo de PRAXIS es la realización de un sistema abierto de formación a fin de promover procedimientos cognoscitivos que permitan, aprender a aprender en contexto colaborativos, interactivos y multidimensionales propios de esta nueva sociedad emergente en la cual se desempeña el docente actual.

Desarrollo

2. Marco Conceptual de la Investigación.

La sociedad de la información, impulsada por un vertiginoso avance científico enmarcada en un contexto neoliberal-globalizador, promueve el uso generalizado de las (TICS) y, conlleva cambios que

¹ Grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE), de la Facultad de Pedagogía. <http://www.ub.es/doe/recerca/fodip/index.html>



alcanzan todos los ámbitos de la actividad humana, como afirma McLuhan² (1989) nos encontramos en la era electrónica, en la cual, los medios son una extensión de nosotros mismos, por ello, se vuelve necesario considerar tanto su potencial como las limitaciones que nos imponen, dado que las mismas que producen una nueva forma de organización social de la cual muchas veces, no somos conscientes pero que nos determinan con lazos invisibles pero presentes.

Sus efectos se manifiestan en todos los órdenes de la vida y de manera muy especial en las actividades laborales y en el mundo educativo, donde todo debe ser revisado, desde la utilización de las mismas hasta la formación básica que los docentes necesitan. La "sociedad de la información" en general y las nuevas tecnologías en particular inciden de manera significativa en todos los niveles del mundo educativo. Estos medios nos permiten acceder, mediante la modalidad informal, a una visión más plural de los temas y acontecimientos, ampliando nuestra capacidad de percepción así como facilitando las posibilidades de comunicación con los demás. Todo ello implica, no obstante, que de forma consciente o inconsciente, estamos incorporando nuevos conocimientos, competencias y habilidades, al tiempo que nos induce a redistribuir nuestro tiempo y nuestros ambientes de aprendizaje. En este contexto abierto de formación, asumen auge significativo las Comunidades de Prácticas, como medio en el cual se potencia la educación informal.

El concepto de comunidad de práctica ha sido descrito por Etienne Wenger³, quien describe que desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales, comunidades de práctica". Según Wenger lo que distingue estas comunidades es que no consideran el conocimiento de su especialidad como objeto, es un elemento vivo de su práctica, aún cuando se documenta. El conocimiento es un acto de participación. El concepto también surge de las ideas de Peter Senge sobre las "organizaciones que aprenden" en el que se evidencia que las personas con altos niveles de maestría nunca dejan de aprender, el aprendizaje es un proceso permanente. En la misma línea, Paulo Freire⁴ propone una pedagogía en el que los alumnos se convierten en participantes activos en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto social, y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Todos los conceptos descriptos si bien se han desarrollado a nivel informal en la educación formal recién están empezando a ser revisados. Sin embargo, el modelo de comunidad de práctica, cobra fuerza en el contexto de las nuevas tecnologías y el "e-learning".

2.1. Marco Contextual del Proyecto PRAXIS.

PRAXIS es un proyecto Leonardo Da Vinci, desarrollado por un consorcio internacional de partners europeos, dirigido al profesorado de jóvenes en edades comprendidas entre 12-16 años. El promotor y coordinador del proyecto es el ITIS Meuccis, de Florencia (Italia) y participan como socios:

1. Grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) del Departamento de Didáctica y Organización educativa de la Universidad de Barcelona (España).
2. DEIS Cork (Irlanda) Institute of Technology.
3. SCIENTER, Instituto de Formación de Bolonia (Italia).

²Marshall McLuhan (1989) The global village. Transformations in world life and media in the 21st. Century. (La aldea global. Transformaciones en la vida del mundo y los medios en el siglo XXI). En colaboración con Bruce R. Powers. New York. 1989. Edición en español de Editorial Gedisa.

³ Wenger, Etienne, *Themes and Ideas: Communities of Practice*,

⁴ Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, 1972



4. Escuela Superior del Loisir (Italia)
5. SINTAGMA-Roma (Italia) Instituto de Tecnología
6. Departamento Ciencias de la Educación, Cátedra de tecnología de la instrucción. Universidad Roma Tre (Italia)
7. La Universidad Politécnica de Bucarest, (Rumania).
8. BRIGHTON ART. Ltd ubicada en Essex, (Reino Unido).

PRAXIS pretende:

- Estudiar Comunidades de Practica Virtuales juveniles desarrolladas en un contexto educativo informal, con el fin de conocer los nuevos lenguajes juveniles, las estrategias, los modos de comunicación y dialogo que establecen y, la formas de generar el conocimiento continuo, con el objetivo de integrarlos plenamente en las prácticas de la educación formal.
- Diseñar un modelo metodológico de innovación didáctica y formativa y un área común de información e intercambio en red que permita la comunicación de buenas prácticas, de mejoras y/o de innovaciones en las metodologías de enseñanza- aprendizaje mediante la utilización de las tres modalidades educativas.

A partir de este estudio, PRAXIS plantea realizar un “Ambiente de formación Virtual” para ser utilizado en los ambientes educativos formales. Tal modelo, pretende contribuir y ser un punto de encuentro entre la educación informal y la educación formal. La incorporación de los aportes de la educación no formal y sobre todo la informal, resulta esencial para la mejora y la ampliación de los aprendizajes de los alumnos, y para la reflexión sobre las prácticas docentes ya que aportan componentes directamente relacionados con las estructuras internas de los mismos, como son los factores afectivo, vivencial, los cuales ayudan a buscar la coherencia y el equilibrio entre conocimientos, pensamientos y emociones.

Realizar este proceso de articulación entre los saberes que se desarrollan en los distintos ámbitos educativos (Formal, no formal e informal), resulta una tarea esencial y un reto permanente para los investigadores y para las instituciones. La convivencia entre iguales de las tres modalidades educativas ha de permitir a cada persona, canalizar y encontrar una visión holística de la compleja realidad en la cual nos encontramos.

3. Fases de PRAXIS.

El proyecto PRAXIS está articulado en las siguientes fases:

- 1) Estudio bibliográfico e indagación, en base europea, sobre prácticas desarrolladas por las comunidades juveniles en red en las modalidades no formal e informal y la descripción de los lenguajes, de los conocimientos y de las competencias que dan lugar y se aplican .
- 2) Realización de un portal web propio del proyecto para facilitar la comunicación entre los socios, comités asesores y población en general (<http://www.leonardopraxis.org/>).
- 3) El diseño de un modelo de aprendizaje a partir de las modalidades y procedimientos producidos y aplicados en las experiencias observadas.
- 4) Verificación de la compatibilidad metodológica y la transferibilidad entre las tres modalidades de aprendizaje (formal-no formal e informal y el modelo desarrollado).
- 5) La adaptación del modelo de aprendizaje no formal e informal con el fin de hacerlo aplicable en los procesos formativos o más ámbitos disciplinares.



- 6) La creación, en el portal web del proyecto, de una “comunidad de prácticas” transnacional para fomentar el intercambio de experiencias entre el profesorado para fomentar la profesionalidad docente y la mejora del sistema educativo.
- 7) La experimentación de los resultados producidos por el proyecto
- 8) La difusión a nivel transnacional de los resultados obtenidos en cada fase y finales.

En estos momentos el proyecto se encuentra en la fase quinta: La adaptación del modelo de aprendizaje no formal e informal con el fin de hacerlo aplicable en los procesos formativos o más ámbitos disciplinares. Entre todos los socios se han establecido diferentes ámbitos y temas de reflexión que aporten elementos útiles para la construcción de un modelo europeo.

Esto significa diseñar un “Ambiente de Aprendizaje Virtual” que busque:

- Articular un modelo que cree las condiciones para integrar, al proceso educativo de la escuela, las prácticas, conocimientos y sensibilidades que los jóvenes de hoy desarrollan a través de la educación informal y que los docentes deben tomar como elementos emergentes.
- Incorporar de las tres modalidades formativas dentro de un mismo sistema educativo.
- Promover la construcción de conocimiento, a través de la optimización y profundización de las habilidades entre docentes y alumnos.
- Utilizar una diversidad de canales de expresión que van desde lecto-escritor hasta los multimediales, teniendo en cuenta el perfil de sujetos (escolares) con multiplicidad de intereses (dinámicos e inacabados).
- Promover una amplitud de temas y flexibilidad en la participación pueden indicar nuevos caminos para definir los propósitos curriculares de una comunidad virtual de aprendizaje.
- La importancia de la calidad y validación de los contenidos que una comunidad publica debe ser otro elemento de atención. El equilibrio entre flexibilidad de expresión y la calidad y validación de la información no resulta fácil en un entorno escolar.

Como se puede observar, el proyecto PRAXIS pretende a través del desarrollo del “Ambiente de Aprendizaje Virtual”, colaborar con la comunidad educativa a transformar la educación formal para llevarla hacia una “escuela del futuro” en la cual se produzca un proceso de integración de saberes no formales, informales y formales. Ello significa realizar profundos cambios en los contenidos que se imparten, en las infraestructuras de los centros, en los medios y metodologías docentes, en la formación del profesorado y en la organización y gestión de los centros y del sistema educativo. Todo apunta a la creación de un sistema de organización educativa que debe, necesariamente, sobrepasar los límites de la escuela actual, así como a la rígida estructura de la “*educación formal*” para integrar, en un mismo espacio formativo y a lo largo de toda la vida, las diferentes concepciones, culturas métodos y estrategias educativas.

4. Experiencia del FODIP-UB.

El grupo FODIP y su equipo de investigadores, en estos momentos se encuentran desarrollando una experiencia de cross-media para ser incorporado en el “Ambiente de Aprendizaje Virtual”, (fase quinta). Para contribuir a esta fase, el grupo FODIP debe aportar un producto en el cual se evidencien la utilización de los múltiples lenguajes (audiovisual, musical, auditivo).

Con el fin de desarrollar una experiencia significativa y enriquecedora para el portal PRAXIS, el grupo de investigadores FODIP-UB consideró esencial partir de las necesidades de los alumnos. Es decir, el tema no sería impuesto, al contrario, debía ser propuesto por el grupo de alumnos que participe en la experiencia. Para ello, nos pusimos en contacto con el equipo Directivo de la institución “IES Anna



Gironella de Mundet” y a partir de allí, se seleccionó un grupo de adolescentes de la clase del Ciclo Formativos de Grado Inicial de Telecomunicaciones.

Con posterioridad se elaboró un cuestionario con el objeto de conocer las problemáticas de interés de los jóvenes, el cual fue aplicado por uno de los docentes de la institución que colaboraba de la experiencia. Se reorganizó el trabajo, se produjo el acercamiento a la escuela con el fin de conocer con más detalles, el porqué la selección de la temática y por otra parte, para plantear la necesidad de acotar el tema y definir la participación de los mismos en la experiencia.

La temática seleccionada a través de las encuestas fue: **“LAS GUERRAS Y SUS CONSECUENCIAS EN LA POBLACIÓN CIVIL”**

Para desarrollar el proyecto conformamos un grupo de trabajo que siguió los siguientes criterios⁵:

- Que este conformado por personas con intereses comunes,
- Que este basado en la construcción colaborativa de conocimientos
- Que su adhesión sea voluntaria.
- Que determine un dominio o área de interés común,
- Que el conocimiento se produce en la práctica, se descubre, se construye y se comparte por todos los participantes.

Desarrollo de la experiencia de cross-media y/o de cross-language.

En esta etapa se inicia el proceso de producción de la experiencia por parte de los alumnos en colaboración y acompañamiento constante de los docentes.

- Se realiza la conformación del grupo de trabajo.
- Se inician los primeros acercamiento al campo de la problemática seleccionada,
- Se producen los primeros hallazgos visibles,
- Se inicia un proceso de reestructuración y acotación de la problemática,
- Se organiza las secuencias y el armado del producto,
- Se produce la presentación del tema final desde tres ángulos:
 - Producción realizada por los alumnos y,
 - Producción del proceso de construcción del dominio de interés de los alumnos.

Resultados de la Experiencia.

Para los alumnos:

Resultado totalmente significativa, dado que se aproximaron a una problemática de interés particular y social, desarrollando en consecuencia competencias cognitivas

–Resignificación del conocimiento-, procedimentales – aprendizaje de la técnica-, actitudinales – valoración de las problemáticas sociales-.

⁵ [WENGER, Etienne](#) (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós. ISBN: 84-493-1111-X



Para los docentes:

Resultó significativo dado que se potenció el desarrollo de nuevas competencias de interacción y de nuevas modalidades de formación por medio del trabajo conjunto y colaborativo y que permitió desarrollar un espacio institucional de re-construcción del conocimiento de manera conjunta y en función de las necesidades planteada por los docentes, los alumnos y por las problemáticas actuales.

Asimismo, el desarrollo de este espacio implicó un proceso de reflexión sobre sus prácticas, dado la utilización de estrategias de aprendizaje innovadoras en la escuela. También propició la interdisciplinariedad entre los docentes, para realizar un proceso de aproximación a los conocimientos.

Conclusión.

A modo de conclusión diremos, que la experiencia ha sido evaluada de modo positivo por los participantes, y se prevé continuar profundizando esta experiencia que no solo enriquece a los alumnos y docentes, sino que es un espacio que plantea la construcción colectiva de conocimientos, en el que todos saben algo y todo está por construir.

Referencias Bibliográficas

- Buenfil Burgos, Rosa Nibia (1991): *Análisis del Discurso y Educación en México*. CINVESTAV. México
- Coombs, P. (1973): *¿Hay que enseñar la educación no formal?* En *Perspectivas*, III, 3, Pág. 331-333
- Coombs H. Philip (1978): *La Crisis Mundial de la Educación*. Península. España.
- González G, Edgar (1993) *Hacia una Estrategia Nacional y Plan de Acción de Educación Ambiental*. INE, UNESCO, SEDESOL. México.
- Thomas, J. (1980): *Educación No Formal y Cambio Social en América Latina*. Nueva Imagen. México.
- Pacheco Muñoz, Miguel. Educación no formal. Concepto básico en educación ambiental. www.imacmexico.org 20 de febrero de 2007.
- Reed, B. Horace, Lee Loughran E. (1986) *Más Allá de las Escuelas*. Gernika,
- Trilla Bernet J y Samarrón J. (1992) *La Educación No Formal*. Pedagogía Social. España.
- Trilla Bernet J. (1997) *La Educación Fuera de la Escuela*. Ariel. España.
- ACCINO, J.A. (1999) *El silencio de los corderos: sobre las tecnologías de la información y la educación*. Heuresis. Revista electrónica de investigación curricular y educativa. 2 (3). 17 pág. <http://www.uca.es/HEURESIS> 19 febrero 2007.



- ÁLVAREZ, A.; MARTÍNEZ, A. y MÉNDEZ, R. (1993) *Tecnología en acción*. Barcelona.
- AREA, M. (1998) *Desigualdades, educación y nuevas tecnologías*. Quaderns Digitals, <http://www.ciberaula.es/quaderns/> 19 de febrero de 2007.
- BABIN, P. y KOULOUMDJIAN, M. F. (1985) *Nuevos modos de comprender*. Barcelona
- BAUTISTA, A. (1997) *Volver a pensar los medios en la práctica docente*. Cultura y educación, 6-7, pág. 173-179.
- BAUTISTA, A. (1998) *Tecnología, mercado y gobernabilidad: un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio*. Revista Complutense de Educación, 9 (1), pág. 29-46.
- BUSTAMANTE, J. (1993) *Sociedad informatizada: ¿Sociedad deshumanizada?* Madrid, Gaia.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza editorial.
- CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol.1 La sociedad red. Madrid. Alianza.
- CASTELLS, Manuel; DÍAZ DE ISLA, Maria Isabel (2001) *Diffusion and uses of Internet in Catalonia and in Spain. A Commented Summary of Available Evidences, as of 2001*. www.uoc.edu/in3/wp/picwp1201 28 de febrero 2007.
- CEBRIÁN, J.L. (1998) *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas con los nuevos medios de comunicación*. Barcelona. Taurus.
- CEBRIAN, M. y RÍOS, J.M. (Coords.) *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid. Pirámide, pág. 221-238.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000) *Concebir la educación del futuro. Promover la innovación con las nuevas tecnologías*. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo". (http://europa.eu.int/comm/education/elearning/intro_en.html) 28 de febrero de 2007.
- CONDE, H.; MUÑOZ, J. M. (2002) Políticas comunitarias de juventud: el factor territorial en la sociedad global. In *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 3 http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_valdivieso-rodriguez.htm 28 de febrero de 2007.
- DIEUZEIDE, H. (1980) *Comunicación y educación*. Perspectivas, vol. X, 1, 47-52
- ECHEVERRÍA, Javier (1999). *Los señores del aire*. Telépolis y el tercer entorno. Destino. Barcelona.
- EDUTEKA (2004) *Valores ciudadanos que las TIC pueden promover*. www.eduteka.org 28 de febrero de 2007.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa. Barcelona,
- GUBERN, Román (1987a). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Barcelona.



- MAJÓ, Joan; MARQUÈS, Pere (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. CissPraxis. Barcelona.
- MALDONADO, T. (1998): *Crítica de la razón informática*. Paidós. Barcelona.
- Mc. LUJAN, Marshall. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.
- MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2001): "InfoXXI. La sociedad de la información para todos". InfoXXI. <http://www.info21.es/presenta.htm> 20 de febrero de 2007.
- MOLES, Abraham (1975). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero
- PORCHER, L. (1976). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz
- PRATS, Enric Coord. (2004) *Ética de la información*. Barcelona, Eduoc
- RAMONET, I. (1996) *Internet, el mundo que llega*. Madrid. Alianza editorial.
- SANCHO, J.M. Coord. (1994) *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona, Horsori.
- UNICEF (2004) *Informe mundial de la infancia 2003*. Ginebra. Unicef.
- VV.AA. (2001): "Informe sobre la situación y el desarrollo de la Sociedad de la Información en España". Fundación Retevisión España. [en línea] <http://www.fundacionretevision.es> 28 de febrero de 2007.
- YUS, Francisco (2001) *Ciberpragmática. Entre la compensación y el desconcierto*. en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42> 28 de febrero de 2007.



COMENCEM BÉ ! LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT NOVELL: NECESSITAT, VOLUNTAT I REPTE.

Jordi Canelles.

Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics. Departament d'Educació.

Paraules clau

professorat novell – acompanyament – identitat docent – compartir - reconeixement

Resum:

Des del Departament d'Educació i en compliment a l'article de 3.4 del Decret 172/2005 del 23 d'agost, el curs 2005 – 06 es va posar en marxa un programa de formació per tot aquell professorat interí que prestava serveis per tot un curs escolar en un mateix centre i no tenia experiència docent prèvia. Enguany, aquesta formació s'ha ampliat de forma notòria. El professorat interí ha de realitzar un curs semipresencial obligatori de 45 hores. També s'ha ofert formació, de caràcter voluntari, per al professorat que realitza funcions de tutor al professorat interí en la modalitat de curs presencial de 15 hores. Aquestes dues formacions s'han encarregat als diversos ICE de les universitats catalanes. S'ha realitzat un curs per a professorat de secundària que presta serveis a infantil o primària. Per últim des del Departament d'Educació s'ha creat un portal web específicament pensat i destinat a tot aquell professorat novell que no té més de tres anys d'experiència docent. Amb tot la formació no es pot fer per decret perquè ha de partir i encaminar-se a tenir cura de les persones i a la seva millora professional, per això l'acollida i el tacte en el tracte són fonamentals. A més la formació amb el professorat novell esdevé un espai de trobada i transformació mútua.

Desenvolupament:

L'acollida i l'acompanyament del nou professorat en els inicis de la seva dedicació professional com a docents és indispensable per garantir un bon procés de formació alhora que permet la correcta renovació generacional.

Bullogh (2000) distingeix quatre fases en el procés de convertir-se en docent. 1) abans d'accedir a la formació del professorat, 2) els estudis acadèmics, 3) el període de pràctiques docents i 4) els primers anys de docència.

El procés de formació del professorat tradicionalment ha fet atenció a la fase de formació acadèmica i potser en menor mesura al període de pràctiques, gairebé mai però, als primers anys de docència. Alguns estudis (Universitat de Laval, Canadà – Bretones 2003) es refereixen als tres primers anys de docència com a fonamentals en la configuració de la identitat professional del docent. L'acolliment i l'acompanyament per part de persones expertes a la gent que tot just comença és un requisit per garantir la bona inserció a la dinàmica professional.

Per un altre cantó i com s'indica en el Pla Marc de Formació Permanent, la constatació de desfasament entre la preparació amb que accedeixen a la funció docent tant mestres com llicenciats i les necessitats professionals que es manifesten és cada vegada més acusada i insostenible. La SGFPiRP ha cregut important vetllar de manera especial per la formació del professorat novell.



L'acompanyament, el modelatge per part de professorat experimentat i la necessitat de la formació permanent s'han valorat com a requisits necessaris per a la construcció de la identitat del docent. En aquest sentit s'ha donat forma i s'ha omplert de contingut el què disposa el decret 172/2005 del 23 d'agost en quatre línies d'actuació:

- Cursos obligatoris de formació per al professorat interí.
- Oferta formativa voluntària per als tutors i tutores del professorat interí.
- Oferta formativa per a professorat de secundària que presta serveis a infantil o primària.
- Creació d'un portal web destinat a la formació continuada del professorat novell.

Els ICEs de les universitats catalanes duen a terme els cursos per a professorat interí i per a tutors i tutores.

La SGFPiRP ha dut a terme la formació per a llicenciats i llicenciades i la creació i publicació del web <http://phobos.xtec.cat/professoratnovell>, així mateix organitza a l'inici dels cursos de formació, una jornada destinada als formadors i formadores dels diversos ICEs que participen en el programa.

S'ha editat i distribuït als ICEs i al professorat interí, el document *Comencem bé!* que recull tots aquells aspectes que atenyen a la legislació i ordenació educativa del país i facilita referències a materials rellevants per a la tasca docent.

Línies d'actuació

1. CURSOS OBLIGATORIS DE FORMACIÓ PER AL PROFESSORAT INTERÍ.

L'activitat formativa que es proposa té com a finalitat ajudar al professorat interí a fer millor la seva feina com a ensenyant: planificar i programar millor les classes i l'avaluació, gestionar amb eficàcia el grup classe i atendre la diversitat d'alumnes. També pretén donar a conèixer recursos i materials TIC, ajudar a portar a terme les tasques de tutoria, fer veure la importància del treball en equip i donar recursos emocionals per afrontar la dinàmica de la vida professional docent.

Objectius:

Facilitar estratègies per a la gestió d'aula i l'atenció a la diversitat

Promoure bones pràctiques mitjançant l'intercanvi d'experiències amb professors i professores experimentats.

Donar pautes per a l'elaboració del seguiment i la tutoria dels alumnes

Aprofundir en els models d'organització i funcionament d'un centre educatiu

Promoure el treball en equip i la participació en la vida del centre

Ajudar a l'autoestima i al creixement personal

Potenciar la reflexió personal i professional del professorat interí respecte a la tasca docent

Ajudar a construir la identitat del professor / professora.

Continguts

Preparació i programació de les classes

Estratègies per a la gestió de l'aula



Atenció a la diversitat i a la interculturalitat
Materials curriculars
Treball amb TIC
Avaluació d'alumnes
Tutoria
Treball en equip
Vida als centres
Educació emocional i desenvolupament professional.

Concreció dels cursos

L'organització concreta dels cursos de formació la duen a terme els diversos ICEs de les Universitats catalanes. La coordinació entre ells i les directrius corresponen a la SGFPiRP.

Cada curs té una durada de 45 hores de les quals 30 són presencials i 15 de treball personal.

Els cursos es duen a terme entre novembre i març.

El nombre de professorat interí que ha de rebre la formació és de 3669 persones.

El nombre aproximat de formadors i formadores que imparteixen els cursos és d'uns 235 donat que la ràtio és d'1 formador per a un grup de 15 interins/interines.

Fins aquí la informació oficial, objectiva asèptica. El fet però de viure l'experiència de formativa des dels seus inicis com a formador, fa que se'n pugui donar una altra visió. L'equip de formadors i formadores de l'ICE de l'UAB ens vam plantejar el curs de formació com una oportunitat. De fet vam pensar que hauríem d'oferir al professorat interí allò que a nosaltres ens hagués agradat tenir quan vam començar a fer de mestres. És a dir, un espai d'acompanyament i d'acollida. Volíem defugir clarament de l'alliçonament o de construir un curs fonamentat en la transmissió de més coneixements i des de la veu de "qui en sap". Les intencions que vam anar definint des de les primeres sessions de treball i que estan recollides a l'article *Acompañameinto a maestros y maestras que inician su profesión en la educación infantil y primaria*, foren:

- Crear un espai per detectar i compartir els interessos, les inquietuds i les necessitats del professorat novell: creences, experiències i actituds. Un espai que permetés viure l'acompanyament com una oportunitat pel desenvolupament personal i professional.
- La nostra tasca partiria de l'anàlisi i la reflexió de la seva pròpia pràctica professional amb la finalitat de contrastar amb l'experiència i el saber dels altres, bé siguin experts o iguals. Preteníem afavorir un treball d'observació i autoobservació en les situacions d'interacció. D'aquesta forma es generaria un espai de comunicació i coneixement compartit que fomentaria el treball en equip alhora que el desenvolupament personal.
- Per a nosaltres era important consolidar amb els nous docents la necessitat d'una escola inclusiva en la que cadascú se senti reconegut per aconseguir actituds personals i col·lectives vers la cooperació i el compromís social.
- Volíem ser capaços de mantenir la confiança de l'aprenent autònom, segur de les seves pròpies capacitats (autoestima) i en la dels professionals que conformen els equips docents amb els que treballarà (empatia) despertant alhora l'interès i la necessitat de la formació contínua.



Tot i que molts i moltes mestres interins van arribar a les primeres sessions dels cursos mostrant una important disconformitat amb l'obligatorietat i el calendari del curs, les valoracions que ells mateixos en feien en finalitzar-lo eren manifestament positives.

Des de l'experiència de formador de l'ICE de la UAB i també de l'UB en algun taller, s'evidencia l'oportunitat de pensar espais de formació destinats a compartir l'experiència amb iguals i amb experts per tal de poder trobar la pròpia veu docent. Ser escoltat i ser reconegut comporta poder ser exigent. El rigor i l'esforç personals, ara tant de moda en certs discursos educatius, només tenen sentit des de l'acompanyament i el reconeixement. En experiències d'aquest tipus l'enriquiment és per a tots els qui hi participen.

2. OFERTA FORMATIVA VOLUNTÀRIA PER ALS TUTORS I TUTORES DEL PROFESSORAT INTERÍ.

Aquesta formació ha estat encomanada als diversos Instituts de Ciències de l'Educació de les universitats de Catalunya. S'ha acordat conjuntament amb ells els trets i continguts comuns. Per tal d'evitar la càrrega de dedicació horària, enguany la formació per a professorat tutor de personal interí, s'ha cenyit a tres sessions de tres hores que es realitzaran al llarg del curs, una per trimestre. La primera de les sessions es dedicarà a l'acollida i l'acompanyament del nou professorat als centres, la segona al procés d'avaluació del professorat interí i la tercera estarà dedicada a l'intercanvi d'experiències reeixides.

Característiques i objectius de la formació

El model de formació que s'ha cregut important impulsar valora la participació activa dels assistents a partir de la reflexió de les pròpies experiències i de la possibilitat de posar-les en comú amb altres companys i companyes que estan en la mateixa situació. Igualment es creu important disposar de reflexions més teòriques que poden donar llum a les pròpies experiències compartides.

La formació proposada pretén

- Oferir al professorat tutor la informació necessària perquè estigui al corrent de l'estructura i dels principals objectius i continguts que es duen a terme en la formació del professorat interí.
- Ajudar el professorat tutor a desenvolupar la seva tasca de tutorització a partir de la presentació de temes rellevants, adients a la seva funció.
- Aclarir dubtes i inquietuds que es donin en la planificació i realització de la seva feina com a responsables del seguiment d'aquest professorat interí.
- Ajudar el professorat tutor a clarificar la seva tasca en l'àmbit de l'avaluació de la competència docent dels professors i professores interins implicats en la formació.
- Permetre l'intercanvi d'experiències reeixides sobre la tutorització del professorat interí, recollint aquelles que hagin resultat més significatives i exitoses, i sintetitzant-ne els aspectes més rellevants que hagin permès que el procés resulti enriquidor.

Primera sessió: L'acollida de mestres i professors novells.

La primera de les sessions de formació s'ha dut a terme durant el primer trimestre de curs

S'ha dedicat de manera principal a treballar l'acollida del nou professorat en els centres docents: característiques d'una bona acollida, la transmissió d'informació rellevant per al professorat que s'inicia, què se li demana i què se li ofereix des del centre, plans d'acollida per a professorat...



S'ha donat una introducció prèvia al programa *Comencem bé!*. De la mateixa manera s'ha fet una visió del paper del tutor i la tutora, tant en les seves funcions com en el perfil que se li demana.

Segona sessió: seguiment i avaluació.

La segona sessió es realitza durant el segon trimestre del curs, al voltant del mes de febrer.

Està dedicada a treballar el tema de l'avaluació del professorat interí. Es fa incidència en el document lliurat als centres referent a l'Avaluació de la Competència Docent i a tot el procés que cal seguir en la comissió d'avaluació. Per aquesta sessió es compta de manera especial amb la inspecció educativa.

Al marge del compliment de la normativa, és important en la formació, reflexionar i donar eines per dissenyar processos avaluatius compartits amb els professors / professores interins, que ajudin a la formació de la identitat docent.

Tercera sessió: intercanvi d'experiències reeixides

La tercera sessió es du a terme a llarg del darrer trimestre, preferiblement els mesos de març o abril.

El contingut de la darrera sessió gira al voltant de la reflexió dels processos seguits al llarg del curs a partir de l'intercanvi d'experiències dels diversos centres i professors / professores tutors. Compartir l'experiència permet millorar aspectes de cara a propers cursos i incorporar, pràctiques reeixides en la dinàmica de cada centre i tutor / tutora.

3.CURSOS PER A PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA QUE PRESTA SERVEIS A INFANTIL O PRIMÀRIA.

Donada la necessitat de cobrir places de professorat substitut a infantil i primària, la Direcció General de Recursos del Sistema Educatiu del Departament d'Educació, nomena de forma excepcional a professorat de la borsa d'interins i substituïts de secundària per a cobrir aquestes vacants. Aquest fet comporta que llicenciats i llicenciades de qualsevol àrea de coneixement, estiguin exercint de mestres, en molts casos sense cap experiència docent prèvia.

Davant d'aquesta situació des de la Subdirecció General de Formació Permanent, s'ha cregut, previ acord amb els sindicats, oferir un curs específic per aquest professorat.

Objectius

- Facilitar coneixements de psicologia evolutiva dels nens i nenes de 3 a 12 anys.
- Facilitar coneixements referents a l'estructura i organització d'un centre de primària.
- Facilitar coneixements, eines didàctiques i recursos per a la gestió de l'aula.

Continguts

- Característiques psicològiques i evolutives dels nens i nenes de 3 a 12 anys. Aspectes cognitius, emocionals i psicosocials
- Teories de la construcció de l'aprenentatge: De Vigotski i Piaget al socioconstructivisme



- Característiques i estructura organitzativa d'un centre de primària: nivells, cicles, etapes, òrgans de govern, documents de centre (PEC, RRI, PCC, Pla Anual, Pla d'acollida, Pla Estratègic...) i altres aspectes
- Què cal aprendre a primària?. El currículum. Tipus de continguts: organització i seqüenciació, currículum explícit, currículum ocult, els hàbits, les habilitats de pensament, valors...
- Dinàmiques i recursos per a l'aula. Presentació de diverses metodologies (treball cooperatiu, treball per projectes, tallers, racons, treball globalitzat...).
- Les comunitats de recerca i d'aprenentatge.
- Recursos didàctics a l'aula: organització del temps i l'espai per a l'acollida de les diverses identitats i el manteniment del clima de treball. Recursos TIC
- Les funcions del mestre i la mestra: identitat docent, aptituds i actituds, la transmissió de coneixements i la gestió de la complexitat, la tutoria: referència i acompanyament. Relacions amb les famílies.
- Aspectes relacionals. Les persones i les seves relacions. L'escola inclusiva. La veu dels nens, com són acollits, com són escoltats, com configuren la dinàmica de l'aula...

Estructura

Curs de 30 hores. 20 presencials i 10 de treball personal.

8 sessions de 2h 30 minuts

Grups de 15 a 25 persones.

S'ofereix un curs per Servei Territorial.

El treball personal de 10 hores es realitza a partir de lectures proposades pel formador o la formadora (es facilita la bibliografia pertinent), referents a aspectes de didàctica i pedagogia les primeres etapes educatives. Les lectures es proposen en les primeres sessions i els assistents han de fer un treball escrit a partir de la seva experiència docent a la llum de les lectures que facin. En les dues darreres sessions es deixa el temps oportú per comentar els treballs presentats o bé, si el formador o formadora ho creu oportú, es crea un fòrum telemàtic perquè cada assistent al curs pugui penjar els seus materials a fi de poder-los compartir amb la resta de companys i companyes del curs, així com amb el formador o formadora.

La demanda d'aquests cursos per part del professorat ha estat molt més gran que la que s'ha pogut satisfer en un principi, motiu pel qual l'any vinent seran els ICEs qui s'encarregaran de la seva realització. El grau de satisfacció dels assistents ha resultat altíssim si bé en molts casos s'ha valorat que el curs ha estat excessivament breu per la quantitat i diversitat de continguts que s'han volgut tractar, així doncs de cara a properes edicions el curs serà de 40 hores.

4. PORTAL WEB COMENCEM BÉ! PER A PROFESSORAT NOVELL

El portal *Comencem bé! per a professorat novell* és un portal pensat per a donar suport a tot aquell professorat de tots els nivells educatius obligatoris que inicien la seva tasca com a docents. Tot i tenir una formació teòrica recent i important els mestres novells necessiten a partir de la pràctica diària, anar construint la seva identitat com a docents. Per això cal el treball personal diari a les aules, compartir els seus neguits i processos amb els companys i companyes del centre i disposar d'espais de reflexió i de recursos per créixer en seguretat i professionalitat.



En aquest sentit es proposa la creació d'un portal web que ofereixi recursos propis i respostes a les necessitats de les persones que comencen en l'ofici. Al mateix temps cal oferir noves mirades a la pràctica educativa des de veus expertes que permetin als professionals novells ampliar la seva manera d'entendre la pràctica docent.

El portal no es planteja com un mer recull de receptes a aplicar a l'aula o al centre sinó que pretén donar resposta a aquells neguits que més amoïnen al professorat novell. Per això, a partir de les demandes explicitades d'interins i interines s'ha configurat un portal amb el contingut que es presenta a continuació.

En el portal es contemplen espais relativament fixos: informacions (oficials referides la borsa d'interins, als decrets oficials, a programes i currículums, a instruccions d'inici de curs...) formació permanent (cursos de formació, plans de formació de zona, altres cursos organitzats per l'administració educativa...), tutors i tutores de professorat interí (programa per a tutors, instruccions d'avaluació, cursos...), oposicions (convocatòries, instruccions, cursos...) enllaços a altres portals educatius d'especial rellevància pels recursos que ofereixen inclosos els Serveis Educatius. Un segon bloc de seccions és el que està constituït per materials d'elaboració pròpia i/o externa que fan referència directa a la vida quotidiana del professorat novell i a les necessitats que ells expressen. En tots els apartats hi ha articles, referències bibliogràfiques comentades, experiències reeixides de centres, propostes de treball a l'aula i possibilitat de consulta per part dels usuaris del web. És important moure's sempre entre la pràctica que es derivi de la necessitat que tenen els nous docents i la reflexió d'aportacions teòriques. Les aportacions, els materials i els continguts de cada secció fan referència als diversos àmbits de l'educació obligatòria i formació professional no de manera segregada segons nivells, sinó alternant els materials temporalment de manera que al llarg del temps es disposi de bancs de materials que es puguin consultar segons els nivells educatius. Hi ha un cercador de termes clau que remet a l'història del web.

Conclusions:

Fins aquí hem fet pràcticament una mera descripció de les actuacions formatives que s'han dut a terme adreçades a professorat novell. No podem acabar aquesta comunicació però, sense fer referència a allò que ens sembla rellevant de la formació amb els nous i noves mestres.

Des de la doble perspectiva del mestre amb anys d'ofici i de formador, cal assenyalar que hauríem de començar a parlar de formació **amb** mestres novells i no **de** mestres novells. Volem destacar amb aquest joc de preposicions, la importància de la formació compartida, de la trobada de experiències, que sempre són personals i irrepetibles, per poder construir les pròpies biografies.

De la mateixa manera que es dona a l'aula en la relació educativa, el processos formatius (i els educatius) són processos transformadors. Tant el mestre com l'alumne, tant el formador com el format, no surten igual de la relació que han estat capaços d'establir.

Els processos transformadors, les accions educatives i formatives, ho són en la mesura que es té cura de les persones. Per això no es pot fer formació *per decret*. El tacte en el tracte, la capacitat d'escolta i reconeixement per part del formador, determinen en gran part la qualitat de la formació que es du a terme, alhora que generen metaconeixement ja que esdevenen testimoniats.

Algunes idees més al voltant de la formació de mestres novells:

- Sembla massa obvi recordar que la formació permanent és indissociable de l'exercici de la professió docent. Fer-ho en determinats fòrums ja seria excessiu. Cal recordar, però que tenir títol de mestre no és garantia de res i és precisament entre el professorat que tot just ha acabat la seva formació inicial que cal incidir en l'aspecte que la formació permanent acompanya sempre



l'ofici de mestre.

- Acollir, reconèixer i acompanyar. Tres requisits pel benestar i el creixement professional de cadascú. Massa sovint la formació consisteix en la transmissió de coneixements externs a la persona formada. Crear espais on les persones se sentin escoltades, on la seva veu prengui rellevància i on se sentin acompanyades en el seu procés de construcció de la identitat docent es fa del tot necessari.
- No som mai mestres, n'esdevenim en el dia a dia. Amb tot, els primers anys de l'exercici de la professió prenen una rellevància especial en la forja del que serà cadascú com a mestre. Així el modelatge i el testimoniatge dels mestres experimentats es fa transcendent per la formació dels nous mestres.
- El formador esdevé format. L'oportunitat de compartir aquest espai de trobada i d'intercanvi ha permès entrar en contacte amb persones que amb la seva manera de fer, amb la il·lusió del qui comença, amb les expectatives que mostren, permeten refundar la creença que aquest ofici nostre de mestre val la pena.
- Tradició i innovació conviuen necessàriament. Qualsevol moment present és allò que és en funció del passat i del futur, de la rememoració i de l'anticipació, del cultural i de l'utòpic (Duch 2007). Dit en altres paraules, passat, present i futur; memòria, crítica i esperança; història, actualitat i utopia, no poden sinó anar de bracet. La formació de professorat novell n'és l'oportunitat.

Bibliografia

- BRETONES, A. (2003) Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *A Educar* 32
- BULLOUGH, R.V. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. A BIDDLE, B.J; GOODSON, I.F. *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)* Barcelona Paidóspp 99 - 166
- COLOM, A. i VAZQUEZ, G. (1999). Formació inicial del professorat d'educació secundària i universitària. A A.Colom, J. Serramona i G. Vázquez (Eds), *Formació i actualització de la funció docent* (pp 99 – 141). Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya. UOC.
- FUENTES, E (2004) Conocimiento profesional y apoyo a los profesores principiantes. *A Padres y maestros*, 282, 32-39
- DUCH (2007) *La paraula trencada. Assaigs d'antropologia*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.
- SOLÉ, TEIXIDOR, BOSCH, Acompañamiento a maestros y maestras que inician su profesión en la educación infantil y primaria. *A Aula de innovación educativa*.



LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN PIURA, PERÚ.

Graciela Cordero Arroyo. gcordero@uabc.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California

México

Patricia Ames. pames@iep.org.pe

Instituto de Estudios Peruanos

Perú

José García. jgarciac@promeb-piura.org.pe

Programa de Mejoramiento de la Educación Básica en Piura

Perú

Palabras clave

Investigación-acción, educación rural, desarrollo profesional

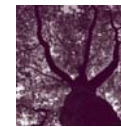
Resumen

Esta comunicación describe y analiza un programa de fortalecimiento de capacidades denominado **Diplomado en Educación Rural**, dirigido a docentes rurales, funcionarios y formadores. El Diplomado se basa en un modelo de formación y desarrollo profesional a través de la investigación-acción y busca además valorar a los docentes rurales y sus comunidades, comprometiéndolos al mismo tiempo como participantes en la reflexión y la acción críticas para encontrar alternativas de solución a la problemática educativa que enfrentan. En el desarrollo del diplomado participaron formadores canadienses, mexicanos y peruanos. Este programa se inició en 2004 y ha sido impartido en 3 ocasiones. Constituye un componente del Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), ejecutado por Agriteam, y financiado por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). La comunicación analiza las fortalezas del programa y sus debilidades, las características que lo hacen único y las lecciones aprendidas a partir de la experiencia de los dos primeros años.

Desarrollo

1. Objetivos

El objetivo de esta comunicación es describir y analizar un programa de fortalecimiento de capacidades denominado **Diplomado en Educación Rural**, basado en un modelo de formación profesional a través de la investigación-acción y con la participación de formadores canadienses, mexicanos y peruanos. Este programa se inició en 2004 y constituye un componente del Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), ejecutado por Agriteam, y financiado por la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI). El Diplomado impulsado por PROMEB es el primero en su tipo en ofrecerse en el Perú.



2. Descripción del trabajo

2.1 El contexto de la intervención: la escuela rural en el Perú

Para comprender la estructura y funcionamiento del programa aquí analizado es necesario referirnos brevemente a las características centrales de la educación rural en el Perú y la forma en que afecta el trabajo docente, de manera que sea posible evidenciar de qué manera el programa intenta contribuir en la superación de los problemas que actualmente enfrentan los docentes.

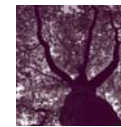
Un primer problema que afecta seriamente el trabajo de los docentes es la dispersión y el aislamiento que caracterizan a los pequeños asentamientos rurales y que imponen serias dificultades para la gestión del sistema educativo. El 89% de los poblados rurales en el Perú tiene menos de 500 habitantes. Ello implica que en muchos casos una población escolar bastante reducida es atendida en la modalidad de escuela multigrado o unidocente (un docente para dos, tres o hasta seis grados). En efecto, 90% de las escuelas rurales presentan esta característica, sumando 21,867 centros educativos que constituyen el 73% de las escuelas primarias públicas del país y albergan al 40% de los estudiantes de educación primaria (Montero, *et al*, 2001). A pesar de ello, no se ofrece una preparación específica durante la formación docente que les permita desarrollar estrategias y habilidades para manejar este tipo de escuelas.

El seguimiento y la supervisión a los docentes de las escuelas rurales es escaso, no solo por las distancias entre uno y otro poblado, sino también por las dificultades de acceso que presentan. Por ejemplo, 70.4% de las rutas nacionales y 91.4% de los caminos vecinales no ofrecen buenas condiciones para el transporte terrestre. En un estudio en 142 comunidades rurales, Cáritas encontró que un tercio de las comunidades no cuenta con caminos y que solamente 25% tienen acceso a servicio vehicular más de una vez al día (Montero, *et al*, 2001). A ello se debe agregar que los organismos locales y regionales del sector educación carecen muchas veces de los recursos económicos y de transporte para movilizarse hasta las escuelas, y cuentan con escaso personal para realizar esta tarea (Valdivia, 2007). Así, los docentes de aula rural se encuentran bastante aislados del resto del sistema. Adicionalmente, para realizar su trabajo es frecuente que, debido a las distancias entre su lugar de residencia y la escuela, deban ausentarse de sus hogares durante toda la semana, lo cual genera una nueva dimensión de aislamiento.

La pobreza asimismo es un factor con el cual los docentes rurales deben lidiar de manera cotidiana. En el Perú 54.8% de la población vive en condiciones de pobreza y un 24.4% lo hace en condiciones de extrema pobreza. Este porcentaje es mayor aún en las zonas rurales, donde un 51.3% de la población vive en condiciones de extrema pobreza, mientras que la pobreza extrema entre la población urbana es de 9.9% (INEI, 2004). La pobreza de las zonas rurales se ve claramente reflejada en sus escuelas, donde muchas veces se carece de las condiciones mínimas de infraestructura, mobiliario y equipamiento. La mayoría de las escuelas rurales carece de servicios básicos como energía eléctrica (98%), drenaje (98%) y agua (72%) (Montero *et al* 2001). Los docentes deben asimismo hacer frente a la escasez de materiales educativos, ya que la pobreza de los pobladores no permite adquirirlos y no hay una política consistente de dotación de los mismos desde el Estado. Las condiciones de vida de los docentes son otro factor que influye negativamente en su trabajo, pues generalmente deben permanecer en estas escuelas sin una vivienda adecuada y sin servicios básicos.

La pobreza asimismo contribuye a que la mayor parte del alumnado participe en las actividades laborales de su unidad familiar, para contribuir a la supervivencia de la misma. En efecto, desde muy temprana edad niños y niñas colaboran con las tareas domésticas y productivas de sus familias. Ello puede implicar inasistencia a la escuela en ciertas épocas del año (siembra y cosecha) o incluso de modo más regular (para atender al ganado o a los hermanos menores, entre otras actividades).

Finalmente, frente a este panorama de por sí complejo y desafiante, es necesario agregar la inadecuada preparación de la gran mayoría de docentes rurales. Inadecuada en principio, porque su



formación inicial no contempla las necesidades que enfrentarán en las aulas rurales, como un conocimiento mínimo de estrategias didácticas para trabajar en aulas multigrado, o flexibilidad para incorporar las características del contexto en su quehacer pedagógico (Montero et al 2004). Pero inadecuada también pues se evidencian carencias en la calidad y cantidad de información que manejan y limitaciones en la metodología que emplean (Montero et al 2001).

Por ello, no es de extrañar que la escuela rural presente los mayores desafíos en torno a la calidad de los aprendizajes que se vienen desarrollando entre sus estudiantes. Incluso el propio Ministerio de Educación reconoce que “en las escuelas rurales se concentran los mayores indicadores de ineficiencia escolar y los niveles más bajos de aprendizaje. Aquí encontramos las mas altas tasas de repetición, deserción, ausentismo total o parcial y de extraedad” (MED 2002: 9). Las estadísticas más recientes nos muestran que efectivamente el porcentaje de alumnos retirados, desaprobados y con extraedad es considerablemente mayor en las áreas rurales que en las zonas urbanas (ver tabla 1):

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes retirados, desaprobados y con extraedad según área de residencia en primaria y secundaria

% de estudiantes...	Área urbana	Área rural
Retirados		
Primaria	2.4	9
Secundaria	4.6	10.8
Desaprobados		
Primaria	5.7	12.8
Secundaria	10.1	9.7
Extraedad		
Primaria	28.7	54.2
Secundaria	40.7	64.7

Fuente: Indicadores de la educación Perú 2004 (MED 2005)

Frente a esta problemática, el programa que aquí analizamos buscó intervenir en el fortalecimiento de las capacidades de actores educativos claves, como son los docentes, directores y funcionarios del sector, para que puedan atender de mejor manera las particularidades que encierra la escuela rural, como se explica a continuación.

2.2 Características generales del Diplomado

El PROMEB es un programa integral para el mejoramiento de la educación básica, y uno de sus principales componentes es la formación de profesores en servicio, la cuál está diseñada específicamente para el ámbito rural. La intervención se desarrolla en la región de Piura, al norte del Perú, específicamente en las provincias de Morropón y Sullana¹. En Piura, el 64% de los habitantes son pobres y la población tiene en promedio 5 años de estudio. Aunque su población está concentrada básicamente en zonas urbanas, 77% de las escuelas primarias públicas de la región son multigrado y se ubican principalmente en zonas rurales, las mismas que presentan los problemas ya descritos en la sección anterior.

Una de las líneas de trabajo del PROMEB es el Programa de Fortalecimiento de Capacidades, en el cual se instrumentó el **Diplomado en Educación Rural** como parte de sus acciones orientadas a fortalecer la formación continua de docentes y directores de las áreas rurales. El diplomado fue

¹ Posteriormente se ha ido ampliando a otras provincias de la región, como Huancabamba.



impartido a lo largo de 2004 por profesores de tres universidades: la Universidad de York (Canadá), la Universidad Autónoma de Baja California (México) y la Universidad de Piura (Perú), a las que se unió una profesora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el 2005. En el ciclo 2006-2007, el diplomado se ofrece por última vez en el marco de este proyecto. En 2004 se registraron 61 participantes, en 2005 se registraron 74 y en 2006, 71 participantes.

El diplomado estuvo dirigido a docentes de aula rural de desempeño destacado y especialistas de los órganos intermedios del Ministerio de Educación. También participaron en este diplomado Formadores y Coordinadores de PROMEB.

Los “Formadores” son trabajadores educativos con una función única en la región (y en otros países latinoamericanos también): son mentores y consultores de maestros rurales. Cada formador apoya el trabajo de 10 maestros y visita cada escuela dos veces al mes con estancias de dos días por escuela. La mentoría comprende: observación del trabajo del maestro, demostración, planeación colaborativa y análisis de la jornada de trabajo. Contrariamente al de los “especialistas”, funcionarios del Ministerio de Educación, no tienen un rol evaluador sino de acompañamiento del maestro en distintos momentos de su jornada diaria. Otra responsabilidad del formador es organizar grupos de estudio o “círculos de interaprendizaje” formados por maestros de escuelas vecinas que se reúnen una vez al mes. En ellos, los maestros definen un problema escolar y lo analizan con el apoyo del formador. Con el fin de acercar a la comunidad con el proyecto escolar, conforman también círculos de lectura en las comunidades dirigidos a padres de familia (Cordero, Contreras y González, 2003). El rol de los formadores resulta esencial en el contexto más arriba descrito, donde la dispersión de los poblados y el aislamiento que experimentan los docentes, trabajando muchas veces en precarias condiciones, afectan negativamente su desempeño. La presencia de los formadores rompe con este aislamiento, así como las estrategias que estos emplean (círculos de interaprendizaje con otros docentes, círculos de lectura con los padres) y contribuye a identificar y resolver dificultades en la formación de los docentes en servicio. Para ello sin embargo los formadores requieren una sólida formación, que el Diplomado que reportamos contribuyó a desarrollar.

El Diplomado en Educación Rural se organizó en dos fases: presencial y de seguimiento. La primera se desarrolló en dos semanas previas al inicio del año escolar y una semana durante las vacaciones de medio año. Se denomina esta fase presencial por que se cuenta con la asistencia de todos los profesores de las universidades y de todos los participantes. La fase de seguimiento, durante la cuál los participantes desarrollan un proyecto de investigación acción, se desarrolló mediante dos modalidades: a) consultas vía correo electrónico y b) visitas de campo, en las que los profesores de las universidades involucradas pudieron observar las acciones que se realizaron en las escuelas donde se desarrolló cada proyecto de investigación-acción, con la finalidad de brindar la asesoría oportuna in situ.

En el 2005 se introdujo una innovación adicional, ya que se contaba con un grupo de 15 personas (entre formadores y docentes) que había tomado el curso el 2004 y que asumieron un rol de mentores de los docentes que tomaban el curso por primera vez. Así, se organizó a los participantes en grupos de 4 personas y a cada uno se le asignó un mentor, con la idea de que este pudiera orientarlos de modo más cercano en el desarrollo de sus proyectos, dado que las visitas de los instructores de las universidades eran de pocos días y el uso del correo electrónico presentaba limitaciones.

Asimismo, se buscaba que este primer grupo reforzara sus capacidades para continuar impulsando la investigación acción con posterioridad a la finalización del proyecto y del diplomado que este impulsa. Así, en el curso iniciado en 2006, los participantes del primer diplomado se convirtieron en asistentes de los profesores y mentores de los nuevos grupos de participantes, con la idea de que una vez que el financiamiento canadiense finalice, estos mentores puedan seguir trabajando la metodología sin la presencia de formadores externos y puedan impulsar la continuidad del trabajo de investigación entre los docentes rurales.



Para la obtención del Diplomado se pidieron dos productos finales: a) la presentación escrita de los resultados del proyecto de investigación-acción aplicado a lo largo del año escolar en forma individual o en equipo; b) la presentación oral de su trabajo en el evento de cierre del diplomado. El diploma otorgado fue reconocido por la Dirección Regional de Educación de Piura, órgano descentralizado del Ministerio de Educación.

2.3 Modelo, modalidades y estrategias formativas del Diplomado

En el diseño del Diplomado en Educación Rural se eligió un modelo general de formación y se seleccionaron diversas modalidades y estrategias formativas. Un modelo de formación es un marco general que pretende explicar problemáticas específicas de la formación, parte de una conceptualización de quién es el docente, de qué forma aprende, cómo se da la relación entre el individuo y la organización, cuál es la función de las emociones en la práctica educativa, qué tipo de relaciones se establecen entre los docentes, etc. Existen una gran diversidad de perspectivas sobre qué es un modelo y qué preguntas debe poder responder (Bolam y McMahon, 2004). Esto se refleja en las distintas maneras de conceptualizar la formación: actualización, adiestramiento, entrenamiento, formación permanente, capacitación, etc.

Las modalidades de formación, por otra parte, “son dispositivos formativos diversos según la interacción de los sujetos participantes, la dinámica de trabajo y el grado de compromiso” (Imbernón, 1993, p.83). Ejemplo de modalidades son: cursos, talleres, asesoramientos, seminarios, etc. Otro nivel de intervención en la formación de los maestros son las estrategias formativas, definidas por Imbernón como las actividades para conseguir un resultado formativo (Imbernón, 1993). En el contexto del aula, se refiere a las técnicas didácticas. Estas pueden ser: estudios de caso, lecturas comentadas, debates, etc.

Es importante mencionar que un modelo y una modalidad de formación *per se* no son mejor que otras. Esto depende del objetivo de la tarea formativa. En el caso de este programa se pretendía que el Diplomado en Educación Rural habilitara a los participantes en el uso de las herramientas propias de la investigación-acción, que los participantes vivieran un enfoque formativo que fuera distinto de un modelo esencialmente transmisivo y que les permitiera desarrollar habilidades de trabajo con grupos de profesores y padres de familia. A continuación describiremos los tres niveles de intervención del Diplomado: modelo, modalidades y estrategias formativas.

El Diplomado en Educación Rural se trabajó con el modelo de desarrollo profesional a través de la investigación (Sparks y Louck 1990) por considerar que ofrecía una alternativa tanto para el desarrollo personal como para el trabajo colegiado en las escuelas, las redes escolares y el trabajo comunitario. Dada la situación del profesorado, se buscó un modelo orientado específicamente al desarrollo profesional, y no sólo a la actualización de contenidos.

El modelo está fundamentado en los principios de la investigación-acción, forma de indagación auto-reflexiva donde el maestro es el protagonista del proceso de investigación y quien determina en forma colegiada las estrategias a seguir y el uso de los resultados. El profesorado es, por tanto, sujeto de investigación y sujeto de su profesionalización (Imbernón, 2002). Kurt Lewin definió la investigación-acción como “una espiral de pasos que se componen de un ciclo de planificación, acción y hallazgos acerca de la acción” (Marcelo, 1995). Esta espiral es en sí misma un proceso formativo. Metodológicamente, la investigación-acción comparte los principios de la investigación interpretativa (Erickson, 1986). Los investigadores, actores de su propia práctica, documentan su acción y este material es un vehículo que posibilita el análisis y el cambio de la propia práctica.

En el contexto de la educación rural peruana, se consideró que la investigación-acción era un modelo adecuado para que los maestros identificaran una situación problemática en su aula o escuela, definieran estrategias de intervención y les dieran seguimiento y, finalmente, reflexionaran sobre el



resultado de su estrategia. En el diseño del programa se aplicó también el principio básico de que las actividades más exitosas para el desarrollo profesional son aquellas que se extienden sobre el tiempo y apoyan la conformación de comunidades docentes de aprendizaje (Bransford, Brown y Cocking, 2004). Este tipo de actividades se desarrollan al crear oportunidades para compartir experiencias docentes y datos relativos al aprendizaje y se orientan a la toma de decisiones compartida.

Se buscaba además un modelo de desarrollo profesional que valorara a los docentes rurales y sus comunidades, y que al mismo tiempo los comprometiera como participantes en la reflexión y la acción críticas en la búsqueda de nuevas alternativas. En consistencia con esta posición, el enfoque no fue el de adoptar un método fijo sino trabajar de modo flexible dentro de un conjunto de supuestos respecto al desarrollo profesional que fueron evolucionando.

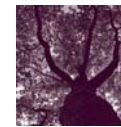
El modelo de desarrollo profesional a través de la investigación se implementó en el Diplomado a través de diversas modalidades formativas. En las sesiones presenciales se trabajó en la modalidad de curso, de taller, de seminario y de asesoramiento. Se trabajó en curso para presentar a los profesores los principios y metodología de la investigación-acción; se trabajó como taller cuando se quería que los participantes avanzaran en la construcción de su proyecto en pequeños grupos; se trabajó en la modalidad de seminario con el objetivo de que los profesores presentaran al pequeño grupo los avances de su proyecto o el producto final; se trabajó también asesoramiento en la revisión de los avances del proyecto en reuniones de trabajo con los profesores del Diplomado.

En 2005, se trabajó con dos grupos paralelos, un grupo que había cursado y desarrollado un proyecto y que tenía mayor experiencia en el campo, y el grupo de participantes de primer ingreso. Esto permitió introducir una nueva modalidad formativa en las sesiones presenciales: *coaching* de compañeros. Los participantes del primer grupo, a quienes se denominó mentores en el Diplomado, coordinaban pequeños grupos de trabajo en talleres. Este grupo de participantes avanzados también fueron invitados a exponer parte del contenido del curso enfatizando sus experiencias. Por ejemplo, los participantes avanzados expusieron las diferentes técnicas de recolección de datos y precisaron los problemas que tuvieron en su aplicación.

En la tabla 2 se presenta un esquema general del modelo de formación y las modalidades y estrategias de que se integra en el caso de las sesiones presenciales.

Tabla 2. Modelo, modalidades y estrategias formativas del Diplomado en educación rural (sesiones presenciales)

Modelo de formación: desarrollo profesional a través de la investigación		
Modalidad formativa en sesiones presenciales	Acción	Estrategia formativa
Curso	Exposición de contenido	Exposición Conferencias Demostración Estudios de casos Lecturas comentadas
Taller	Elaboración de proyecto	Debates demostración
Asesoría	Revisión de avances de proyectos	Análisis del proyecto con instructor
Seminario	Presentación parcial o final de proyecto	Exposición de proyectos



Coaching	Presentación de experiencias	Estudio de casos
	Conducción de pequeños grupos	

En la tabla 3 se presenta un esquema general del modelo de formación y las modalidades y estrategias de que se integra en el caso de las sesiones no presenciales.

Tabla 3. Modelo, modalidades y estrategias formativas del Diplomado en educación rural (sesiones no presenciales)

Modelo de formación: desarrollo profesional a través de la investigación		
Modalidad formativa a lo largo del ciclo escolar	Acción	Estrategia formativa
Asesoría	Revisión de avances de proyectos	Análisis del proyecto con instructor
Coaching	Revisión de avances de proyectos	Análisis de proyecto con compañero
	Visitas a las escuelas	

3. Resultados y conclusiones

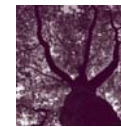
El porcentaje de éxito para los participantes del diplomado fue muy alto. Mientras que en 2004, el 72% aprobó el diplomado, en 2005, 80% lo aprobó. Este resultado es muy favorable si se consideran las condiciones en las que los maestros tienen que trabajar sus proyectos y la falta de formación inicial que les permita desarrollar de mejor manera sus proyectos.

Este diplomado marcó una innovación en el ámbito de la educación rural peruana en varios aspectos. En principio, fue el primer programa de diplomado certificado que se ofreció en el país para la formación de recursos humanos en educación rural, además de estar acreditado por tres universidades del continente americano.

Asimismo, el programa de fortalecimiento de capacidades se basa en un modelo de formación de profesores con características que lo hacen único: apoya económicamente los proyectos de investigación-acción², forma a profesores que tienen distintas funciones en el sistema educativo, integra a los funcionarios como actores del proceso, enfatiza la colaboración con padres de familia en el contexto rural, propiciando un nuevo tipo de relación escuela-comunidad, cuenta con facilitadores internacionales, realiza seguimiento de los maestros, y apoya la profesionalización del maestro a través de experiencias de trabajo colaborativo, investigación y reflexión sobre su propia práctica.

Es necesario referirnos también al enfoque de investigación acción como estrategia de desarrollo profesional. La experiencia de estos dos años nos ha demostrado que este enfoque constituye una estrategia sumamente valiosa para desarrollar una mirada reflexiva sobre la propia práctica que permita la transformación de la misma, la introducción de innovaciones y el seguimiento a sus resultados. Permite por lo tanto cambios en las estrategias de enseñanza aprendizaje para favorecer

² PROMEB aportó entre CAN \$ 150 y \$70 para que cada docente pudiera contar con un mínimo de fondos para la implementación de su proyecto.



mejores aprendizajes, refuerza las actividades de planificación y evaluación de los docentes, así como sus propias habilidades letradas en el ejercicio de registrar y reportar los resultados de su investigación. Los proyectos de investigación-acción han sido un vehículo para hacer el conocimiento escolar público y permitir que los maestros, con ayuda de los formadores, pudieran relacionarse con una comunidad a la que antes ignoraban (Cordero, Ames y García, 2007).

El modelo de formación se fue construyendo a lo largo de la experiencia. Si bien al inicio se tenía identificado el enfoque general, las modalidades y estrategias se fueron definiendo en la práctica hasta intentar hacerlo un modelo congruente, donde todos los niveles de intervención apunten a una meta.

4. Propuestas de mejora

Es necesario señalar que no todo ha sido un éxito rotundo y existen una serie de limitaciones observables en el desarrollo académico logrado por los participantes, que se revela en el análisis de sus informes de investigación. Así, encontramos que el reporte de los resultados adolece muchas veces de las evidencias necesarias que sustenten los resultados indicados; hay la tendencia a usar un solo tipo de evidencias cuando estas aparecen (resultados de pruebas pre y post intervención); y se aprecia una falta de triangulación de datos para corroborar los resultados reportados. Existe asimismo un considerable conjunto de datos que no son lo suficientemente explotados en el análisis y que podrían proveer las evidencias requeridas, a juzgar por lo que se consigna en los anexos. Estas deficiencias son claramente entendibles si consideramos que se trata de una primera experiencia de investigación, que requiere ser reforzada con la práctica. Lo mismo podríamos decir respecto a las habilidades de escritura y lectura, que se desarrollan a medida que existen las oportunidades para ponerlas en práctica.

Los docentes requieren fortalecer sus conocimientos conceptuales, un problema que se origina en la formación inicial. En este sentido el rol de los formadores y los programas de apoyo pedagógico del PROMEB resultan claves para ofrecer a los docentes insumos, materiales, estrategias didácticas y conocimientos relevantes al proceso educativo. Los docentes reconocen la dificultad de acceder a bibliografía actualizada y pertinente, por ejemplo, y los materiales ofrecidos en el diplomado y por el PROMEB han sido extensamente usados por los docentes para la definición de sus intervenciones y estrategias didácticas y en el desarrollo de sus proyectos de investigación acción.

5. Referencias

- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (Eds.). (2004). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bolam, R. y A. McMahon. Literature, definitions and models: towards a conceptual map. En Day, C. y J. Sachs. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press:
- Cochran-Smith, M. y S. Lytle (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cordero, G., L.A. Contreras y T. González. (2003). Modelo de formación de profesores rurales en servicio: un estudio de caso en Piura, Perú. Memorias del VII Congreso Nacional de



- Investigación Educativa (disco compacto). México: Comie.
- Cordero, G., P. Ames y J. García. (2007). Hacer el conocimiento escolar público: una investigación sobre los procesos de formación docente y el desarrollo de la escuela rural. Ponencia enviada al IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Merida, Yucatán, México.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. Pages 119-160.
- Imbernón, F. (1993). "Modelos de formación, innovación y profesionalización docente en diversos países". Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Ministerio de Educación (2002) "Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006". Suplemento contratado, editado por el Ministerio de Educación, Lima 13 de enero.
- Montero, C., P. Ames, F. Uccelli y Z. Cabrera (2004). La formación de docentes en 5 regiones del Perú. Oferta, demanda y calidad. Informe de investigación. IEP-GTZ. Lima
- Montero, C., P. Oliart, P. Ames, Z. Cabrera y F. Uccelli (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo No. 2 MECEP - Ministerio de Educación, Lima.
- Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. En W.R. Houston (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: MacMillan.
- Valdivia, N. (2007) El rol de los niveles intermedios en el sistema educativo peruano: un estudio de casos sobre las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Ponencia presentada al I Seminario de Investigación Educativa Peruana, Lima, 26 y 27 de Junio 2007



LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN SERVICIO EN BAJA CALIFORNIA. LA CONFLUENCIA ENTRE LA POLÍTICA FEDERAL Y LA POLÍTICA LOCAL EN LA CONFORMACIÓN DE COLECTIVOS DOCENTES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Graciela Cordero Arroyo. gcordero@uabc.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California

Norma Bocanegra Gastelum. normaboga@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana

Alejandra Sánchez Vázquez. Sanchez_vazquez@uabc.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California

Kiyoko Nishikawa Aceves. kiyoko@uabc.mx

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California

Palabras clave

Formación de profesores en servicio, colectivos docentes, educación básica

Resumen

Esta comunicación presenta la línea de acción que ha seguido la Instancia Estatal de Actualización en el estado de Baja California (México) para apoyar el trabajo de los profesores de educación primaria que se han constituido como colectivos escolares de 2004 a la fecha. Dicha Instancia ha orientado diversas modalidades formativas para apoyar la conformación de colectivos escolares en el marco de las políticas federales en esta materia y definiendo sus propias políticas. En esta comunicación se describen dos políticas específicas que se han aplicado en el estado y han marcado una diferencia con el resto del país: 1) Racionalización de los recursos y modalidades de formación en apoyo a la conformación de los colectivos docentes; 2) Racionalización de los esfuerzos escolares en materia de planeación. Se analizan algunos resultados desde la perspectiva de las autoridades estatales.

Desarrollo

1. Objetivos

La presente comunicación explica la línea de acción que ha seguido la Instancia Estatal de Actualización en el estado de Baja California¹ (México) para apoyar el trabajo de los profesores de educación primaria, que se han constituido como colectivos escolares desde el año 2004. Dicha Instancia, con sede en la capital del Estado, Mexicali, ha orientado diversas modalidades formativas

¹ En México, el estado es equivalente a comunidad autónoma. Existen 32 estados en el país, siendo Baja California el más lejano geográficamente de la capital del país.



para apoyar la conformación de colectivos escolares en el marco de las políticas federales en esta materia y definiendo sus propias políticas.

En México, el traspaso de competencias federales hacia los estados en materia de formación de profesores inicio en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) ha sido un proceso de ajuste lento y mutuo entre la federación y los estados. La propuesta de integrar colectivos escolares para la formación de profesores en servicio ejemplifica la posibilidad de confluencia entre iniciativas federales y estatales.

2. Descripción del trabajo

2.1 El trabajo colaborativo en la escuela

En la búsqueda de las causas del problema del fracaso escolar, la investigación educativa realizada en la década de los ochenta demostró que las escuelas son más satisfactorias para los maestros y más efectivas para los alumnos cuando existe una alta colaboración en su cuerpo docente (Johnson, 1990). En este sentido, el individualismo empezó a verse como un obstáculo para el desarrollo escolar.

“Entre los factores que explican este comportamiento se encuentra, sin duda, el modelo de organización del trabajo escolar, que no estimula la discusión en equipo ni la corresponsabilidad por los resultados y obliga al docente a enfrentar “privadamente” la solución de los problemas que plantea su actividad” (Tedesco, 1997 en SEP, s/f, p.53)

Una de las propuestas internacionales que empezó a difundirse en estos años fue la formación centrada en la escuela.² El informe final del proyecto de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) refiere el entusiasmo generalizado en países como Dinamarca, Suecia, Estados Unidos de Norteamérica, Canadá, Australia e Inglaterra por un modelo de formación inserto en un contexto específico: el centro de trabajo y lo suficientemente flexible para adaptarse a las condiciones particulares de cada situación de formación (Bolan, 1985).

Diez años mas tarde, en 1996, los delegados asistentes a la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, celebrada en Ginebra, Suiza, manifestaron su preocupación por redefinir tanto la práctica docente como la formación en el servicio (SEP, s/f).

La UNESCO plantea que las competencias básicas para el ejercicio docente consisten en:

“ordenar las informaciones para que se conviertan en conocimientos, en tomar decisiones y en desarrollar el espíritu crítico y, por otro, en transmitir la cultura, en establecer las relaciones personales y sociales, en privilegiar el encuentro con los demás, la vida en común y la comprensión de las diferencias y de los valores comunes” (p.20).

Este organismo hace una serie de recomendaciones importantes en materia de formación de profesores en servicio. En este momento, nos parece relevante destacar dos de ellas:

² De acuerdo con Elliott (1990), la idea de la formación centrada en la escuela surgió en el Reino Unido a mediados de los setenta y fue difundida a través de las actividades del Consejo Asesor para el apoyo y entrenamiento de los profesores (*Advisory Council for the supply and training of teachers* (ACSTT)).



- “La formación en el servicio debe ser considerada tanto un derecho como una obligación por parte de los educadores. Ha de cuidarse que se adopten fórmulas de equilibrio entre las dos concepciones que varíen según las situaciones nacionales y según los momentos.
- La formación en el servicio debe organizarse principalmente a nivel de los establecimientos escolares, en equipo y con la participación activa de los propios docentes en la definición del programa” (p.22).

Esto hizo que en el ámbito internacional se pusiera cada vez más interés en la escuela y se dieran tres grandes transformaciones en el pensamiento pedagógico.

"- el centro escolar es el lugar idóneo para la definición de las necesidades de formación y para el inicio de la misma;

- la formación está destinada a los grupos constituidos o que van a constituirse y no a participaciones individuales;

- el trabajo de formación se orientará y centrará sobre el proyecto de centro" (García, 1993, p.134-135).

Como se ha visto el trabajo colegiado de los profesores es una forma de gestión escolar y una modalidad de desarrollo profesional del docente que ha tenido un fuerte impacto en el ámbito internacional desde hace más de 20 años (Bolam, 1985; Kelchtermans, 2004), pero que se ha incorporado muy lentamente en el discurso mexicano así como en otros países de América Latina (SEP, 2001; Ávalos, 2004). En esta última década, en sintonía con los planteamientos educativos internacionales, el sistema educativo mexicano ha declarado formalmente a la escuela como eje del trabajo educativo y a la formación continua del maestro como una actividad fundamentalmente centrada en la escuela.

En el contexto mexicano, encontramos un antecedente directo de los colectivos docentes en el programa “Transformación de la educación básica desde la escuela” (TEBES) desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional en la década de los noventa. Este programa apoyó la integración de *colectivos docentes*, los cuales podían estar conformados por profesores de una misma escuela o por profesores de diferentes escuelas que tuvieran intereses comunes. Estas agrupaciones siempre eran voluntarias (Pinzón, 1999). Los colectivos se organizaban para desarrollar proyectos de investigación-acción sobre áreas o temáticas de su interés. Estos colectivos tenían apoyo metodológico por parte de un asesor de la Universidad Pedagógica Nacional, o algún profesor de instituciones de educación superior y se reunían una vez al año para presentar el avance de sus proyectos (Cordero, 1998).

2.2 El Programa Nacional para la Actualización Permanente del profesorado

En México, con la creación de Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio de Educación Básica (ProNAP), desde hace una década, se han visto importantes esfuerzos para definir y organizar el campo de la formación de profesores en servicio. Estos esfuerzos han sido múltiples y muy valiosos.

“Nuestro país ha construido en la última década bases fundamentales para el desarrollo y consolidación de una cultura de la formación continua entre los profesores del país. La inmensa mayoría de maestras y maestros de educación básica en servicio se actualizan año con año y cerca de la tercera parte del total ha certificado sus conocimientos a través de un examen nacional estandarizado. Se ha acumulado, además, una alta experiencia en la gestión de los servicios de actualización, el diseño de programas de estudio, materiales e



instrumentos de evaluación para docentes; se han instalado centros de maestros en todo el país y se han formado especialistas en actualización” (SEP, 2006, p. 2).

El ProNAP es un programa que, a juicio de los responsables del programa a nivel federal, debería tender a desaparecer. Se considera que en el futuro debería ser un conjunto de servicios estatales de formación continua normados por la ley general en la materia, por reglas de operación federales, y por programas rectores a nivel estatal. Siguiendo esta orientación, la administración del presente sexenio definió el Proyecto de Consolidación Institucional de la Instancia Estatal de Formación Continua y de los Centros de Maestros. Este proyecto tiene como objetivo actual es constituir un Sistema Nacional de Formación Continua para “llevar a cabo la gestión articulada, incluyente, corresponsable, transparente, evaluable y efectiva de la formación en servicio, enfocada a mejorar la calidad de la educación básica y a propiciar la superación de los maestros como profesionales del siglo XXI” (SEP, 2007). Los resultados del diagnóstico realizado de la situación que guardan las Instancias Estatales concluyó que 50% cuenta con atribuciones legales, 37.5% tienen una estructura orgánica suficiente, 53.1% tiene personal calificado y 12.5% cuenta con inmueble y equipo necesario para realizar sus funciones (SEP, 2007). Como puede verse, el trayecto para que las Instancias se consoliden aún puede ser largo.

2.3 Los colectivos docentes definidos por ProNAP

Una de las propuestas más recientes de ProNAP es la integración de colectivos escolares en escuelas de educación básica. Esta idea se empezó a manejar en el ciclo escolar 2003-2004. En el ciclo escolar siguiente se incorporó la propuesta de que estos colectivos escolares definieran su propio plan de formación, al que se le denominó “trayecto formativo” (SEP, 2005 y 2006). Esta es una primera versión de lo que se conoce en otros países como formación en centro

En 2004 y 2005, el ProNAP definía los colectivos docentes como:

“Plantilla total de profesores y directivos de un centro de trabajo organizados para mejorar la calidad de los resultados educativos de una escuela” (SEP, 2005, p. 5)

En 2005-2006, la definición de colectivos docentes es mucho más amplia y completa, pero también más compleja. Se define los colectivos docentes como:

“Agrupación de profesionales de la educación que comparten tiempos, espacios y responsabilidades; interactúan con una comunicación de carácter horizontal; crean modelos organizacionales, metodologías, perspectivas y esquemas estructurales de las actividades; construyen formas de afrontar los sectores problemáticos de la actividad profesional cotidiana” (SEP, 2006, p. 4).

Como puede verse, a nivel federal, ProNAP amplía la definición de colectivo docente pero también la hace mucho más oscura. Es tarea pendiente definir qué significa la creación de estos nuevos “modelos organizacionales, metodologías, perspectiva y esquemas estructurales de actividades”. Por el momento, se aventura la hipótesis de que esta nueva conceptualización del colectivo docente está mucho más enfocada a lograr un impacto en el aula. También podría suceder que con el cambio de administración federal, se reorientaran las políticas en esta materia.

2.4 El caso de Baja California

Baja California es una entidad federativa ubicada en el extremo norte de México en la frontera con los Estados Unidos. Con una población de 2,961,009 habitantes concentrada principalmente en cuatro centros urbanos, es una región con un rápido crecimiento poblacional debido principalmente a



la migración que proviene de otras zonas del país. Su Producto Interno Bruto se encuentra arriba de la media nacional y cuenta con una amplia cobertura de servicios de salud y educación. Sin embargo, es una región de grandes contrastes, entre los que destacan la diversidad cultural, étnica y lingüística; la pobreza principalmente de los trabajadores agrícolas y de la industria maquiladora; la existencia de desarrollos de punta financieros, productivos, tecnológicos y portuarios.

En este contexto, el sistema educativo de Baja California ha tenido también un crecimiento acelerado. Entre 2001 y 2004, la matrícula de educación básica creció al 7.19%, porcentaje que triplica el promedio de crecimiento poblacional nacional. También los retos se han multiplicado: el aprovechamiento escolar, la deserción, la eficiencia terminal se deterioran frente a una población con un alto nivel de movilidad y marginación.

Baja California ha sido uno de los primeros estados en asumir sus competencias en materia de formación de profesores en servicio y ha sido pionero en la puesta en marcha de políticas que promueven la conformación de colectivos escolares, no sólo como espacio de gestión escolar, sino también como una modalidad de formación de profesores en servicio.

En julio de 2004, el Sistema Educativo Estatal de Baja California fue uno de los primeros estados en presentar el Programa Rector de Formación Continua (PRFC) 2004-2005 (SEE, 2004). Este programa respondía a la política de descentralización de las competencias en materia de formación permanente del profesorado que impulsa a nivel nacional la Secretaría de Educación Pública. Actualmente todos los estados cuentan con este documento normativo.

A partir de 2004, la Instancia Estatal de Actualización ha trabajado dos políticas específicas que han marcado una diferencia con el resto del país:

- 1) Racionalización de los recursos y modalidades de formación en apoyo a la conformación de los colectivos docentes.
- 2) Racionalización de los esfuerzos escolares en materia de planeación.

A continuación explicaremos brevemente cada una de ellas.

1. Racionalización de los recursos y modalidades de formación en apoyo a la conformación de los colectivos docentes

En el marco de la primera política, una de las acciones iniciales que se desarrollaron fue sustituir el Taller General de Actualización (TGA)³ por las “Jornadas de Discusión Pedagógica”. Paralelamente se desarrolló un diagnóstico de las necesidades de actualización de los colectivos escolares. Al inicio del ciclo escolar 2004-2005 en el marco de las Jornadas de Discusión Pedagógica, los profesores se autoevaluaron a partir de los campos formativos que integran el perfil docente y las necesidades en su práctica docente. Hay que destacar que este diagnóstico arrojó información no sólo de los profesores en lo individual, sino sobre todo del colectivo escolar.

Este ejercicio identificó las principales necesidades de actualización de los colectivos escolares que principalmente se concentraron en la planeación didáctica y la evaluación de aprendizajes. Esta información fue un insumo fundamental para la orientación de las estrategias de actualización, asesoría y seguimiento de colectivos escolares por parte de ProNAP y también fue enviada a los distintos niveles de autoridades educativas para que pudiera orientar la toma de decisiones respecto de las prioridades educativas.

A la fecha, las Jornadas de Discusión Pedagógica se continúan realizando durante agosto, antes del inicio del ciclo escolar y es aquí donde los maestros definen en grupo su trayecto formativo para el resto del ciclo escolar. El propósito es que los maestros identifiquen necesidades de su formación en

³ El TGA fue la primera estrategia de formación mexicana que se centró en la escuela.



grupo y a partir de ellas generen su trayecto formativo. Así se evita trabajar en un trayecto formativo a partir de una preocupación o tema impuesto por el sistema educativo que no tiene relación con sus necesidades.

Baja California decidió impulsar los colectivos escolares a partir de los programas ya instituidos y que contaban con recurso financiero previo. Una de las primeras acciones para reforzar el trabajo en los centros escolares fue ofertar el curso estatal de actualización (que tradicionalmente se ofrece a los profesores una vez al año) en la modalidad de colectivo docente. Esta acción se concretó al hacer equivalente la puntuación recibida por la aprobación de un curso estatal con el trabajo realizado en colectivo a lo largo de un ciclo escolar. En un intento de integración y articulación de la actualización de los profesores, en el ciclo 2005-2006, se logró desarrollar este curso desde los inicios del ciclo escolar de tal forma que se integrara la actualización del profesor en un trayecto formativo al que se sumaran también los materiales de estudio de los exámenes nacionales.⁴

Los cursos estatales en la modalidad de colectivos docentes tienen las siguientes características: se integran con profesores de un mismo centro escolar incluyendo al asesor técnico-pedagógico (ATP)⁵ y al director; el curso requiere un mínimo de 15 horas presenciales y el resto, aproximadamente 30 horas más, se cubre realizando tareas en tiempos no laborales; el producto final se elabora de manera colectiva y debe ser un proyecto de mejoramiento escolar, preferentemente sobre estrategias didácticas. La responsabilidad de coordinar los trabajos es rotativa. Se asigna un asesor del ProNAP por cada cinco colectivos para brindar acompañamiento académico.

El proceso de evaluación y acreditación es algo contradictorio. El criterio con el que se define la aprobación del curso no es riguroso y consiste prácticamente en la asistencia al curso. Los docentes pueden obtener de 3 a 5 puntos de calificación final por cada uno de estos cursos y casi el 100% de los docentes obtiene 5 puntos. Sin embargo, lo que sí es riguroso es el control administrativo, pues dado que este curso es acreditado por Carrera Magisterial⁶, se elaboraron manuales con instrucciones y recomendaciones para el llenado de todos los formatos de seguimiento de las actividades del curso.

El acompañamiento a los colectivos escolares ha permitido generar nuevas formas de asesoría y seguimiento para el ProNAP. Por un lado está el asesor técnico pedagógico (ATP) y por otro, los asesores de ProNAP. A partir de acciones de coordinación se ha buscado que tanto los ATP como los asesores de ProNAP trabajen prioritariamente en tareas técnico pedagógicas, lo cual resulta más difícil en el caso de los ATP que están sujetos a la dinámica de las muy diversas necesidades de los centros escolares.

Los Centros de Maestros (que dependen de ProNAP) han tenido un importante proceso de reorientación de los principios en los que sustentan sus actividades de actualización, que desarrollaban prácticamente a partir de cursos presenciales. Actualmente hay un esfuerzo por consolidar las redes internas de asesores y las acciones de gestión institucional y vinculación para la promoción y el apoyo a los colectivos escolares.

Como se decía antes, el seguimiento y acompañamiento a los colectivos escolares se realiza tanto por los asesores del ProNAP como por el ATP. Durante el ciclo 2006–2007 se dio seguimiento y acompañamiento a 460 planes de formación continua lo cual representa el 16% de escuelas de educación básica de la entidad; de estas, 34% fueron de preescolar, 44% de primaria, 20 % de secundaria y 2% de educación especial. Durante el ciclo escolar, el acompañamiento implica el registro del seguimiento que permite ir avanzando en el conocimiento de las condiciones, dificultades

⁴ Los exámenes nacionales son mecanismos a través de los cuales se acreditan los cursos de actualización que propone la federación.

⁵ Un ATP es un profesor del centro o de zona escolar dedicado solamente a las actividades de apoyo. La mayoría de las escuelas tienen un ATP. Todas las inspecciones escolares cuentan con ATPs.

⁶ Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal para los maestros de educación básica, con cinco niveles de incremento salarial que se obtienen a partir de una evaluación del desempeño con base en diferentes indicadores dentro de los cuales, uno de los fundamentales, es acreditar los cursos de actualización.



y logros de los colectivos escolares y también proporcionar asesoría e impartir talleres breves según las necesidades planteadas en el trayecto formativo del colectivo o de los requerimientos que surgen a lo largo del ciclo escolar. Los resultados de este seguimiento se difunden en los niveles escolares para ser considerados en la toma de decisiones.

2. Racionalización de los esfuerzos escolares en materia de planeación

En el marco de la segunda política, la Instancia Estatal de Actualización sugirió que, a partir de las Jornadas de discusión pedagógica realizadas en agosto, inmediatamente se definiera el trabajo de los colectivos en la modalidad de curso estatal. Esta política ejemplifica la integración de diferentes actividades y proyectos en los que las escuelas se ven involucrados y que demandan una cantidad considerable de tiempo a los maestros. El nivel preescolar, por ejemplo, actualmente está pasando por un proceso de reforma educativa y, por tanto, las estrategias de formación de profesores están relacionadas con este proceso; es decir, las actividades de aplicación de la reforma, el trayecto formativo y el curso estatal de actualización están orientados hacia el mismo fin.

Otro caso es el de las acciones de formación para los maestros de educación primaria en el programa Enciclopedia que fue incluida en el seguimiento a los trayectos formativos. Este es un programa novedoso que requiere el desarrollo de habilidades y destrezas para el manejo de la tecnología en el aula, pero sobre todo permite el desarrollo de prácticas pedagógicas novedosas y exigen un dominio de los contenidos de los planes y programas de estudio.

A partir del ciclo 2006–2007 se avanzó aún más en esta política. Los planes de formación continua y el trayecto formativo elaborado en colectivo docente se integraron al proyecto escolar como parte de las estrategias en la dimensión pedagógica. Se trató de integrar todos los procesos que desarrolla la escuela en uno solo a través del proyecto escolar. Este documento debe estar integrado para el mes de octubre de cada año, una vez que ya ha sido elaborado el trayecto formativo.

Esta modalidad ha tenido consecuencias importantes también para el seguimiento del trayecto formativo, en tanto que va incluido en el seguimiento que se hace al proyecto escolar a través de un solo instrumento que incluye prácticamente todas las actividades de la escuela. Los informes se entregan en tres momentos: noviembre, febrero y junio; durante julio se elabora un informe final cualitativo sobre el impacto de la realización del proyecto escolar.

Es decir, existe un esfuerzo de integración muy importante de planeación integral y articulada de todas las actividades de la escuela, donde el trayecto formativo es una parte fundamental de las actividades de la dimensión pedagógica del proyecto escolar. Lo relevante es que el espacio en el que se debería generar toda esta actividad es el colectivo escolar.

3. Resultados

En el caso de México, la forma en que se articula la propuesta de conformar colectivos docentes y la respuesta de los maestros son aún materia de estudio. Los responsables de ProNAP en Baja California consideran que estas estrategias han permitido empezar a ver resultados y productos que se pueden evaluar y corregir. Estos productos (en forma de trayectos formativos o de proyectos escolares) son un medio de comunicación entre la Instancia Estatal de Actualización y las escuelas y una manera en que los centros educativos constaten el seguimiento que se está dando a su trabajo. Esto es diferente a otras acciones de actualización donde no hay una evidencia de qué se está haciendo en materia de formación.



Los resultados de la realización de este tipo de acciones apunta a nuevos estilos de gestión educativa y ha significado el establecimiento de condiciones institucionales que antes no existían, como la realización de acciones de actualización en tiempos y modalidades diferentes a como tradicionalmente se llevaban a cabo. Otro aspecto importante es que a través de estas acciones se han incorporado a diversos niveles de la estructura educativa, a través del diálogo y el establecimiento de acuerdos. Los informes acerca de los resultados de esta modalidad están aún por conocerse, pero se vislumbra que no será sencillo cambiar toda una tradición de planear y evaluar las acciones de la escuela.

Si bien hasta ahora se ha hablado de Baja California como una única estructura, es conveniente mencionar que en cada municipio, las autoridades educativas interpretan este impulso al trabajo colaborativo de forma diferente. Mientras que en algunos municipios se trabaja sin visión y desarticuladamente, Tijuana se ha distinguido por contar con un proyecto más sólido en esta campo que se ha ido refinando a lo largo de los años.

En Tijuana, por ejemplo, existen 608 escuelas de educación primaria. El Departamento de educación primaria ha propuesto que todas las escuelas conformen su colectivo escolar y elaboren su proyecto. En respuesta a esta planteamiento, el Departamento ha recibido proyectos que reflejan distintos niveles de organización y compromiso al interior de colectivos escolares. Para estimular este trabajo, el Departamento organiza cada año un encuentro de colectivos escolares donde se presentan y revisan las experiencias exitosas en talleres. En general, los proyectos que se presentan al Departamento pueden ser de varios tipos: 1) centrados en la mejora de la infraestructura física de las escuelas (baños, aula de apoyo, sala de computo, etc.); 2) orientados a la realización de eventos culturales y escolares diversos (concursos, muestras, presentaciones, etc). Generalmente los proyectos calificados como exitosos tienen un importante nivel de logro en alguno de estos dos campos. De acuerdo con los datos existentes, aproximadamente 60% de las escuelas entregan proyecto y de estos, 30% se pueden considerar exitosos. Existen también proyectos confusos y poco articulados conceptual y organizativamente que dan idea de una limitada comunicación entre el profesorado.

El Departamento ha organizado cuatro encuentros de colectivos. Los dos primeros eran encuentros más informales donde se reunían todo tipo de escuelas en exposiciones de materiales didácticos y se entregaban reconocimientos al desempeño individual. A partir del tercer encuentro se ha dado un giro importante en la conceptualización de estos eventos y se organizan conferencias y talleres donde los colectivos exitosos presentan los avances de sus proyectos. Este es un punto de encuentro de colectivos y una estrategia que permite fortalecer los vínculos profesionales tanto dentro de la escuela como entre escuelas.

Las propuestas innovadoras de Baja California en este campo empiezan a ser conocidas en el resto del país y su aplicación se ha extendido ya a otros estados de la República, si bien con orientaciones distintas.

4. Propuestas de mejora

Las políticas que actualmente siguen la federación y el estado en esta materia son aún muy recientes y requieren maduración. El caso de Baja California ha permitido entender que, para asumir las competencias federales en materia de formación de maestros en servicio, es conveniente hacer algunas adecuaciones propias en el estado. Es necesario documentar con mayor detalle el modelo de formación de profesores que se ha trabajado Baja California e investigar el impacto que ha tenido en el sistema de formación de profesores en el estado, dada la complejidad que está presente en todo proceso de desarrollo de los maestros ante la situación de trabajar colaborativamente (Bonals, 2004).



En la escuela mexicana siempre han existido patrones voluntarios de cooperación, esta puede ser la base del colectivo, pero tiene que pasar a otro estadio para que pueda ser considerada trabajo colaborativo en el aula y rendir los frutos que se espera en el cambio educativo.

De acuerdo con lo que se ha estudiado, las escuelas que tienen este tipo de prácticas cuentan con apoyo de sus comunidades, tienen liderazgo internos fuertes, propósitos definidos, son satisfactorias para sus miembros, y les dan oportunidades de desarrollo.

Es muy difícil que se pueda exportar experiencias de colectivos exitosos de una escuela a otras escuelas. Como señala Margarita Zorrilla: “Las experiencias no son trasladables, ni “multiplicables”, ni replicables *per se*. Lo que se puede multiplicar y replicar es el entusiasmo, la iniciativa, el compromiso con la realidad, y una metodología de trabajo. Pero luego cada experiencia es única, en la medida que responde a una historia, un contexto, unas necesidades y unos actores únicos” (Zorrilla, 2005, p. 232).

En el caso de la educación en México, apostar por el trabajo colaborativo puede permitir avanzar en el terreno de la reforma educativa que se viene impulsando desde los años noventa. En este sentido, el reto es trascender la visión del trabajo en colectivo como una modalidad más de gestión escolar y actualización de los profesores. Lo cierto es que es un proceso complejo en el que las transformaciones que puede traer consigo esta forma de organización y trabajo en la escuela tocan la tradición, las estructuras de poder y los intereses gremiales. Por eso resulta tan relevante la experiencia de las escuelas que avanzan en esta propuesta de trabajo; las autoridades educativas tienen que entender estos planteamientos para poder orientar de mejor manera a los colectivos más maduros, interesados en trabajar profesionalmente en esta nueva dimensión de la gestión escolar en las escuelas mexicanas.

Bibliografía

- Ávalos, Beatriz. (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. En Day, C. y J. Sachs, *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 119-145). Berkshire, Reino Unido: Open University Press.
- Bolam, R. (1985). *La formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea [Informe original editado por OCDE-CERI].
- Bonals, J. (2004). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- Cordero, G. (1998). El programa Transformación de la educación básica desde la escuela: un modelo innovador de formación permanente del profesorado. En A. Flores y G. Cordero. (coord.). *Reflexiones y prácticas sobre el cambio en educación básica. Foros para la transformación educativa*. (pp. 17-32). México: UPN.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- García, J. (1993). *La formación permanente del profesorado. Más allá de la reforma*. Madrid: Escuela española.
- Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work. Achieving success in our schools*. United States: Basic Books.



- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. En Day, C. y J. Sachs. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Berkshire, Inglaterra: Open University Press.
- Pinzón, J. (1999). El colectivo: un espacio de intercambio. *Nodos y nudos*, 1 (6): 11-15.
- SEE. (2004, julio). Programa Rector de Formación Continua, 2004-2005.
- SEP. (s/f). Fortalecimiento del papel del maestro. Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro. México: Autor.
- SEP. (2001). *El Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- SEP. (2004). Reglas de operación del PRONAP. México: Autor.
- SEP. (2005). *Reglas de operación del PRONAP*. México: Autor.
- SEP. (2006). *Reglas de operación del PRONAP*. México: Autor.
- SEP. (2007). Proyecto de consolidación institucional de la instancia estatal de formación continua y de los centros de maestros. México: Autor
- Zorrilla, M. (coord.). (2005). *Hacer visibles buenas prácticas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.



LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y CENTROS ESCOLARES

María del Carmen Sánchez Sánchez (mcsanchez@ceuandalucia.com)

M^a Teresa Gómez del Castillo Segurado (mgomez@ceuandalucia.com)

Escuela de Magisterio Cardenal Spínola

Palabras clave

Colaboración interinstitucional, competencias, formación docente

Resumen

El estudio que tenemos intención de comunicar, está dentro de un proceso de investigación-acción más amplio, que pretende afrontar los desafíos actuales que plantea la profesión docente, nuevos retos cada vez más difíciles de afrontar como educadores y docentes. En estos momentos de cambios y reformas universitarias, intentamos que se establezcan cambios cualitativos y metodológicos que proporcionen respuestas reales a las necesidades educativas actuales dentro de un marco contextual concreto.

El practicum nos pone en contacto con la realidad educativa, es el puente de unión entre teoría y práctica. Proporcionar a los alumnos contextos donde puedan aplicar los distintos principios teóricos, requiere que se establezca un compromiso de trabajo colaborativo entre la universidad y los centros escolares.

Para los docentes, sea cual sea el nivel que impartan, el tener participación y colaboración en la formación de futuros docentes supone de entrada ofrecer su contexto de trabajo y su experiencia a otros. Esta apertura ya es significativa en su desarrollo profesional, y por ello tratamos de establecer un trabajo conjunto donde a partir de sus necesidades podamos establecer propuestas de mejora a través del practicum.

Desarrollo

Introducción

Esta investigación es un intento de sistematizar, en parte, el trabajo que durante años llevamos realizando como coordinadores del practicum de la especialidad de Educación Infantil, y la posibilidad que hemos tenido de contactar con los tutores colaboradores de los distintos centros. Esto nos ha permitido tener una visión real de la situación en la que se encuentra la etapa de Educación Infantil en nuestra realidad educativa, y la oferta que le hacemos a nuestros alumnos para que desarrollen su profesionalidad. Como profesores universitarios, tener la posibilidad de trabajar en contextos reales nos posibilita el tener un espíritu crítico de nuestros planteamientos teóricos, al igual que los docentes tutores el tener un practicum les posibilita tomar conciencia de su propia práctica. Qué duda cabe que el trabajo colaborativo beneficia y enriquece a todos los implicados.



Objetivos:

- Fomentar la colaboración interinstitucional entre los centros escolares y la universidad, a través de las escuelas de magisterio.
- Provocar la percepción de necesidades de cambio, tanto en la formación permanente de los profesores en activo como en la formación inicial de los estudiantes de Educación.
- Fomentar la investigación- acción del docente a través de la colaboración en las tutorías de prácticas.
- Colaborar en procesos de innovación educativa partiendo de la reflexión del trabajo en el aula.

Descripción del trabajo

Esta investigación surge por el interés curricular que nos exige la docencia en la asignatura del practicum de los estudios de Magisterio. A partir de esta necesidad, van apareciendo los contactos y el interés de los profesores tutores de los alumnos por su formación permanente.

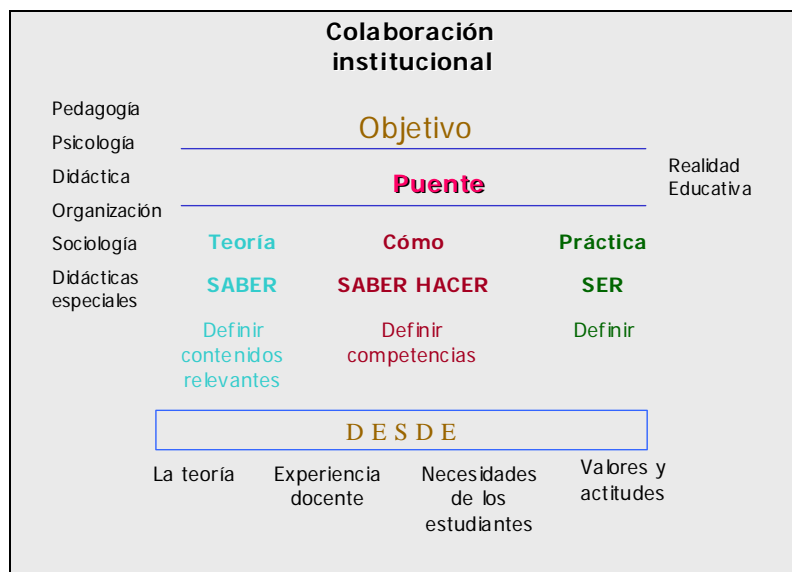
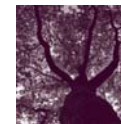
Esta investigación no surge, por tanto, con el interés de la formación permanente del profesorado, sino de la formación inicial. La necesidad de establecer un puente entre la teoría y la práctica. A partir del estudio realizado con profesores colaboradores, tutores de estudiantes en prácticas y estudiantes de tercero de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil, empezamos a detectar unas determinadas necesidades de formación inicial. Esto nos llevó a un proceso de colaboración, con el objetivo, en principio, de optimizar el practicum en el currículo de Magisterio y de dar a éste un carácter globalizador (Marcelo, 1999).

Nos surge la necesidad y la posibilidad de sensibilizar a los docentes hacia la reflexión de su propia práctica diaria, poniendo como referente de ésta al estudiante en prácticas. Todo esto supone unos planteamientos de colaboración y participación entre los conocimientos científicos-académicos, más teóricos de la Universidad, y la práctica educativa en los centros escolares, de forma más sistemática y comprometida. A partir de aquí nos hacemos unos planteamientos metodológicos donde las prácticas adquieran un sentido de profesionalización de los futuros docentes y, a su vez, una optimización de los contextos donde se realizan.

Optimizar la formación de los futuros docentes a través de un determinado planteamiento metodológico en el practicum, e iniciar procesos de innovación a través de la investigación-acción y la colaboración interinstitucional, sería el objetivo más ambicioso de nuestro trabajo.

Esta investigación es un estudio contextual de la colaboración con algunos centros escolares de la provincia de Sevilla. Se toma como muestra distintos centros que participan sistemáticamente en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio. A través de dicha colaboración, se trata de conseguir los objetivos anteriormente expuestos.

La colaboración institucional supone un esfuerzo de coordinación y colaboración entre distintos profesionales de la educación. Dentro de nuestra investigación, esto implica establecer un puente entre la teoría y la práctica.



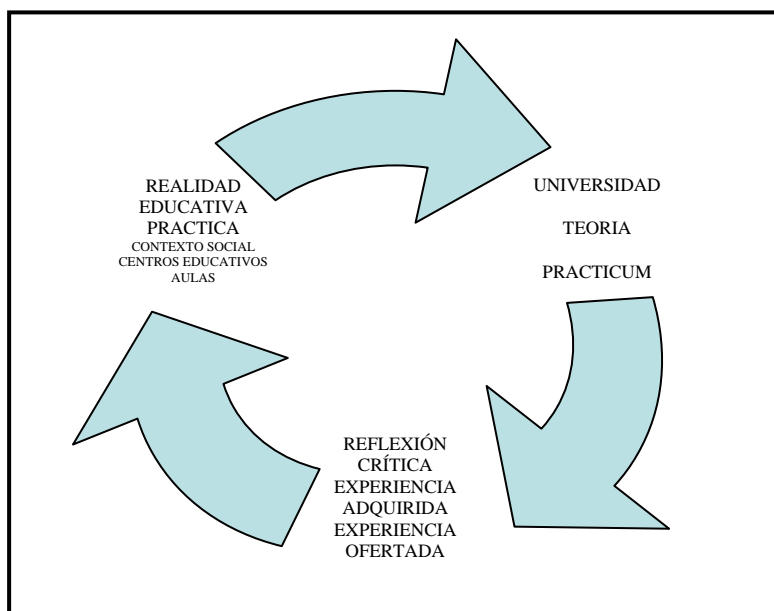
Cuadro 1: Esquema del objetivo de la investigación

La realidad educativa se presenta como un todo. Cuando el estudiante se enfrenta a esta realidad, tiene que superar la barrera que separa a la teoría de la práctica, e integrar los conocimientos que posee de forma parcelada para poder entender la complejidad de la realidad educativa y desarrollar su labor docente. Por ello, el practicum es un puente que desde la realidad y la experiencia, nos plantea necesidades educativas contextuales que configuran el curriculum del practicum de Magisterio.

Estamos en un proceso doble de investigación-acción, ya que, en este caso, los participantes activos de esta investigación son también investigadores. Ante la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los nuevos retos educativos que la sociedad pone ante los profesionales de la enseñanza, vemos la necesidad de fomentar, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, el papel del profesor como investigador (Sthenhouse, 1975).

Creemos que todos los procesos de enseñanza-aprendizaje deberían estar basados en la investigación (Catalud, 2001). Este estudio que comenzaba con la intención de mejorar las prácticas de los estudiantes de Magisterio, dentro de un proceso de convergencia universitaria a nivel europeo, y de cambio en los planes de estudio, nos ha ido llevando al análisis de los contextos donde se realizan las prácticas, y donde se han implicado los tutores de los centros escolares como agentes principales dentro de este proceso, formando parte de un proceso de autoevaluación a través de los diarios y las reflexiones de los alumnos que han tutorizado en prácticas.

Este proceso establece una espiral reflexiva con el fin de mejorar la práctica educativa y dar respuesta a las nuevas necesidades educativas, provocando la percepción de necesidades de cambio.



Cuadro 2: Espiral reflexiva de la práctica educativa

Partiendo de los nuevos retos que la sociedad plantea a la educación, y tomando como referencia el Informe Delors (1996) y los requerimientos que las últimas leyes educativas proponen sobre la formación del profesorado, podemos destacar el papel relevante que toman las prácticas. Esto nos hace plantearnos nuevas exigencias, desde un nuevo planteamiento curricular del practicum, a una redefinición de las funciones tutoriales de los profesores que colaboran desde los centros de enseñanza, (Cid y Ocampo, 2006).

Evidentemente, lo anterior es difícil que se pueda lograr si continuamos proporcionándole a los alumnos, contextos educativos donde lo único que hagan sea imitar al profesor, en una rutina que consiste en repartir fichas de editoriales y observar durante cinco horas cómo los pequeños de esta etapa colorean y colorean, y cada vez se les inhibe más su deseo de experimentar y aprender, llevándoles a la convicción de que aprender es aburrido y rutinario, idea que se afianza en las etapas posteriores.

Lo anterior ocurre en el mejor de los casos, si no se pasan las seis semanas apoyando a uno o dos alumnos a los que supuestamente “les pasa algo y no sabemos qué”, si no se les etiqueta directamente con la actual epidemia de “hiperactividad”. Estos niños, con la presencia del alumno en prácticas mejoran significativamente, lo cual es un factor que sube bastante la autoestima del estudiante en prácticas.

Mientras, desde la teoría, le hacemos ver a los alumnos las virtudes del aprendizaje significativo por descubrimiento o la organización por rincones, por nombrar algunos de los principios pedagógicos y didácticos con los que se rellena el currículo de Magisterio.

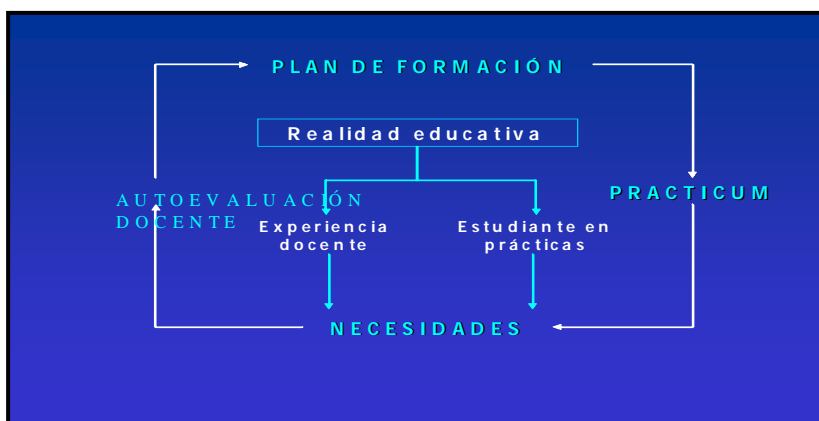
Entre la teoría y la complejidad de la realidad educativa que necesita respuestas inmediatas, las editoriales destapan algunos principios didácticos milagrosos que se ponen de moda en las aulas.

Después de estas experiencias, es obvio que se evidencie ante los estudiantes que la teoría no tiene que ver nada con la práctica, creando así una concepción errónea de su formación. Pero qué duda cabe que las experiencias que sirven de modelo a los estudiantes no son las más adecuadas. Ante



esto, hemos querido hacer algo, y comenzamos nuestra andadura como investigadores con el deseo de implicar a los docentes en el diseño de un plan de formación permanente.

Destacamos al profesor como diseñador del currículo y no como consumidor del mismo. La innovación curricular tiende a introducir en la escuela cambios que “contribuyen a la transformación y mejora de la teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje...”, Medina (1990).



Cuadro 3: Plan de formación del profesorado

Se trata de establecer un plan de formación, a partir de las necesidades que se manifiestan desde los profesionales de la enseñanza y desde las necesidades de formación del alumno en prácticas. El plan de formación inicial y permanente debe atender:

- A las necesidades formativas del profesorado en la práctica.
- Al desarrollo de los procesos de reflexión a través de la relación teoría-práctica.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.

El procedimiento seguido en esta investigación ha sido el siguiente:

- La elaboración de la primera versión de un cuestionario de seguimiento y evaluación del alumnado en prácticas. La aplicación piloto del mismo, el estudio de sus resultados, y la redacción definitiva (en proceso).
- La elaboración de una Guía, que sirva de orientación al alumno en el desarrollo de sus prácticas. Aplicación piloto

Tanto el cuestionario de seguimiento y evaluación como la Guía de los alumnos, plantean las mismas cuestiones, ya que nos interesa el estudio comparativo de los datos.

- ✓ Aplicación del cuestionario de seguimiento y evaluación a una muestra de 83 profesores de Educación Infantil.
- ✓ Aplicación de la Guía de Trabajo a una muestra de 83 alumnos de tercero de Educación Infantil en el curso 2006/2007.
- ✓ Estudio cualitativo de las respuestas del cuestionario pasado a los tutores.



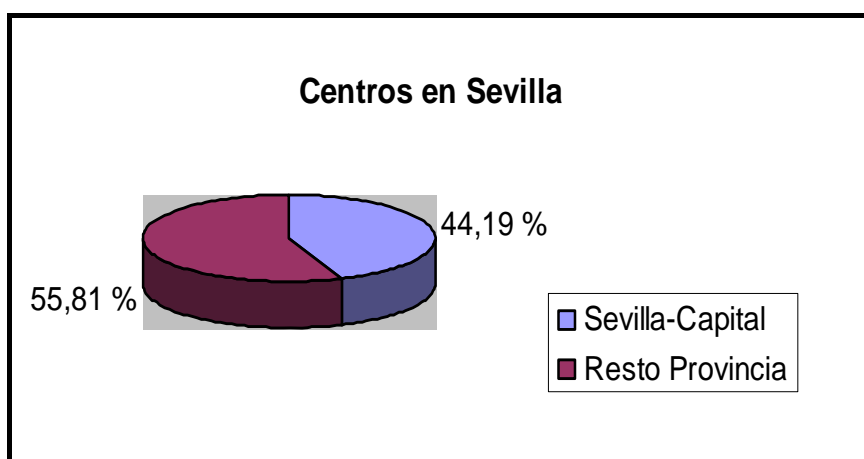
- ✓ Estudio cualitativo de los informes de los alumnos en prácticas, elaborados a través de la Guía.
- ✓ Análisis comparativo de las respuestas de los tutores y de los alumnos.
- ✓ Entrevistas semiestructuradas individuales a los profesores tutores de prácticas, donde se incide en los mismos interrogantes que en el cuestionario.
- ✓ Observación directa de los alumnos en el aula.
- ✓ Grupos de discusión, con una frecuencia semanal, con los alumnos en prácticas para contrastar los datos que manifiestan en sus informes.
- ✓ Una entrevista individual con cada alumno de la muestra, para darles a conocer los resultados.
- ✓ La reelaboración de instrumentos definitivos para el seguimiento y evaluación de los alumnos (en proceso).
- ✓ Elaboración de un plan de formación inicial y permanente conjunto, entre profesionales de la educación y profesores de la universidad.

Los sujetos de la investigación

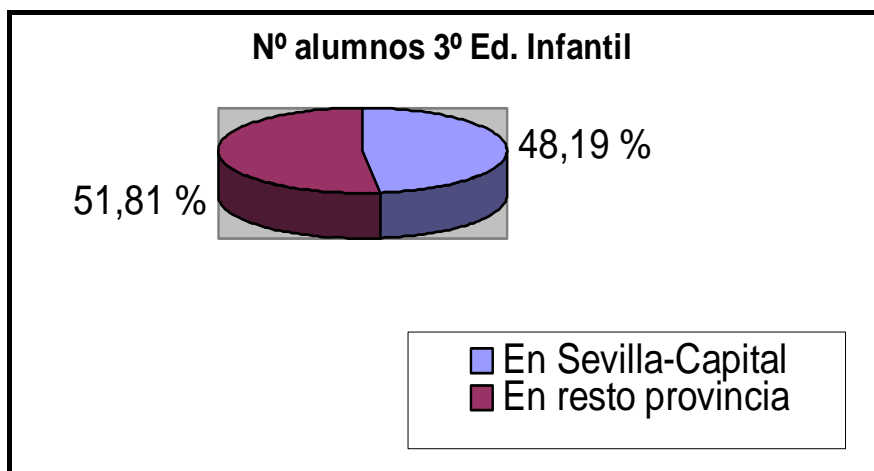
Se aplica el cuestionario a una muestra de 87 profesores tutores del practicum, pertenecientes a la etapa de Educación Infantil.

La Guía de Trabajo se aplica a una muestra de 87 estudiantes de tercero de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil.

Tanto en las observaciones directas como en las entrevistas, participan un total de doce profesores del C.E.U.



Cuadro 4: Porcentaje de los centros educativos según su localización



Cuadro 5: Porcentaje de los alumnos según su localización

Los instrumentos de la investigación

* Cuestionario de evaluación y seguimiento del alumno.

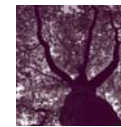
Se elabora a través de unas cuestiones abiertas que permiten a los tutores expresarse sobre la evolución y desarrollo del alumno en prácticas. Consta de dos partes. En la primera, se distribuyen los ítems en tres categorías: (a) estrategias en la planificación y organización del aula. (b) Interacción social en el aula. (c) Interés profesional del alumno.

Como ejemplos de cada una, podemos citar: (a) tipo de programación que utiliza el alumno, organización de la rutina en el aula, materiales y recursos que utiliza, etc. (b) Estrategias para mantener la disciplina, relaciones que establece con los alumnos, etc. (c) Cuestiones que plantea sobre la metodología, inquietudes acerca de los alumnos, curiosidades que manifiesta sobre el rol docente.

La segunda parte se cuestiona sobre lo que hace el alumno semanalmente, dejando un espacio en blanco bastante amplio, invitando al tutor a describir cuáles son las tareas que desarrolla el alumno semanalmente.

* Guía de Trabajo del alumno.

Paralelamente, se diseña otro instrumento donde se establecen las mismas categorías que en el anterior, para que las conteste el alumno. Por ejemplo, y refiriéndonos a las categorías anteriores, podemos citar: (a) estrategias de planificación y organización del aula. (b) Interacción social en el aula. (c) Reflexiones sobre mi práctica docente (esta última se diferencia del ejemplo (c) de la categoría anterior). Como ejemplos de cada una, podemos citar: (a) tipo de programación que desarrollas, materiales que utilizas, rutina que estableces en el aula. (b) Qué estrategias utilizas para mantener la disciplina, relaciones que estableces con los alumnos. (c) Interrogantes que me plantea mi experiencia, inquietudes que tengo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.



La segunda parte, dirigida a los alumnos, se plantea también de forma muy abierta, donde pueden expresar lo que hacen semanalmente. Se les plantea las tres cuestiones siguientes: 1. Lo que puedo hacer. 2. Lo que me gustaría hacer. 3. Lo que me planteo para la próxima semana.

La finalidad es comparar ambos instrumentos y dar a conocer a los profesores la experiencia que tienen sus alumnos en prácticas, para que les sirva de referencia.

Para contrastar los datos, se establecerá una triangulación de los instrumentos, a través de las observaciones y las entrevistas.

La finalidad de la entrevista es, por un lado, contrastar los datos que se expresan en la encuesta y, por otro, dar a conocer la experiencia de los alumnos a los profesores tutores, y a partir de ahí, detectar necesidades y establecer vías de comunicación y colaboración.

Profesores tutores de prácticas	Estudiantes en prácticas
Informe de seguimiento del alumno semiestructurado	Diario semiestructurado
Observaciones directas	Observaciones directas en el aula
Entrevistas semiestructuradas	Grupos de discusión
	Entrevista individual

Cuadro 6: Resumen de los instrumentos utilizados

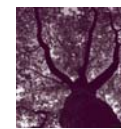
Los centros seleccionados son aquéllos que en educación infantil han colaborado al menos durante dos años seguidos.

Los equipos directivos implicados son aquéllos que colaboran en el plan de formación junto a los docentes. Hemos contado con la colaboración de algunos inspectores, que nos proporcionan información de los centros donde se está trabajando con métodos o proyectos innovadores. A su vez, ellos dan a conocer a los equipos directivos la posibilidad de colaborar con la universidad.

El desarrollo de este estudio se hace de forma paralela, por un lado, con los estudiantes que realizan las prácticas y, por otro, con los profesores tutores de éstos.

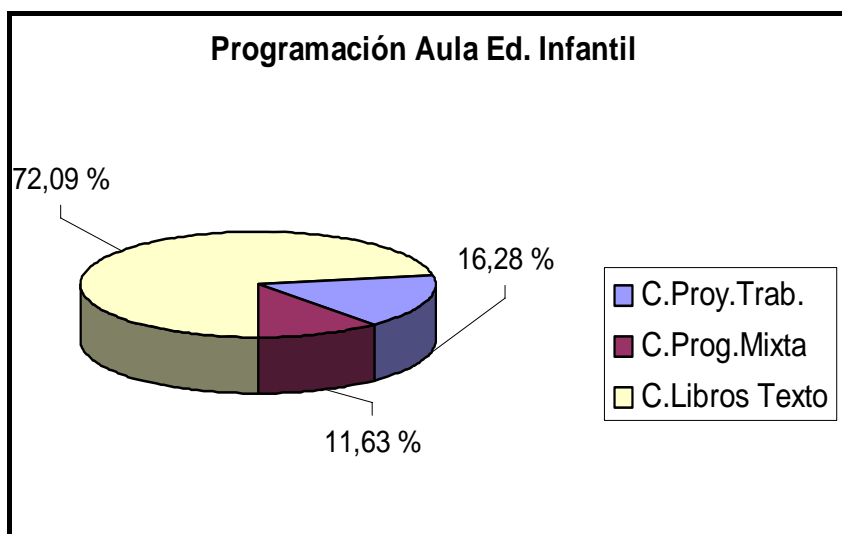
Los centros que participan en el estudio son de Sevilla-capital y provincia. Los estudiantes son adjudicados con el criterio preferente de la zona cercana a su lugar de residencia, variable que aunque no es determinante como criterio, nos parece que puede tener una incidencia positiva a la hora de conocer y adaptarse a los distintos contextos.

Desde la Sección de Prácticas, elaboramos un informe semiestructurado, que sirviese a los estudiantes en prácticas para elaborar sus diarios e informes y, paralelamente, se elaboró un informe de seguimiento y evaluación para los profesores tutores. Ambos documentos presentan las mismas cuestiones, pero desde puntos de vista distintos. Por otro lado, desde el alumno en prácticas que relata su experiencia y, por otro lado, desde el tutor que facilita la parte esencial en dicha experiencia. Por ejemplo, a los alumnos en prácticas, se les cuestiona sobre su labor semanal, y al profesor tutor



se le cuestiona sobre lo que hace el alumno semanalmente. Los resultados son bastante coincidentes en la mayoría de los casos, con lo cual nos puede servir de referente para posteriores reflexiones. Estos datos se intentan validar a través de, al menos, dos observaciones directas en el aula, una entrevista inicial al profesor tutor, grupos de discusión semanales donde el alumno puede expresar y comunicar cuál es su experiencia en pequeño grupo y, finalmente, una entrevista individual al finalizar el periodo de prácticas al estudiante, donde entrega el informe final, y una entrevista abierta con los profesores tutores de forma individual, donde se les da a conocer cómo expresa el alumno la experiencia que ha tenido en su aula, además de remitirnos el informe de seguimiento y evaluación del tutorado.

En este acontecer se inicia un proceso de reflexión y autoevaluación bastante interesante, y el propósito en algunos casos de establecer una colaboración interinstitucional para iniciar posibles cambios que ellos mismos proponen. Por ejemplo, los estudiantes en prácticas manifiestan el abuso del libro de texto; su experiencia en la mayoría de los casos, se limita a dar fichas a los niños y decirles cómo se hace. Esta experiencia, en palabras de Bonafé, sería alienante para los profesionales. Por otro lado, los docentes también manifiestan su descontento con esta práctica, pero se justifican en aspectos externos al aula o manifiestan su inseguridad. De los ochenta y tres centros que participan en el estudio, sólo siete trabajan a través de proyectos de trabajo, cinco centros trabajan con una programación de aula mixta (hay una adaptación de la editorial a las necesidades concretas de las aulas), y el resto consume currículo editorial.



Cuadro 7: Recurso metodológico fundamental en las aulas de Ed. Infantil

Los centros que trabajan a través de proyectos, e intentan llevar a cabo algún tipo de innovación educativa para responder a las necesidades contextuales, tienen la posibilidad de colaborar en charlas, seminarios, publicaciones...en la formación inicial del profesorado, pero también se produce un efecto de enriquecimiento entre los distintos centros, al dar a conocer cada uno su experiencia. El papel de la universidad es en primer lugar, fundamentar las distintas experiencias y fomentar la necesidad de cambio en los distintos centros, evidentemente con el fin más directo, de proporcionar unos ámbitos donde los futuros profesores puedan hacer prácticas que les permitan una profesionalización competente, para ejercer de forma responsable, crítica y sensible a las necesidades del entorno. Concretamente, para ser más operativos, en el desarrollo del estudio desde la universidad nos implicamos, bajo el lema "lo vamos a intentar", en establecer durante todo el curso



una colaboración con los tutores que manifiesten una inquietud o deseo de cambio. Esta colaboración consiste en diseñar conjuntamente desde las aulas de Magisterio y las aulas de Educación Infantil, proyectos de trabajo que durante las prácticas se llevarán a cabo, y posteriormente se evaluarán. Proyectos de trabajo, donde los alumnos puedan aplicar distintos principios y métodos que se les propone desde la teoría. En su aplicación a la realidad, conjuntamente con los tutores y los profesores de la universidad, se analizarán, evaluarán y darán como resultados nuevas formas de trabajo que habrá que experimentar.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis cualitativo de los datos obtenidos mediante los cuestionarios, y validados mediante las distintas observaciones y entrevistas, y teniendo en cuenta cuáles eran los objetivos perseguidos, detectamos entre otras, las siguientes conclusiones de esta investigación, que a continuación se exponen:

- Si queremos un acercamiento entre la teoría y la práctica, es necesario ofrecer a los alumnos contextos educativos reales, que faciliten la construcción del conocimiento, que les permita en su futuro trabajo plantearse una buena reflexión desde su propia práctica. Esto se puede lograr a través del diseño y la organización de trabajos colaborativos entre la universidad y los centros escolares.
- En la muestra seleccionada para este estudio, hemos podido constatar que muchos docentes carecen de referentes para establecer una autoevaluación. Tomando la metáfora utilizada por Zabala, viven en “jaulas doradas”.
- En este estudio, se ha intentado que la experiencia del alumno en prácticas sirva de referente para provocar necesidades de cambio. Cuando el docente evalúa la actuación del practicum va narrando su propia experiencia y la va enjuiciando a la vez. Es el comienzo en muchas ocasiones, de la toma de conciencia de su propio hacer y de las necesidades de cambio.
- Partiendo de lo anterior, las necesidades de cambio son el punto de partida para comenzar a trabajar de forma colaborativa entre la universidad y los centros escolares, para poner en relación la teoría y la práctica.
- Hablamos de centros y no de aulas, porque en este trabajo hemos llegado a la conclusión de que no se puede llevar un proceso de cambio ni de innovación de forma aislada. Tiene que haber una colaboración interna y, evidentemente, el apoyo institucional del equipo directivo (Santos Guerra, 1997).
- Otra de las conclusiones a las que se ha llegado es, que los procesos de innovación educativos deben partir de las necesidades sentidas por los protagonistas (Ander Egg, 1990). La universidad debe elaborar los planes de formación inicial y permanente CON Y NO PARA. En nuestro estudio, el practicum será el puente de unión para trabajar CON, y dar un sentido a la teoría desde la práctica.

PROPUESTAS DE MEJORA

Nuestras propuestas de mejora se basan en una colaboración entre los profesionales de la enseñanza de los distintos niveles y etapas, que nos lleve a una espiral reflexiva conjunta que sea la que impulse los procesos de innovación.



- Atender a las necesidades reales de nuestro contexto educativo a través de una formación inicial más real que, a su vez, sea motor de cambio de la formación permanente del profesorado y nos dé pautas metodológicas y curriculares.
- Que el proceso de cambio hacia la convergencia europea no se reduzca a meros aspectos burocráticos.
- Seguir un proceso de colaboración y cooperación de forma sistemática entre la universidad y la escuela.
- Servir de punto de partida para una reflexión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Calatayud Salom, A. (2001): La evaluación docente. Invitación a la reflexión. *Actualidad Docente*. Nº 217.
- Calatayud Salmon, A. (2006): El olvido de la formación permanente del profesorado. *Comunidad Escolar*. Nº 742
- Cid Sabucedo, A. y Ocampo Gómez, I (2006): Funciones tutoriales en el Practicum correspondientes al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*. Nº 340.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid: Ariel.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO
- Escudero, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2006): «La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial», en *Revista de Educación*. Monográfico sobre la formación inicial del profesorado. Artículo marco.
- Marcelo García, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio Educativo*. Barcelona: E.U.B.
- McKernan, J.(1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata
- Martínez Bonafé, J. (2005). ¿Hacia dónde va el futuro de la formación permanente del lprofesorado?. *Andalucía educativa*. Nº 52.
- Santos Guerra, M.A.(1997). *La luz del prisma*. Málaga: Aljibe
- Tojar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar* . Madrid: La Muralla.



Villa Sánchez,A.(1996): *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, I.C.E.-Universidad de Deusto.

Zabalza, M.A y Cid, A.(1996): El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (ed.): *Los tutores en el practicum. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago de Compostela: Diputación Provincial- ICE Universidad de Santiago

Zabalza, M.A.(1996): *Calidad en la educación Infantil*. Madrid: Narcea.



DESARROLLO DE UN ITINERARIO FORMATIVO EN UN INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Mar Jiménez López. mjimenez@educa.madrid.org

Juan Luis Sanguino Sevilleja. juanluis.sanguino@educa.madrid.org

CAP de Coslada (Madrid)

Palabras clave

Itinerario formativo, formación profesorado

Resumen

Esta experiencia se inició dentro del seminario de investigación sobre el modelo de Itinerarios Formativos de los centros educativos, llevado a cabo por asesores de Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid.

El *itinerario formativo* es el proceso mediante el cual un centro educativo establece un plan estratégico de formación de sus miembros a medio y largo plazo, basado en el análisis sistemático de sus necesidades.

Se presenta la experiencia del desarrollo de un *itinerario formativo* en un instituto de Enseñanza Secundaria, desde el inicio y a lo largo de los cinco últimos años. Se describen las fases realizadas:

Criterios para la elección del centro, creación de condiciones adecuadas para la realización del proyecto, presentación y aprobación en el claustro, formación del grupo interno que actúa, en el inicio como motor del proyecto, auto-revisión del centro por todos los profesores componentes del claustro, clarificación y búsqueda de soluciones, elaboración, diseño y consecución del plan de formación.

Por último, se valoran las actuaciones realizadas y su repercusión en el centro, desde el punto de vista de los profesores y de los asesores responsables.

El trabajo presentado se realizó en el IES Luis García Berlanga de Coslada. En los dos primeros años se implantó el modelo de itinerario formativo y hasta la fecha, se mantienen actividades de formación en el centro, como consecuencia directa de esta intervención.

Desarrollo

1. Objetivos

El profesorado es la pieza clave de la institución educativa y, si existe, una idea compartida de lo que es el centro es fácil mejorar su funcionamiento desde la colaboración y la participación activa del profesorado en los distintos aspectos de la educación (procesos de enseñanza aprendizaje, organización del centro, orientación educativa, diversidad, resolución de conflictos, acción tutorial, etc).



La finalidad del itinerario formativo era establecer un Plan de formación para la mejora en el instituto después de realizar un análisis de necesidades y logros de su práctica educativa. Los objetivos que pretendemos son los siguientes:

- ✓ Diseñar la formación para atender necesidades reales de los centros.
- ✓ Reflexionar con el profesorado desde la proximidad.
- ✓ Trabajar en la creación de un clima de trabajo colaborativo.
- ✓ Planificar de forma flexible.
- ✓ Diseñar y llevar a cabo planes de formación con continuidad en el tiempo.
- ✓ Desarrollar actividades de formación que tengan la máxima incidencia en la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos.

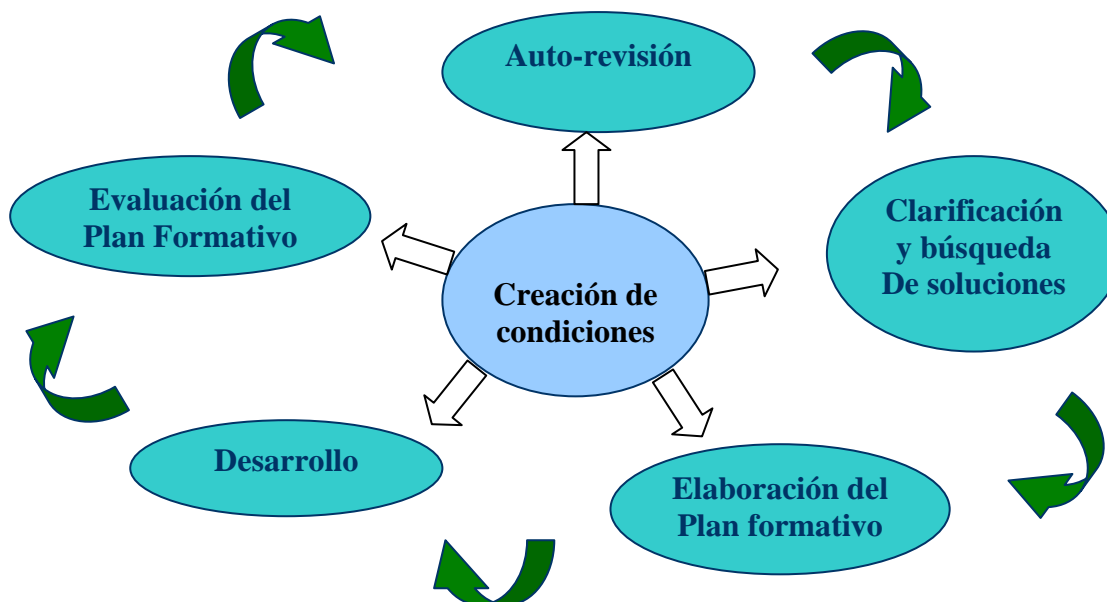
1. Descripción del trabajo

Antes de comenzar, los asesores responsables de este proyecto acordamos las líneas a seguir:

- ✓ Respetar las propuestas realizadas por el centro.
- ✓ Conseguir la participación de la mayoría del profesorado en los procesos de recogida de datos y análisis, independientemente, de su participación en el proyecto.
- ✓ Utilizar los órganos de coordinación docente como núcleo de debate.
- ✓ Adaptar el proyecto a la programación general del centro evitando sobrecargar de trabajo a los participantes en momentos clave del curso.
- ✓ Facilitar la incorporación de cualquier miembro del claustro al proyecto en cualquier fase del mismo.
- ✓ Plantear el proceso de forma gradual. En un primer momento se trabaja con objetivos poco ambiciosos buscando la integración de los asesores en el centro y la confianza del profesorado

El proyecto que planteamos es un proceso vivo, en continuo cambio y revisión. El tiempo dedicado y el grado de consecución de los objetivos previstos en cada una de las etapas deben adaptarse a los ritmos y calendarios del centro.

El trabajo consta de seis etapas: creación de condiciones, auto-revisión, clarificación y búsqueda de soluciones, elaboración del plan formativo, desarrollo y evaluación del plan. En el siguiente esquema se representa el proceso de forma cíclica indicando el carácter continuo del mismo.



La etapa de creación de condiciones es fundamental en el principio del proceso para motivar al profesorado y vencer posibles resistencias dentro del grupo. No obstante, es una etapa que debemos tener en cuenta antes de iniciar cualquier otra, por este motivo se ha situado en el centro del esquema y está vinculada a las demás.

El calendario seguido en el proceso ha sido el siguiente:

2002/2003: Selección de un centro adecuado y creación de condiciones

2003/2004: Auto-revisión, clarificación - búsqueda de soluciones y elaboración del plan formativo.

2004/2005: Desarrollo. En este curso los itinerarios formativos dejaron de ser una línea prioritaria de actuación de la Dirección General de Ordenación Académica. Sin embargo, el CAP de Coslada lo asumió como línea prioritaria para poder continuar con el trabajo y cumplir con los compromisos adquiridos con el instituto.

En los cursos 2005/2006 y 2006/2007 el centro ha mantenido la formación, profundizando en los temas prioritarios a través de cursos, grupos de trabajo y seminarios.

a) Selección del centro:

La elección del centro está basada en los siguientes hechos:

- ✓ Cultura organizativa: es un centro con actitud colaboradora y con presencia activa de los órganos de gobierno y coordinación docente, la labor del departamento de orientación es valorada positivamente por la mayoría del profesorado.



- ✓ Equipo directivo: es dinámico y aceptado por la mayoría del claustro, en el que cuenta con importantes apoyos, receptivo a propuestas externas y creemos que puede actuar como facilitador de la organización en las distintas etapas del proceso.
- ✓ Perfil del profesorado: es un claustro sin grandes conflictos, aunque como en la mayoría de los IES existe un grupo, en este caso minoritario, que ejerce como oposición del equipo directivo, negándose por principio a colaborar en sus propuestas. Por otra parte es un centro con tradición de participación en proyectos institucionales o de innovación. La plantilla es en su mayoría estable.
- ✓ Relación con el CAP: los asesores de referencia conocemos a varios miembros del claustro que ya han trabajado con nosotros y pensamos que podrían participar en la puesta en marcha del proyecto; uno de ellos es el director del centro.

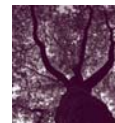
b) Creación de condiciones:

Una vez seleccionado el centro, nos planteamos la fase de creación de condiciones siendo conscientes de la importancia de la misma, pues si el mensaje no es atractivo o no somos capaces de superar las resistencias, el proyecto no saldría adelante.

Las actuaciones realizadas en esta fase han sido:

- ✓ Reuniones con el equipo directivo, Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y claustro en las que se pretendía la participación activa del profesorado. El claustro aprobó por mayoría la participación en proyecto.
- ✓ Creación de un grupo dinamizador del proceso o grupo interno, elegido por el claustro y constituido por un miembro del equipo directivo, un miembro del departamento de orientación, los asesores del CAP, un profesor del ámbito sociolingüístico y otro del ámbito científico tecnológico. La composición del grupo ha sido abierta permitiendo en cualquier momento nuevas incorporaciones y su funciones han sido elaborar propuestas y transmitir la información a los órganos de coordinación del centro.

En la tabla siguiente se resumen las actuaciones realizadas en esta fase:



ACTUACIÓN	¿Qué pretendemos?	valoración - conclusiones
Precontactos: El Director y un profesor del centro	Conocer los posibles apoyos del equipo directivo, el claustro y las posibles resistencias	<p>Mensajes mejor acogidos: Enumerar las ventajas del modelo para el profesorado y para el centro (las actuaciones se centrarán en los temas que interesan, la formación se realizará en el centro)</p> <p>Conclusiones: El equipo directivo cuenta con apoyos importantes en el claustro, posibilidad de contar con un grupo interno y hay departamentos didácticos con tradición de participación en proyectos de innovación</p>
Reunión con el equipo directivo, representante del CAP y jefa del Departamento de Orientación	<p>Presentar el modelo y aclarar dudas</p> <p>Informar de los apoyos institucionales</p> <p>Recoger información de las necesidades de recursos humanos, materiales y organizativos.</p> <p>Estrategia más adecuada para crear condiciones en el claustro</p>	<p>La información ya se había difundido entre algunos componentes del claustro y el ambiente era favorable</p> <p>Después de la reunión, la estrategia más adecuada para transmitir la información al profesorado es la CCP y posteriormente los departamentos</p> <p>La decisión de iniciar el proceso se tomará en reunión del claustro de profesores</p>
Reunión con el equipo directivo, representante del CAP y Jefa del Departamento de Orientación	Posible calendario de esta primera fase de creación de condiciones	<p>El calendario debe ajustarse a la programación general del centro</p> <p>Los procesos de recogida de información deben incluir a la mayor parte del profesorado.</p>
Constitución del grupo interno	<p>Crear un núcleo de profesores capaz de actuar de motor del proceso.</p> <p>Negociar las distintas fases del proceso utilizando este grupo para llegar al resto del profesorado.</p>	<p>Por decisión del claustro el grupo interno estaría compuesto por un miembro del equipo directivo, un miembro del departamento de orientación, el representante del CAP, un profesor/a del ámbito sociolingüístico y otro del científico - tecnológico</p> <p>Su función es la de dinamizar todo el proceso y facilitar los distintos pasos realizando propuestas y coordinando actuaciones.</p> <p>Debe ser un grupo abierto a otros profesores que quieran participar en cualquier momento del proceso</p>



c) Auto-revisión

Queremos desarrollar un procedimiento que nos permita revisar la situación del centro y profundizar en los logros obtenidos y las necesidades para la mejora. Consideramos esta fase la más importante de todas y, por tanto, a la que íbamos a dedicar mayor tiempo.

Las actuaciones realizadas se detallan a continuación:

I.Reuniones del grupo interno: se decidió un calendario de actuación y la estrategia a seguir en el proceso, los acuerdos fueron los siguientes:

- ✓ Utilizar los departamentos didácticos como unidades de trabajo.
- ✓ Elaborar un cuestionario en el que se reflejaran todos los temas que interesan y preocupan al claustro, este cuestionario debía ser flexible y abierto para enfrentarse a las resistencias y poder alcanzar un consenso final de las necesidades.
- ✓ El cuestionario se presentó en primer lugar a la CCP para obtener un documento de consenso. Posteriormente, los asesores del CAP lo entregaron y explicaron en las reuniones de departamento.
- ✓ El objetivo era la participación de la mayoría del profesorado, independientemente de su disposición a participar en la fase de desarrollo.

II.Elaboración del cuestionario: Se realizó en una reunión del grupo interno. Los asesores del CAP presentamos como borrador un documento organizado por categorías y basado en las inquietudes que, según los componentes del grupo, se habían manifestado como prioritarias en las juntas de evaluación, CCP, reuniones de tutores y claustro.

III.Reuniones con los departamentos didácticos: Los asesores del CAP asistieron a una de las reuniones semanales. Los objetivos eran:

- ✓ Aclarar todas las dudas posibles directamente con el profesorado
- ✓ Atajar posibles resistencias.
- ✓ Negociar los contenidos del cuestionario recogiendo propuestas.

En la reunión observamos algunas resistencias como la incidencia de la formación en su horario personal o el temor a una sobrecarga de trabajo. En cuanto al horario de las actividades se propuso que debían encontrar una solución que permitiera a una parte claustro participar en el proyecto sin perjudicar al resto. En el segundo tema intentamos centrar el debate en las ventajas que reportaría en el trabajo del aula.

IV.El cuestionario final incluía cuatro ámbitos para la revisión:

- ✓ Gestión y organización de los recursos del centro.
- ✓ Medidas de atención a la diversidad.
- ✓ Acción tutorial.
- ✓ Funcionamiento del centro.



Además, había un apartado con diferentes propuestas de horarios para la formación.

V.El resultado de las encuestas se trabajó en una reunión del grupo interno, que los organizó para presentarlos en la CCP y posteriormente al claustro.

d) Clarificación y búsqueda de soluciones

En esta fase el profesorado debía decidir de forma compartida los logros alcanzados y los ámbitos prioritarios en que se debe mejorar. Como consecuencia de este proceso de clarificación, se recogieron propuestas para trabajar en el próximo curso y se decidió cuales de ellas requerían formación. Esta labor se realizó en una reunión de claustro utilizando, como documento base, el resultado de los cuestionarios elaborado por el grupo interno.

Se consideró prioritario mejorar los siguientes aspectos:

- ✓ Escasa utilización de los recursos del centro, en especial los medios relacionados con las TIC.

Propuesta: Dedicar el primer trimestre del curso a la formación del profesorado en la utilización de estos recursos. Posteriormente, se diseñarán actividades para trabajar con los alumnos desde las distintas áreas.

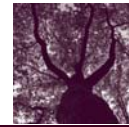
En este caso la solución requiere una actuación formativa inmediata, hecho que nos permite empezar a trabajar sobre cuestiones más prácticas, que pueden ejercer un efecto motivador para el profesorado.

- ✓ Necesidad de valorar las medidas de atención a la diversidad del centro y diseñar nuevas actuaciones para abordar este problema en el futuro.

Propuesta: Analizar las medidas que se están realizando, conocer otras experiencias relacionadas con el tema y realizar propuestas de mejora a corto y medio plazo.

Se abre un nuevo proceso de análisis y se crea la necesidad de un debate interno sobre la práctica educativa. Este planteamiento es el primer éxito de nuestro trabajo, pues el profesorado se convierte en protagonista y empieza a realizar propuestas en las que se debe armonizar visiones particulares con generales.

Como asesores de formación del proceso creemos que las necesidades planteadas son prácticas, concretas y relevantes para los profesores y las soluciones adoptadas, viables.



e) Elaboración del plan formativo

El fin de esta fase es elaborar una serie de actuaciones para mejorar los dos ámbitos detectados como prioritarios en la auto-revisión. El plan debe tener la suficiente flexibilidad para poder ser modificado si lo determina el grupo.

En una reunión del grupo interno se elaboró la propuesta del plan de formación para el curso próximo y el calendario de actuaciones. La propuesta, que fue aprobada por el claustro, contenía las siguientes actuaciones:

- ✓ Iniciar la formación del profesorado en el primer ámbito “utilización de los recursos del centro” en el primer trimestre. Se diseñaron dos cursos para poder agrupar al profesorado por nivel de conocimientos previos. Los asesores implicados actuamos como ponentes en los mismos.
- ✓ Programar actuaciones con el alumnado en el segundo trimestre para la utilización de estos recursos y su integración en las programaciones didácticas.
- ✓ Realizar el proceso de análisis de las medidas de atención a la diversidad en el primer trimestre .
- ✓ Conocer experiencias de otros centros y propuestas de expertos relacionadas con las medidas de atención a la diversidad
- ✓ Realizar propuestas de mejora en el tercer trimestre.

f) Desarrollo del Plan de formación:

CURSO 2003/2004

- ✓ Utilización de los recursos del centro.

En el primer trimestre se realizó la formación del profesorado en TIC. Participaron 37 profesores, con representación de todos los departamentos didácticos del instituto. En ambos cursos la formación se dividió en dos bloques, el primero orientado al manejo de los equipos y el aula de informática y el segundo dedicado al trabajo con recursos educativos. Con este planteamiento se pretende que todas las actuaciones realizadas incidieran directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el segundo trimestre los profesores que participaron en la formación diseñaron actividades para trabajar con los alumnos en el aula de informática.

En el tercer trimestre se realizaron dichas actividades y la evaluación del trabajo desarrollado, como consecuencia los profesores participantes realizaron una propuesta de continuidad para el curso próximo.

- ✓ Atención a la diversidad.

En el primer trimestre se dieron a conocer experiencias de otros centros. Las ponencias fueron valoradas de forma muy positiva y produjeron un efecto motivador entre el profesorado por la ilusión que transmitieron los ponentes al defender un proyecto común.

El grupo interno empezó a trabajar en un calendario y en un documento para realizar un análisis de las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad que se estaban realizando.



En el segundo trimestre desde el grupo interno se inició un nuevo proceso de auto-revisión, para ello se elaboró un documento para el análisis que pasó de la CCP a los departamentos didácticos y de aquí al claustro para su valoración final. Este documento se centraba en los cursos de ESO y tenía los siguientes apartados:

- ✓ Datos sobre la diversidad del alumnado según los departamentos
- ✓ Factores que dificultan los procesos de enseñanza aprendizaje
- ✓ Actuaciones realizadas en el presente curso
- ✓ Posibles vías de actuación desde los departamentos didácticos
- ✓ Medidas que deben adoptarse desde el centro.

Una vez presentados los resultados de la encuesta surgieron los siguientes ámbitos para la mejora:

- ✓ Mediación de conflictos
- ✓ Revisión del RRI
- ✓ Revisión de las programaciones didácticas
- ✓ Evaluación inicial de los alumnos que llegan al Centro

En el tercer trimestre y de acuerdo con la filosofía de trabajo establecida quedaban pendientes las fases de clarificación y búsqueda de soluciones y la elaboración de un plan formativo para el curso 2004/2005. Por otra parte, los asesores de formación pretendíamos que el profesorado asumiera cada vez mayor protagonismo en el proceso. Por este motivo, decidimos organizar pequeños grupos, abiertos y flexibles, que se formaron por núcleos de interés (departamentos, tutores de nivel, otros) Estos grupos fueron los encargados de elaborar las propuestas de continuidad y presentarlas al claustro.

Se constituyeron siete grupos de trabajo en los que participaron 35 profesores y se decidieron tres vías de actuación:

- ✓ Algunos departamentos didácticos se plantean la necesidad de revisar las programaciones didácticas y elaborar materiales propios para afrontar la diversidad de alumnos en el aula.
- ✓ Otros departamentos deciden profundizar en las aplicaciones didácticas de las TIC
- ✓ El Claustro decide formarse en resolución de conflictos según el “Modelo integrado de mejora de la convivencia”. Este proyecto está diseñado y coordinado por el Departamento de Orientación escolar del CRIF Las Acacias y cuenta con la participación de profesores, alumnos, padres y personal no docente.

Los asesores de formación decidimos apoyar todas las iniciativas y acordamos con el centro un plan de formación que incluía el curso sobre mediación y resolución de conflictos y cuatro grupos de trabajo.



CURSO 2004/2005:

El objetivo fundamental en este curso era dar continuidad a todas las actuaciones realizadas y consolidar los procesos de reflexión y análisis en el seno del claustro de profesores. Los asesores de formación nos sentíamos plenamente integrados en el centro y se había establecido una relación de confianza mutua.

Los esfuerzos realizados en este curso fueron encaminados a la consecución de los siguientes objetivos:

- ✓ Garantizar la formación del profesorado en las distintas propuestas utilizando los recursos del CAP.
- ✓ Facilitar los procesos de diálogo y aunar esfuerzos de los profesores implicados
- ✓ Dinamizar nuevas propuestas de trabajo e intentar implicar al mayor número de profesores en el proyecto.
- ✓ Participar en las actividades de formación como coordinadores o participantes.

Se realizó la formación prevista y se creó de forma experimental el grupo de mediadores para el tratamiento de conflictos. En la evaluación final de esta actividad el claustro acordó:

- ✓ Realizar el segundo año de formación en el "Modelo integrado de mejora de la convivencia".
- ✓ Consolidar el grupo de mediadores y tratamiento de conflictos, incluyéndolo en el organigrama del centro bajo la dependencia directa de Jefatura de Estudios.
- ✓ Iniciar el proceso de revisión del Reglamento de Régimen Interior y el Proyecto Educativo del Centro para adaptarlo a la nueva situación.

De los departamentos didácticos que habían participado en actividades de formación relacionadas con la elaboración de materiales, dos realizaron propuestas de continuidad para el próximo curso.

CURSOS 2005/2006 y 2006/2007:

En estos dos últimos cursos hemos seguido trabajando en la misma línea, atendiendo todas las demandas de formación.

En cuanto a los temas trabajados en las propuestas de centro podemos decir que se ha consolidado el modelo de mejora de la convivencia, destacando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, padres, profesores, alumnos y personal no docente. Por otra parte, se han abierto nuevas vías de trabajo a propuesta del claustro como la integración de alumnado inmigrante, formación y sensibilización de las familias y prevención del acoso escolar.

Para el curso 2007/2008 el centro ya ha solicitado formación para trabajar en distintos ámbitos.

A continuación se presenta un esquema general del proyecto en el que se recogen las actuaciones y las actividades realizadas desde su inicio hasta el momento actual.

CURSO
2002/2003

CURSO
2003/2004

*CREACIÓN DE
CONDICIONES*

*AUTO-REVISIÓN
DEL CENTRO*

**UTILIZACIÓN
RECURSOS TIC**

**MEDIDAS DE ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD**

AUTO-REVISIÓN

*CONOCER BUENAS
PRÁCTICAS DE
OTROS CENTROS*

**OTROS GRUPOS DE
TRABAJO**

▪ **Aplicación didáctica de las TIC a las distintas áreas.**

2 cursos: Nivel inicial y nivel avanzado

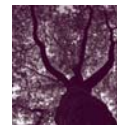
▪ **Laboratorio de idiomas**
Departamento de inglés

Proyecto de Formación en centro

- Mediación y resolución de conflictos
- Plan de actividades y acción tutorial para la resolución de conflictos
- Tratamiento del alumnado de compensatoria desde el departamento de lengua
- Elaboración de materiales didácticos de Biología para atender a la diversidad del alumnado en el aula
- Actuaciones para atender a la diversidad en el primer ciclo de ESO en matemáticas
- Actuaciones para atender a la diversidad en el primer ciclo de ESO en inglés
- Información a las familias a través de la página web del departamento de orientación

▪ **Percepciones visuales I**

▪ **La lengua española en internet:** recursos lingüísticos, repertorios léxicográficos



CURSO
2004/2005

UTILIZACIÓN
RECURSOS TIC

- **Percepciones visuales II**
Departamento de Física-Química y Filosofía
- **Laboratorio de idiomas. 2º año**
Departamento de inglés

MEDIDAS DE
ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD

- Grupos de trabajo
- **Elaboración de materiales didácticos para atender diferentes niveles en Biología y Geología.**
 - **Tratamiento de la diversidad del alumnado de 1º ciclo de la ESO en matemáticas**

RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS

- **Mediación y resolución de conflictos.**

OTROS GRUPOS DE
TRABAJO

- **El golf, un recurso educativo en Educación Física**

CURSO
2005/2006

- **Percepciones visuales. Una visión desde la física, la filosofía y la psicología III.**
PREMIO CNICE

A
U
T
O
-
R
E
V
I
S
I
Ó
N

Grupo de trabajo

- **Actividades de atención a la diversidad para CCNN de 2º de la ESO.**

- **Mediación y resolución de conflictos II**

- **Revisión del Proyecto educativo y su influencia en la organización del centro.**

- **El golf, un recurso educativo en Educación Física II. Seminario**



**CURSO
2006/2007**

**CURSO
2007/2008**

A
U
T
O
-
R
E
V
I
S
I
Ó
N

**RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS**

**Seminario
Educación y convivencia en el centro
educativo.**

- Disrupción en el aula: prevención y actuación.
- Integración de alumnos inmigrantes.
- Formación y sensibilización para las familias.
- Prevención del acoso escolar.

Grupos de trabajo

- **La disrupción en el aula:
Estrategias de mejora para el
alumnado.**
- **La disrupción en el aula:
Estrategias de mejora para el
profesorado.**

Seminario

- **Mejora de la convivencia y su
influencia en los procesos de
enseñanza-aprendizaje.**

**REVISIÓN DE
DOCUMENTOS
INSTITUCIONALES Y
EVALUACIÓN DEL
CENTRO**

Grupos de trabajo

- **Análisis del contexto y su influencia
en la organización del centro.**
- **Elaboración de la carta de servicios
del IES Luis García Berlanga**

Grupos de trabajo

- **Perfil de las familias y su influencia
en el rendimiento del alumnado.**
- **Seguimiento de los indicadores de
calidad en el IES Luis García
Berlanga**

**OTROS GRUPOS DE
TRABAJO**

- **Elaboración de la página web del
departamento de matemáticas**



3. Resultados

En la tabla I se muestran las actividades de formación realizadas en el centro agrupadas por modalidades de formación:

<i>Modalidad de formación</i>	<i>Nº de actividades</i>	<i>Nº de certificaciones</i>
Proyecto de Formación en Centro	1	35
Curso	4	68
Seminario	2	19
Grupos de Trabajo	13	67
TOTAL	20	189

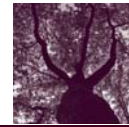
Tabla I. Número de actividades y certificaciones agrupadas por modalidades de formación



Los datos de participación del profesorado en las distintas actividades de formación por curso académico se recogen en la tabla II

Curso escolar	Origen de la propuesta	Modalidad de formación	Número de profesores	Porcentaje	Certificaciones por año
2003/2004	Centro	Curso	37	62 %	83
		Proyecto de Formación en Centro	35	58 %	
2004/2005	Departamento	Grupos de Trabajo	11	18 %	45
	Centro	Curso	16 profesores 5 alumnos 4 madres 2 personal no docente	27 %	
2005/2006	Departamento	Grupos de Trabajo	29	48 %	35
	Centro	Curso	15 profesores 5 alumnos 4 madres 2 personal no docente	25 %	
2006/2007	Departamento	Grupo de Trabajo	16	27 %	26
	Centro	Seminario	4	7 %	
2006/2007	Centro	Seminario	15	25 %	26
	Departamento	Grupos de Trabajo	11	18 %	
Total certificaciones			189		

Tabla II. Participantes en las diferentes actividades de formación agrupados por cursos académicos



En los últimos cuatro cursos académicos se han realizado 20 actividades de formación en el instituto. Aunque se comenzó con un Proyecto de Formación en Centro, las modalidades más demandadas han sido los cursos y los grupos de trabajo.

Los cursos con aportaciones de expertos han servido de punto de partida para cada una de las líneas de formación y se han continuado con grupos de trabajo que permiten una mayor autonomía a los participantes para desarrollar y poner en práctica lo aprendido.

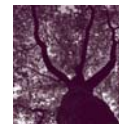
Teniendo en cuenta que el número total de profesores del centro se ha mantenido en torno a 60, el alto número de certificaciones (189) indica el alto grado de participación en el proyecto. En la tabla II observamos que en el primer año casi la totalidad del claustro estuvo implicada en alguna actividad de formación, a partir de ese momento se crea un núcleo estable (25 %) que se forma en temas de interés general. En paralelo, un número variable de departamentos trabaja en la actualización científica y didáctica de sus áreas.

Todas las actividades de formación se han evaluado individualmente según el modelo y protocolo del CAP de Coslada. Para simplificar la información y presentar una visión más amplia, hemos solicitado del profesorado una valoración del proyecto y de sus consecuencias en la organización del centro y del trabajo en el aula. El resultado se recoge en la tabla III. Las valoraciones se han agrupado en tres bloques: equipo directivo, profesorado participante en propuestas de centro y profesorado participante en propuestas de los departamentos didácticos.



Agente evaluador		Valoración
Equipo directivo y Departamento de orientación	✓	La formación realizada atiende a necesidades reales del centro y ha sido útil para aportar soluciones a problemas concretos.
	✓	Los asesores del CAP han demostrado un alto grado de implicación en el proyecto y han sido capaces de atender todas las demandas de formación.
	✓	La utilización de los cauces de participación del centro CCP, departamentos didácticos y claustro ha permitido que la información fluyera entre el profesorado y que los resultados obtenidos fueran conocidos por todos.
	✓	Se ha mejorado en el trabajo en equipo y en la toma de decisiones conjuntas.
	✓	Hay un grupo de profesores muy activo que está actuando como motor de los cambios y que fomenta la participación del profesorado que llega cada año al centro.
	✓	Se ha reducido la conflictividad en los últimos años y se ha mejorado en la organización del centro, especialmente en los protocolos de actuación del profesorado.
Profesorado que ha participado en las propuestas de centro	✓	Todo el trabajo realizado ha partido de las necesidades del alumnado y las propuestas han tenido buena acogida por parte del equipo directivo y del claustro.
	✓	Es de destacar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en algunas de las propuestas
	✓	Se ha favorecido el trabajo en equipo
	✓	Los aspectos en los que más ha influido el trabajo han sido las relaciones personales, la mejora del ambiente en el instituto y la resolución de conflictos.
Profesorado que ha participado en las propuestas de los departamentos didácticos	✓	Los materiales elaborados en los distintos grupos de trabajo han tenido una repercusión directa en las programaciones didácticas y por tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje.
	✓	Los materiales elaborados para trabajar las medidas ordinarias de atención a la diversidad en el aula han mejorado los resultados académicos de los alumnos en las áreas correspondientes.
	✓	El trabajo en equipo ha mejorado el intercambio de ideas y experiencias entre los profesores del departamento
	✓	Se ha favorecido la innovación en la práctica educativa de algunos departamentos.

Tabla III. Valoración del proyecto realizada por el centro educativo



La valoración de los profesores es muy positiva y en relación con los objetivos que nos planteamos al principio destacamos:

- ✓ La adecuación de la formación a las necesidades reales del centro
- ✓ La mejora del trabajo en equipo y toma de decisiones conjuntas
- ✓ La reducción de los conflictos y la mejora de los resultados académicos de los alumnos.

4. Conclusiones

Este proyecto recoge la formación realizada por el instituto a lo largo de cinco cursos, destacamos como fundamental que el claustro ha realizado una reflexión conjunta sobre el centro educativo, ha analizado su problemática y ha buscado soluciones.

Al comienzo, la mayor parte de la formación demandada se centra en necesidades particulares o asociadas a su especialidad, como la utilización de los recursos TIC del centro. Esta demanda va disminuyendo según se cubren las necesidades.

En una segunda etapa el profesorado se implica en propuestas de centro como las medidas de atención a la diversidad. Esto se traduce en dos líneas de trabajo una vinculada al diseño de materiales en los departamentos y otra relacionada con la mejora de la convivencia.

Estas dos líneas funcionan en paralelo, siendo la mejora de la convivencia la que adquiere mayor relevancia para el centro y que se diversifica para atender a los nuevos problemas (integración alumnado inmigrante, disrupción en el aula, etc).

Como consecuencia de las nuevas medidas organizativas aparece la necesidad de actualizar los documentos institucionales. Este aspecto junto con la evaluación del centro se consolida como una nueva línea de formación.

El modelo de itinerarios formativos supone una gran dedicación por parte de los asesores el primer año, que se va reduciendo conforme adquieren protagonismo los profesores del centro. Se crea una dinámica interna en la que son ellos los que solicitan del CAP la formación según sus necesidades, Esto facilita la tarea del asesor que además ve recompensado su trabajo al comprobar su incidencia en la vida del centro.

Bibliografía

IMBERNÓN, F.(2001) "Claves para una nueva formación del profesorado". *Investigación en la escuela*, 43, 57-66

TORREGO, JC(2001) "Algunas claves para el análisis de programas de asesoramiento y formación del profesorado".EN MARTÍN;M(Coord):La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas. Universidad de Alcalá 2001.

BOLIVAR;A (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo Segovia (coord.): Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, pp. 51-68.



EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. PERFIL COMPETENCIAL Y NECESIDADES FORMATIVAS.

Óscar Mas Torelló. oscar.mas@uab.cat

Carmen Ruiz Bueno. carmen.ruiz.bueno@uab.cat

Grupo CIFO.

Universitat Autònoma de Barcelona.

Facultat Ciències de l'Educació.

Departament de Pedagogia Aplicada

Edificio G-6. Despacho 248.

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Barcelona 08193

Palabras clave:

Perfil competencial profesor universitario, necesidades formativas profesor universitario, EEES.

Resumen

Nuestra sociedad globalizada está viviendo grandes cambios que afectan a todas las instituciones educativas. Estos cambios, junto con la convergencia europea (Espacio Europeo de Educación Superior y Espacio Europeo de Investigación), el cambio de paradigma educativo (ahora centrado en el alumno y el aprendizaje) y el momento revisionista que viven las instituciones socioeducativas en cuanto a nuevas exigencias de calidad, eficacia y eficiencia están provocando **nuevas demandas y grandes cambios en la Universidad**.

Esta transformación del escenario universitario provoca, del mismo modo, alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor que labora en este ámbito, generándole nuevas **necesidades formativas**, debiéndose desarrollar, por este motivo, **planes formativos específicos** para este colectivo. Para este cometido, resulta una tarea previa ineludible, delimitar el **nuevo perfil competencial** que debe atesorar el profesor universitario para desarrollar sus nuevas **funciones** con excelencia, siempre considerando sus diferentes **escenarios de actuación profesional**.

Desarrollo

Objetivo

Delimitar el perfil competencial del docente universitario en el nuevo EEES y sus necesidades formativas.



Descripción del trabajo

1. Introducción

Los cambios imparable que se están produciendo en el contexto donde el profesor universitario desarrolla su actividad profesional, en especial los propiciados por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación, conllevan nuevos planteamientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una nueva relación con el contenido y con la nueva articulación curricular que se plantea,... Todas estas modificaciones del panorama universitario generan, a su vez, la necesidad de delimitar las **competencias** precisas para que dicho **profesor universitario** desarrolle con excelencia las funciones, roles,... asignados en este nuevo escenario de actuación profesional. Por este motivo se nos plantea como tarea ineludible revisar la **formación** inicial necesaria para ingresar en el cuerpo de profesores universitarios y la formación continua exigible a los que están desempeñando dicha tarea, en ambos casos teniendo como referente la adquisición de las competencias necesarias que debe acreditar el profesor universitario en el nuevo contexto que se avecina, el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este contexto cambiante, asumir el EEES conlleva un **cambio de paradigma educativo** (pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a centrarse, ahora, la atención en el aprendizaje y el alumno), **cambios estructurales** (ciclos, grados, ECTS,...) y **cambios sustantivos** (relacionados con los dos apartados anteriores, como por ejemplo: revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias en cada titulación, revisión de los conocimientos de dichos títulos, cambio de la concepción docente y de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías y medios utilizados, de los modelos de evaluación,...).

En este momento, en que el camino iniciado no tiene vuelta atrás, debemos plantearnos la necesidad de cómo afrontamos los cambios ya acontecidos y los venideros, siendo conscientes que en cualquier innovación, cambio, reforma,... educativa, el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar, uno de los pilares fundamentales.

No podemos desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del alumno (no en la enseñanza), en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia,... sin incidir de manera clara en el cuerpo de profesores y en sus competencias. En este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario como mediador entre el conocimiento y el alumno, como facilitador del aprendizaje y, como se nos apunta en la presentación del informe *“Programa de mejora e innovación de la docencia”* (2004), donde *“no basta con impartir docencia, pues hay que organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes”*, así este docente debe ajustarse *“a un perfil profesional que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que le plantea la dirección y coordinación de la docencia con la perspectiva antes aludida...”*. Siguiendo con los argumentos presentados en el informe, podemos afirmar que en este nuevo contexto universitario no bastará con poseer las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiriera unas *“competencias profesionales básicas”* más amplias; siendo, como indica González Soto (2005), imprescindible *“la formación de los profesores, pues sin ella, no habrá cambio alguno”*, debiendo la universidad centrarse *“en la preparación de sus profesores para la docencia y algo menos en su vertiente investigadora, cosa difícil cuando lo que prima y concede méritos es esto último”*, pareciendo claro *“que un proceso de este tipo requiere de un recorrido que pasa por la información, la formación, la incentivación,... experiencias piloto... introducción de indicadores de evaluación de calidad, financiación, etc”*.

Así, la docencia de calidad y el docente, como ya hemos apuntado anteriormente, son aspectos clave en todo este proceso. Los elementos a considerar en este nuevo marco educativo, que tiene la calidad como referente, es *“la competencia pedagógica del profesorado, comprometido con una docencia centrada en el logro de competencias profesionales y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la formación del profesorado es un componente básico... el segundo elemento*



es la innovación docente... necesaria para el logro de la calidad y la mejora continua... finalmente, se resalta el apoyo a los estudiantes... planes de acción tutorial,... énfasis en la autonomía del aprendizaje... crítico..." (ICE-Universidad de Zaragoza, 2004).

2. Contexto sociocultural, económico y laboral de referencia.

Diversos autores (Ferrández y Tejada, 1998; Tejada, 1999 y 2002a; Font, 2000; Sennett, 2000; López Noguero, 2004) aportan algunos de los rasgos constitutivos de estos los escenarios que se van sucediendo: la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y las migraciones, la pérdida de unos valores claros como referentes, la pérdida de poder de los Estados en la toma de decisiones (tanto en el ámbito político como empresarial), nueva realidad sociolaboral amparada en el neoliberalismo (debilitamiento del Estado del Bienestar, privatización de sectores de interés social, desempleo de carácter estructural, gran rotación de puestos de trabajo, predominio de la competitividad por encima de otros factores como los beneficios sociales, desarrollo sostenible, responsabilidad social de las empresas, estabilidad laboral, formación de los empleados,...),...

3. Contexto universitario.

Estos fenómenos sociales, apuntados en el apartado anterior, que se están produciendo no son más que las consecuencias de vivir momentos complejos e inciertos, de lo que no cabe duda es de su **efecto transformador** en el ámbito educativo y, especialmente, en el **ámbito universitario**. Haciendo acopio de aportaciones de diferentes autores (Iribarne, 1996; Cresson, 1996; Ferrández y Tejada, 1998; Font, 2000; Tejada, 2002a; Brunner, 2000; Marcelo y Estebaran, 2003), algunos de los cambios producidos son:

- El conocimiento deja de ser estable, escaso y lento, debiéndose ampliar y actualizar de forma constante a lo largo de toda la vida.
- La institución educativa, el texto escrito y la palabra del docente dejan de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información,...
- Ante la proliferación de referentes o la ausencia de estos, la institución educativa pierde la capacidad y la exclusividad de transmitir valores, pautas culturales de cohesión social,...
- La escuela, para la formación, debe dejar de tener como referente la Revolución Industrial y debe considerar las nuevas competencias, destrezas,... que demanda la Revolución Tecnológica y la apertura a lo global.
- La educación deja de identificarse únicamente con el contexto Estado-Nación y tiene como referente la globalización, pero dicha educación debe seguir siendo un mecanismo de integración social, un elemento básico de la socialización de los individuos,... evitando que los diferentes aspectos del progreso se conviertan en promotores de desigualdad, exclusión,...
- El "título" como referente de la certificación y posesión de unas competencias ha provocado unos efectos secundarios no esperados, la expulsión o no admisión en el mercado laboral de personas competentes no tituladas; provocando a su vez la aparición de un "*libro personal de competencias profesionales*" en el que constaran las adquiridas mediante el aprendizaje formal, no formal e informal, durante toda la existencia del individuo.
- Implantación de nuevas titulaciones para adaptarse al mercado laboral cambiante.
- Las nuevas tecnologías deben ser parte transversal del currículum y un contenido obligatorio de la educación de base.
- Nuevas formas de gestión, organización y dirección de los recursos humanos y de la producción (diversificación, descentralización y flexibilización de la producción, subcontrataciones, contrataciones temporales y a tiempo parcial, potenciación del trabajador autónomo, del teletrabajo, de la movilidad, de las rotaciones,...)
- Necesidad, especialmente en la formación profesionalizadora, de la intervención de los agentes sociales.
- Reconocimiento, en la Universidad, del valor de la formación general para, posteriormente, optar por la especialización; considerándose necesaria la flexibilización y apertura de los currículos formativos.



- Creación del Espacio Europeo del Conocimiento, que según la publicación *“Educació, competitivitat i ocupació a Europa”* (2005), tiene como finalidad aprovechar los cambios y las oportunidades de progreso que se presentan, con el objetivo de que la economía europea invierta en la formación de las personas y favorezca la participación de todos sus ciudadanos en la sociedad del conocimiento.

4. Acerca de las competencias profesionales y de la familia profesional de la educación.

Vamos a obviar, que no despreciar, la presentación pormenorizada del listado interminable de definiciones¹, para centrar la atención directamente en alguna de las claves conceptuales de la tan nombrada competencia profesional. El constructo **competencia** es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones,... (según el ámbito donde sea utilizado, según el referente cultural,...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de **contenidos (saber)**, están también constituidas por **habilidades (saber hacer)**, **actitudes y valores (saber ser y estar)**, adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral,...

Consideramos que el término **competencia profesional** se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los **saberes** que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral. Echeverría (2002) nos indica que para desempeñar eficientemente una profesión “es necesario **saber** los conocimientos requeridos por la misma” (componente técnico) y, a su vez, “un ejercicio eficaz de estos necesita un **saber hacer**” (componente metodológico), siendo cada vez más imprescindible e importante en este contexto laboral en constante evolución “**saber ser**” (componente personal) y “**saber estar**” (componente participativo). El mismo autor afirma que la **competencia de acción profesional** “*implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes* (citando a Le Boterf, 2001:92)”, incluyendo el trabajo competente “*la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo* (citando a Valverde, 2001:33-30)”.

En este artículo, que tiene como finalidad apuntar las competencias del profesor universitario, se nos antoja conveniente presentar una clasificación competencial desarrollada a partir de los resultados de una investigación dirigida por el profesor Ferrández (2000:115-119). Esta taxonomía hace referencia al ámbito socioprofesional, estableciendo tres grandes bloques competenciales: en primer lugar, las **competencias generales de ciudadanía** (referentes a la formación para la vida, para la ciudadanía,...), en segundo lugar las **competencias profesionales** generales compartidas por toda la **familia profesional** (en nuestro caso de la educación) y, por último, las **competencias propias del perfil profesional específico** en cuestión (en el caso que nos ocupa del profesor universitario).

5. Funciones generales y escenarios de actuación del profesor universitario.

Como ya hemos explicitado anteriormente, el ámbito socioeducativo y la universidad en particular, por su alcance e importancia, no escapan a los cambios y revisiones, generándose nuevas demandas sobre la institución y, como no, sobre el profesor universitario.

Como afirma Tomàs (2001:7) “*volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión*”, significando este replanteamiento de la **función docente** “*dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes...*” ya que, también, se reorienta el aprendizaje

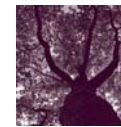
¹ Algunos autores (Tejada, 1999b y 1999c; Navío, 2005; Echeverría, 2002; por citar solo algunos de nuestro contexto inmediato) han realizado una revisión de diferentes textos y nos aportan un compendio de definiciones de dicho constructo, donde se constata su polisemia, su evolución cronológica y, del mismo modo, la existencia de diversas constantes en muchas de ellas.



de los estudiantes que *“debe permitir adquirir conocimientos pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar”*. Un segundo aspecto a considerar del profesor universitario es su **función investigadora**, en este ámbito también se están produciendo cambios, fomentándose la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes Universidades, Estados,...

Enlazando con aspectos comentados en el punto anterior, ofrecemos un listado (a partir de las aportaciones de Tomàs, 2003:70-74) de algunos cambios producidos, relacionados con la imparable progresión y democratización de las TIC en el escenario universitario (en el ámbito docente e investigador):

Cambios en la DOCENCIA	Cambios en la INVESTIGACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ■ Nuevos contenidos y competencias tecnológicas en el currículum. ■ Nuevos instrumentos y recursos para la docencia y su gestión (ofimática, procesos de enseñanza aprendizaje, gestión de la docencia,...). ■ Acceso abierto a todo tipo de información (CD, BD, online,...). ■ Nuevos canales comunicativos para el aprendizaje y la colaboración (email, videoconferencias, chats, listas de distribución,...) ■ Nuevos escenarios educativos asíncronos (universidades, aulas, bibliotecas, centros de recursos,...) ■ Nuevos métodos pedagógicos (autoaprendizaje, semipresencialidad, trabajo colaborativo a distancia, materiales multimedia de apoyo,...) ■ Nuevos roles docentes: orientador del desarrollo y guía del aprendizaje, diseñador y gestor de actividades y entornos de aprendizaje, motivador, dinamizador y provocador de curiosidad intelectual, fuente de información y transmisor de experiencia, diseño y desarrollo de recursos, evaluador de recursos y usuario de los mismos, investigador, reflexionador de la propia práctica, colaborador con otros docentes, actualizador de contenidos, bibliografía, planes de estudios,... ■ Necesidad de nueva formación para los docentes para su adaptación a los procesos de cambio científico, tecnológico y social: adaptación a las necesidades e intereses sociales, idiomas, nuevas tecnologías, capacidades comunicativas, estrategias metodológicas, orientación profesional, asesoría y consultoría en su área de conocimiento científico. ■ gestión académica (automatísticas, solicitud de certificados, introducción y consulta de 	<p>Buena parte del cambio y del aumento de la capacidad investigadora de la Universidad son consecuencia de la progresión imparable y democratización de las TIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ acceso fácil y rápido a bibliotecas virtuales, BD, documentos,.... ■ mayor capacidad de manejo y procesamiento de datos, información,... ■ mayor capacidad para comunicar avances científicos, ■ mayor capacidad de comunicación e intercambio con otros investigadores (email, videoconferencia, chats, listas de distribución,...), ■ información puntual de avances y eventos científicos mundiales, ■ conocer las líneas de investigación seguidas para complementarlas o para evitar repeticiones,... ■ mejora la capacidad de ordenación y almacenamiento de la información. ■ ... <p>Los organismos nacionales e internacionales orientan la actividad investigadora proponiendo y priorizando la financiación para determinadas temáticas y áreas de conocimiento.</p>



notas, listados y expedientes de alumnos,...).	
■ gestión económica (gestión de gastos, de centros de coste, realización y seguimiento de presupuestos,...),...	

No podemos eludir hacer referencia a una función, a menudo asignada al profesor universitario, como es la **gestión**. El profesor universitario, como un miembro más de la institución, puede participar activamente en su organización y gestión. Pero debemos alertar que de la lectura de la LRU (1983) y LOU (2001) se desprende que las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, quedando la **gestión** como el compromiso personal que cada uno adquiera voluntariamente con la institución donde labora. No queremos concluir este apartado sin constatar que esta exclusión de la función gestora, no viene motivada por un menosprecio, sino por un intento de acotar nuestro objeto de estudio.

En el apartado anterior, al definir el constructo competencia hemos mencionado un conjunto de saberes combinados e integrados, experiencias, aspectos personales,... y el contexto profesional donde se desarrolla. Así, antes de intentar definir el perfil competencial del profesor universitario, no podemos eludir establecer sus tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) **escenarios de actuación profesional**: el contexto **general** (entorno sociolaboral, profesional, cultural), el contexto **institucional** (departamento, facultad, universidad) y, por último el microcontexto **aula-seminario-laboratorio**.

Conclusiones:

6. Definición del perfil competencial del profesor universitario

La definición del perfil competencial del profesor universitario², tal como nosotros lo entendemos, no puede separarse de las dos grandes **funciones** profesionales que debe asumir (docencia e investigación) ni de los **escenarios** donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto o aula).

En este documento, donde se aportarán unos apuntes para la definición del perfil competencial del docente universitario, tomaremos como referente sus funciones, básicamente por dos razones: en primer lugar por estar establecidas legalmente por la LRU y LOU y, en segundo lugar, por considerar que de estas dos funciones emanan directamente los escenarios de actuación profesional.

6.1. Competencias relacionadas con la función docente

Veamos algunas competencias que debe poseer el profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad:

- **Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.**

² Estos apuntes para la definición del perfil competencial del profesor universitario son fruto de la revisión bibliográfica efectuada a las aportaciones de diversos autores y organismos y, de la aplicación de la técnica Delphi, realizada en el seno del Grupo de Investigación CIFO de la Universitat Autònoma de Barcelona (<http://dewey.uab.es/grupocifo>) como parte del desarrollo de la Tesis Doctoral del que figura como primer autor de esta comunicación.

En la actualidad, continuando con la misma técnica Delphi, se han desglosado estas 10 competencias expuestas del profesor universitario (6 relacionadas con la función docente y 4 con la función investigadora) en 64 unidades competenciales (34 relacionadas con la función docente y 30 con la función investigadora).



El docente que desarrolla su tarea profesional en un contexto complejo, cambiante y multicultural como el actual, necesita dominar los conocimientos propios de esa realidad contextual. Estos conocimientos deben abarcar ámbitos tan dispares como conocimientos del trabajo, de las formas organizativas de éste, de los agentes sociales, de la movilidad laboral, de la incidencia de la globalización en los procesos de formación, de los procesos migratorios y sus repercusiones sociolaborales y socioculturales, tecnológicos, los avances científicos, las investigaciones realizadas en otros contextos,...

El conocimiento y la consideración del contexto tienen repercusiones directas en la formación ya, que de lo contrario, difícilmente el docente tendrá elementos para organizar y diseñar estrategias metodológicas que tengan como referente las problemáticas actuales relacionadas con el entorno y con la práctica profesional del alumno, viéndose del mismo modo afectada negativamente, por este desconocimiento y falta de referentes, su capacidad de reflexión sobre la práctica profesional.

Como ha quedado patente en el párrafo anterior, el docente, debe conocer y analizar el contexto sociocultural de los participantes, las necesidades individuales de éstos y las necesidades sociales, tomando todos estos aspectos como punto de partida para establecer el perfil profesional y surgiendo de este análisis los objetivos y competencias a alcanzar con la formación impartida. El docente debe conocer estrategias de diagnóstico y/o evaluación, tener una actitud crítica y revisionista,... para poder cumplir satisfactoriamente estas premisas, ya que la falta de estos conocimientos y estrategias y el desconocimiento de la realidad contextual, conllevará posiblemente que los programas formativos no respondan a las necesidades de formación derivadas del perfil profesional.

Esta competencia de diseño, es posiblemente una de las más planteadas en la literatura como competencia central del docente, agrupa los saberes didácticos necesarios para gestionar el aprendizaje de adultos en el contexto universitario.

Para dicho docente universitario resulta condición indispensable, pero no suficiente, conocer las características del aprendizaje del adulto, sus intereses, motivaciones,.... Este profesional necesita dominar los procedimientos para acercar la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado, para diseñar objetivos acordes con las competencias recogidas en el perfil profesional, para seleccionar y secuenciar los contenidos de acuerdo con dicho perfil y contexto sociolaboral, para diseñar y organizar los programas de las distintas asignaturas de acuerdo con las prescripciones legales o descriptores, con los contenidos básicos de la asignatura (consensuados por la comunidad científica) y con su marco curricular, según los recursos disponibles,...; todo ello sin perder como referente la disciplina científica, especialmente en la selección de las técnicas e instrumentos para la evaluación formativa, en el diseño y la elección de estrategias metodológicas y medios didácticos más oportunos para el aprendizaje,...

▪ **Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.**

El docente, en este nuevo escenario donde se considera al alumno el principal elemento y protagonista de su proceso de aprendizaje, se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora,... del citado proceso de aprendizaje.

Como consecuencia de estos nuevos roles que debe desempeñar el docente universitario, éste debe estar capacitado para utilizar correctamente las estrategias metodológicas más adecuadas para cada situación de aprendizaje, para seleccionar distintos medios y recursos didácticos, para combinar momentos de aprendizaje individual y grupal (en plenario y en pequeños grupos), para combinar momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo,...

De igual modo, considerando los aspectos comentados anteriormente, es imprescindible que los docentes universitarios posean habilidades comunicativas y estén capacitados para gestionar grupos, para favorecer dinámicas participativas, para motivar y fomentar la interrelación de los alumnos, para



desarrollar y potenciar los procesos de reflexión y crítica en sus alumnos, para generar un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación,...

Otro aspecto importante a considerar es la imposibilidad, por parte del docente, de quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular, ámbito pedagógico,... Este docente deberá tener unas competencias concretas para el uso, selección y adaptación de estos medios e, incluso, para la creación de materiales de este tipo.

Por último resaltar la ineludible necesidad, para aumentar la calidad de su acción mediadora, que el docente universitario posea un abanico de competencias que le permitan continuar investigando respecto el uso y combinación de diferentes metodologías, tecnologías,... que puedan ser de aplicación en su contexto.

- **Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.**

Resaltar la importancia del trabajo autónomo por parte de los alumnos y la responsabilidad que tienen estos en la construcción de su propio conocimiento y en la conducción de su aprendizaje nos lleva, incuestionablemente, a la necesidad de guiar, orientar, estimular,... dicho proceso, convirtiendo a la tutoría en una de las estrategias docentes más importantes; en la misma línea, Zabalza (2003:125) afirma que *"la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario"*.

No profundizaremos en el análisis de la función tutorial, pero si es imprescindible destacar la importancia de la accesibilidad, flexibilidad, paciencia y credibilidad que debe atesorar el docente (Zabalza, 2003) y, del mismo modo, resaltar la importancia de aspectos como la organización y planificación de la tutoría (centrándose especialmente en el ámbito académico, más que en el personal o administrativo), de la gestión del espacio y del tiempo destinado a ella,...

- **Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente,... Que duda cabe que para ello el docente debe atesorar diversos saberes referentes al proceso de evaluación, como por ejemplo, selección y validación de los instrumentos más adecuados para cada situación, selección de las variables e indicadores que definan mejor los aspectos escogidos del objeto a evaluar, qué metodología y referentes utilizará, en que momentos y con que finalidad llevará a cabo dicha evaluación,...

Asimismo, es muy importante asumir una cultura crítica, revisionista, evaluativa..., no sólo con los alumnos y sus logros, sino con los programas que se diseñan y desarrollan, con la propia organización y coordinación de la formación, con los propios docentes que la desarrollan, con las instituciones en donde se desarrolla el acto didáctico,... Sólo con la implementación de una evaluación holística podremos conocer y mejorar la calidad de la docencia que desarrollamos, una calidad que dependerá, en gran medida, del *feedback* que se reciba de la evaluación realizada y de las medidas correctoras que estemos dispuestos a aplicar para seguir construyendo y mejorando dicha función docente.

- **Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia.**

El profesor universitario debe dejarse imbuir por un espíritu innovador para que esa búsqueda de nuevas y mejores actuaciones sea real. Este profesional deberá desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión, crítica y evaluación constante,... para introducir las innovaciones pertinentes, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que de respuestas y se adecue a las necesidades del contexto.



Por otra parte, este mismo profesor debe convertirse en un agente de cambio, ya que éste es intrínseco a su contexto de actuación, por lo que consideramos esta función de innovación implícita en su quehacer profesional. Para diseñar, desarrollar y/o evaluar cualquier proceso de innovación es imprescindible disponer de unas determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente que implicaciones conllevará (o ha comportado) adoptar o adaptar estos cambios.

▪ **Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Departamento, Unidad o Área, titulaciones,...).**

El profesor universitario en ejercicio de la función docente debe participar activamente en los diferentes grupos de trabajo, comisiones,... que tengan como finalidad coordinar las programaciones de las diferentes asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento, departamento, titulación,...; y, paralelamente, participar y promover el desarrollo de diferentes jornadas, seminarios, mesas redondas,... que completen la propia formación y la de sus alumnos.

6.2. Competencias relacionadas con la función investigadora

Además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por investigar, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto,... Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener asiduamente una actitud de constante reflexión y crítica, de autoperfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión,...

Esta función investigadora, muy considerada en la actualidad en los sistemas de acreditación y evaluación del profesorado universitario, posee una formación inicial específica que facilita la adquisición de las competencias necesarias para desarrollarla y cuya posesión acredita la capacidad investigadora en un área de conocimientos, el **doctorado** (LRU, artículo 31 y, LOU, artículo 38).

Algunas competencias referidas a esta función investigadora son:

▪ **Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

El profesor universitario debe poseer conocimientos, estrategias y habilidades para el diseño y desarrollo de proyectos de investigación, relacionados con su ámbito curricular o afines y/o con su propia docencia. Sirviéndole esto como mecanismo para realizar nuevos planteamientos teórico-prácticos, como fuente de nueva savia para su "*corpus*" teórico, para seguir conectado con la realidad contextual, como elemento de promoción profesional,...

No cabe duda que en este ámbito hay que conocer y, también, "*saber manejar*" los aspectos burocráticos y administrativos para el diseño y solicitud de proyectos y, como no, para la búsqueda de financiación y de colaboración de otros organismos, sean públicos o privados.

▪ **Organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos,... que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión, el intercambio,... del conocimiento científico y de sus progresos, así como la propia formación docente e investigadora.**

El profesor universitario debe ser competente para organizar y gestionar eventos científico-académicos, en diferentes formatos, propiciando el encuentro de expertos de diferentes ámbitos con



la finalidad de crear espacios de discusión y difusión del conocimiento. En este sentido, Zabalza (2002:109), plantea como aspecto a considerar *“las relaciones institucionales, que implica competencias para la representación de la universidad en múltiples foros, para la creación y mantenimiento de una amplia red de relaciones con otras universidades y con empresas e instituciones...”*.

- **Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.**

Con el actual sistema de habilitaciones y/o acreditaciones resulta evidente la importancia de la producción científica, ya no solo para el reconocimiento y el desarrollo profesional del profesor universitario, sino incluso para su estabilización y promoción.

Este material científico puede ser fruto de reflexionar sobre aspectos cotidianos, sobre el mundo que le rodea, de cuestionarse aspectos relevantes de su área de conocimiento y, como no, sobre su propia docencia, mejorando así el proceso de enseñanza aprendizaje y el propio conocimiento de las Ciencias de la Educación (Benito y Cruz, 2005).

- **Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación,... a nivel nacional e internacional.**

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, un profesor universitario sin duda alguna debe generar conocimiento, pero no cabe duda que también debe hacer partícipe de ello a la comunidad científica y a toda la sociedad. En la actualidad las formas y medios que un profesor universitario tienen a su alcance para difundir las investigaciones realizadas son múltiples: libros y revistas científicas (formato papel o digital), participación en congresos y jornadas científicas, participación en foros virtuales, su propia web o blog,...

7. Para terminar... apuntes para el desarrollo del plan formativo

En estos momentos, como ya hemos mencionado con anterioridad, el profesor universitario debe afrontar nuevas demandas, tanto sociales como institucionales (revisión de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias, centrar la atención en el aprendizaje y el alumno, revisión de las metodologías y medios utilizados, de los modelos de evaluación, utilización de las TIC, campus virtuales,...). Resulta evidente, a partir de la complejidad de la situación actual y de los múltiples escenarios profesionales donde el profesorado universitario debe desarrollar sus funciones, la necesidad de contar con unos planes de formación para dichos profesionales. Estos planes formativos deben estar imprescindiblemente justificados por un análisis de necesidades previo y minucioso, deben ser racionales y estructurados y, a su vez, deben estar conformados por contenidos significativos, contextualizados, adaptados al momento de desarrollo profesional de dicho docente y al nuevo paradigma educativo,...

En la misma línea, Valcarcel (2003:84-85) propone optar por implantar cuatro niveles de formación, establecidos según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el profesor universitario:

- **Formación previa**, dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria (por ejemplo, becarios de investigación);
- **Formación inicial**, ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral;
- **Formación continua**, dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento,...



- **Formación especializada en enseñanza disciplinar**, orientada a aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad,...; suponiendo este proceso una *formación de formadores*.

Gros y Romaña (2004:148) nos exponen que *“la profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos”* siendo la formación, en este desafío profesional, un elemento clave para su éxito. Aunque no cabe duda (como exponen Paquay *et al*, 2005), que formar profesores para que desarrollen competencias profesionales no será tarea fácil, especialmente si deseamos que de esta formación emanen unas prácticas docentes de calidad, contextualizadas, apropiadas a cada caso y, como no, previamente razonadas.

Pero, esta formación ofertada al profesorado universitario por las diferentes instituciones de formación superior y las indicaciones institucionales correspondientes, deben evitar caer en la tentación de intentar unificar las prácticas docentes (modelos, estrategias metodológicas utilizadas,...)³. Entre otras razones, no podemos tender a una unificación de las prácticas docentes ya que:

- cada área de conocimiento, asignaturas, contenido... tienen sus especificidades y características propias,
- no todos los profesores tienen (ni hay necesidad de que así sea) el mismo nivel de competencia en el desarrollo y gestión de determinadas estrategias metodológicas, ni se sienten igual de cómodos desarrollando unas determinadas prácticas docentes;

evidentemente, podemos conseguir los mismos objetivos formativos y el mismo nivel de desarrollo competencial en los alumnos desde diferentes prácticas docentes, utilizando diferentes estrategias metodológicas,...

Bibliografía

- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005) (coord). **Nuevas claves para la docencia universitaria**. Madrid: Narcea.
- BRUNNER, J.J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: **PREAL**, nº16.
- CEBRIÁN, M. (2003). **Enseñanza virtual para la innovación universitaria**. Madrid: Narcea.
- CONSELL INTERUNIVERSITARI DE CATALUNYA. (2005). **Educació, competitivitat i ocupació a Europa**. Barcelona: Generalitat de Catalunya-CIC-Oficina de l'Espai Europeu del Coneixement.
- CRESSON, E. (1996). *Hacia una política de educación y de formación permanentes*. **Revista Europea de Formación Profesional**, nº 8-9, pp. 9-12.
- DELGADO, A.M. (coord). (2005). **Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior**. Proyecto MEC EA2005-0054. [Consulta online efectuada en Enero de 2007 en <http://www.mec.es/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>]

³Partiendo de alguna reflexión de estas mismas autoras (Gros y Romaña, 2004:148) y de aportaciones realizadas por profesores universitarios en algunos grupos de discusión desarrollados.



- DELORS, J. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana- Ediciones UNESCO.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). *Gestión de la competencia de acción profesional*. **Revista de Investigación Educativa**, Volumen 20, nº 1, pp.7-43.
- FERRÁNDEZ, A. y TEJADA, J. (1998). **Currículum de personas adultas: diseño curricular para una formación completa y para el reto profesional**. Bellaterra: (material policopiado).
- FERRÁNDEZ, A. *et alt* (2000). **El formador de formación profesional y ocupacional**. Barcelona: Octaedro.
- FONT, J. (2000). **+45. Necesidades y estrategias formativas**. Barcelona: Departament d'Estudis dels Medis Actuals (DEMA).
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (2005). *Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, en CABERO, J. (coord). **Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES**. Sevilla: Universidad de Sevilla- secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías. (soporte CD).
- GROS, B y ROMANA, T. (2004). **Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria**. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004). **Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES**. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica-Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- IRIBARNE, A. (1996). Una lectura de los paradigmas del libro blanco sobre la educación y la formación: elementos para un debate. **Revista Europea de Formación Profesional**, nº 8-9, pp. 24-32.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de **Reforma Universitaria**.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de **Universidades**. (BOE 302 de 24-12-2001).
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2004). *La Educación Popular en España. Retos e interrogantes*. **Agora Digital**, nº7. [Consulta online efectuada el 12-04-06 en <http://www.uhu.es/agora/digital/numeros>]
- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (2003). *Marco general de investigación en la universidad*, en MAYOR, C. (coord). **Enseñanza y aprendizaje en la educación superior**. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MAS, O. *et alt* (2006). *Funciones y escenarios de actuación del docente universitario. Apuntes para la definición del perfil competencial*. Comunicaciones **IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI)**. Barcelona, 5-7 de Julio de 2006. [soporte CD].
- NAVÍO, A. (2005). **Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua**. Barcelona: Octaedro-EUB.
- PAQUAY, L *et alt* (coord) (2005). **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias**. México: Fondo de cultura económica.



- SENNETT, R. (2000). **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Anagrama.
- TEJADA, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. **Comunicación y Pedagogía**, nº 158, pp. 17-26.
- TEJADA, J. (1999b). *Acerca de las competencias profesionales (I)*. **Revista Herramientas**, nº 56 (pp. 20-30)
- TEJADA, J. (1999c). *Acerca de las competencias profesionales (II)*. **Revista Herramientas**, nº 57 (pp. 8-14).
- TEJADA, J. (2002a). *El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente*. **Acción Pedagógica**, vol. 11, nº 2, pp. 30-42.
- TEJADA, J. (2002b). *La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación*. **Educación**, 30, pp 91-118.
- TEJADA, J. (2005). *La formación profesional superior y el EEES*. **Actas IV Congreso de formación para el Trabajo**. pp 21-51. Zaragoza, 9-10-11 de Noviembre de 2005, ponencia.
- TEJADA, J. (2006). *Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario (material policopiado)*.
- TOMÀS, M. (2001). *Presentación*. **Educación**, nº 28, pp. 6-9.
- TOMÀS, M. (2003). *Gestión de cambio en la universidad*. **Acción Pedagógica**, vol.12 nº 2, pp. 68-78.
- VALCARCEL, M. (coord). (2003). **La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior**. Córdoba: Proyecto MEC EA2003-0040. [Consulta online efectuada en Julio de 2006 en <http://www.upv.es/upl/uo137036.pdf>]
- ZABALZA, M.A. (2002). **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea.



UNA FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO ACORDE CON LA CULTURA ORGANIZACIONAL *NECESARIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.*

Marina Tomàs
Galvarino Jofre
Antoni Mas

Universidad Autónoma de Barcelona.UAB

Palabras clave

Cultura organizacional, Educación Secundaria obligatoria (ESO), Curso de adaptación pedagógica.

Resumen

Presentamos los resultados del estudio continuado sobre la cultura del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria vista desde perspectivas diferentes: estudiantes del CAP (futuros profesores), profesorado en activo, personal de gestión de la formación y de la administración educativa. Los supuestos que subyacen en este estudio radican en la convicción que los principios pedagógicos y valores del profesorado deben estar en total consonancia con las necesidades educativas. El estudio de la cultura ha partido del cuestionario de identificación de la cultura ya contrastado en anteriores estudios y de la celebración de dos focus groups.

Tras dos cursos de preguntar a los estudiantes del Curso de Aptitud Pedagógica de la UAB, al profesorado en activo de varios IES y a diversos agentes del sistema aportamos los aspectos más relevantes de la cultura percibida destacando los elementos comúnmente percibidos así como los especialmente discrepantes.

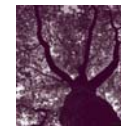
El análisis de la cultura existente así como la cultura deseable nos lleva a conocer los *gaps* y la necesidad de mejora experimentada por el mismo profesorado en activo. Ello nos permite apuntar propuestas para el futuro diseño de la formación pedagógica del profesorado de educación secundaria.

Desarrollo

1. Referentes teóricos

1.1. La sociedad de la información en el siglo XXI y el papel de los IES en ella

Los IES como centros educativos constituyen subsistemas que forman parte de otros sistemas y estos a su vez de la sociedad, que también puede caracterizarse como un sistema. Es bien sabido desde Bertalanffy (1991) que las modificaciones de un subsistema (en este caso subsistema IES), en el seno de un sistema afectan a todos los demás elementos del sistema (en este caso sistema sociedad).



La aceptación generalizada de que el siglo XXI ha conllevado multitud de cambios en todo orden de cosas: el acceso al conocimiento, la globalización de la economía, la emergencia de nuevas estructuras familiares, la transformación de las relaciones personales, grupales y organizacionales con el uso de las TIC y todo tipo de utensilios emergentes (móviles, mp3, videocámaras, ordenadores multimedia,...) nos lleva, consecuentemente, a deducir que las relaciones entre los adolescentes, entre el profesorado y los estudiantes, las relaciones entre el profesorado, las demandas de la sociedad para con los IES, etc están cambiando. Por ello la finalidad de los centros de educación secundaria también debe cambiar. Nos preguntamos si está cambiando y en caso afirmativo si está cambiando al ritmo adecuado y en la dirección correcta. Pero de lo que estamos seguros es que el papel de los centros educativos en general y de los IES en particular es de vital importancia para nuestra sociedad. Esto es tanto como decir que el papel de la educación en general y el papel de la educación organizada por el Estado también es fundamental para el desarrollo correcto de la sociedad.

Basten estas palabras para señalar nuestra preocupación por la correcta contribución de los IES al desarrollo de nuestra sociedad a través de la educación correcta a los adolescentes.

1.2. Importancia de la cultura organizacional de los IES para el desarrollo de éstos

Los IES son organizaciones en cuyo seno tienen lugar una serie de actividades de E-A y de convivencia que bien encaminadas llevan a la formación de los ciudadanos: los adolescentes. Por ello todo aquello que afecta estas actividades tiene especial relevancia. Es el caso de la cultura organizacional de los centros educativos.

Definimos la cultura organizacional basándonos en la propuesta de Schein (1992) que caracteriza a la cultura organizacional como:

- las presunciones y creencias básicas que comparten los miembros de un organización;
- éstas operan de forma inconsciente y definen la visión de los miembros de la organización y de su entorno.

En el nivel más profundo de las presunciones debe distinguirse los artefactos y valores, ya que estas son manifestaciones de niveles superficiales de la cultura, pero no la esencia misma de la cultura. Son más bien inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo que va aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa y de integración interna. Cuando estas presunciones ejercen influencia pasan a ser consideradas como válidas y se enseñan a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en las organizaciones, podemos hablar de cultura. (Schein, 1992).

La cultura que se produce en el interior de las instituciones se *“concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o, de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen”* (Armengol, 2001:24). Por lo tanto, la cultura lo impregna todo, es creación de significado sobre lo que vemos, hacemos y deseamos. Nos condiciona en nuestras relaciones sociales, es decir, en la manera de percibir al otro, en cómo interpretamos los hechos de la vida cotidiana, en cómo actuamos y en cómo nos comunicamos. La cultura es una forma de vida, una manera de enfrentarnos a nuestro quehacer social.

Existen varias definiciones del significado de cultura [organizacional](#), pero los expertos coinciden en qué este tipo de cultura nace de las personas que forman la institución y de las prácticas que estos realizan en el interior de esta. En síntesis la cultura [organizacional](#) es el conjunto de:



- Costumbres y normas.
- Sensibilidades y símbolos compartidos.
- Comportamientos y estilos.
- Ideas, creencias y valores.

Cuando hablamos de cultura es indispensable atender a los procesos políticos y sociales que tienen lugar en el interior de los centros educativos. Lo que implica también estar atentos a los significados que generan las acciones que tienen lugar a la institución que se quiere estudiar. (Rivas Flores, 2003:4).

La cultura nos une o separa, puede ser un factor de enfrentamiento o consenso. Es por este motivo que conocerla y analizarla resulta un factor decisivo por comprender los procesos de cambio que se producen en el interior de las organizaciones sociales. La cultura es también dinámica y viva, es el producto de diferentes visiones que tienen los miembros en el interior de la institución, por este motivo se hace necesario que las investigaciones desarrolladas en relación a este ámbito se enfoquen y se diseñen para contextos específicos.

Aunque se diga que en las instituciones ha de existir una cultura aceptada y asimilada por sus miembros, esta no siempre es compartida y reconocida por la totalidad de las personas que conforman una organización. Los investigadores insisten en señalar que cada centro es una realidad única e irrepetible, por eso es por lo que “hablar de cultura organizacional es reconocer que en el seno de cada centro existe una estructura organizativa, formas de interrelación, prácticas de actuación y sistemas de creencias, tradiciones, valores y símbolos que conforman una manera de hacer, una realidad de significados peculiares e idiosincráticos (Gairín et al, 2003: 230). Según el autor, se establecen funciones de la cultura organizacional:

- Define los límites de la organización, establece, por lo tanto, la distinción entre un centro escolar y los otros.
- Transmite un sentido de identidad a sus miembros.
- Facilita la creación de un compromiso personal como algo más amplio que intereses particulares y a menudo egoístas del individuo.
- Ayuda a incrementar la continuidad del sistema social.
- Controla y da valor y sentido a las actuaciones modelando las actitudes y los compromisos.
- Fundamenta el clima y cataliza la comunicación.

Es fundamental precisar que dentro de una organización no sólo existe una cultura sino que también hay subculturas que son compartidas por sus miembros. Es cierto también que las acciones que se producen y comparten en el transcurso de la interacción entre los sujetos generan un discurso que se puede denominar cultura.

La cultura que se produce en el interior de la institución se “concreta, se mantiene y se transmite a través de símbolos y prácticas o, de forma más precisa, a través del significado que estos símbolos y actuaciones contienen” (Armengol, 2001:24).

A estas características también se puede agregar que la cultura proporciona un marco para el desarrollo y la adaptación del sistema escolar; que es el espacio para el intercambio de significados y que genera unas actitudes que impulsan o inhiben el comportamiento de los miembros de una determinada institución.

La cultura organizativa de los centros de secundaria, al igual que otros tipos de instituciones educativas, poseen rasgos en su cultura que pueden ser investigados. Como, por ejemplo, la



tendencia de los profesores a relacionarse y construir culturas atadas a sus departamentos, y lo complejo que es configurar una cultura compartida de centro que oriente y afiance el funcionamiento educativo de todo el instituto (Guil, 1998:239).

Como dice Rivera (2000: 12) el conocimiento de la cultura organizacional en el interior de la escuela conducirá hacia una educación de calidad: “La congruencia en los objetivos de la escuela, especialmente, respeto a la calidad de los procesos de enseñanza –aprendizaje, el rol del director como líder que usa la simbología asociada con la cultura organizacional de la escuela, las expectativas de rendimiento de los profesores y alumnos, las relaciones positivas tanto internas como externas del centro, son algunas de las características de un establecimiento de la Cultura organizacional propicia para un servicio educativo de calidad”.

Esta calidad debe estar asociada a la existencia de una cultura participativa, con una mayor [colaboración](#) entre los integrantes de un centro, estela de lado del individualismo, que es sin duda uno de los mayores problemas que afrontan los centros educativos. Puesto que este individualismo pasa a ser una característica importante de la cultura organizativa de las instituciones educativas.

1.3. La formación del profesorado, el desarrollo profesional y la cultura organizacional

Decir que la cultura organizacional de una institución educativa condiciona el desarrollo profesional de los docentes ya no es ninguna novedad en estos momentos y no precisa justificación. Pero en cambio está menos estudiada la naturaleza de este condicionamiento. A continuación señalamos nuestros lineamientos respecto ambos conceptos.

La cultura proporciona un marco para el desarrollo y la adaptación del sistema escolar; que es el espacio para el intercambio de significados y que genera unas actitudes que impulsan o inhiben el comportamiento de los miembros de una determinada institución y es desde ahí que nos preguntamos: ¿Qué caracteriza al desarrollo profesional del docente? ¿Qué fenómenos podemos considerar dentro de este ámbito de estudio?

Así pues podemos, si consideramos el desarrollo profesional del docente y la cultura organizacional del centro escolar como estructuras vinculadas en el interior del sistema escolar general cualquier modificación, mejora, cambio que se promueva, que se genere en una de las dos estructuras va a generar modificaciones, mejoras o cambios en la otra estructura y en el conjunto del sistema. Al mismo tiempo, aquellas características que podamos observar en una de las dos estructuras también las podremos percibir en la otra.

Por poner un ejemplo de este último tipo de fenómeno: si las prácticas de desarrollo profesional del equipo de profesores de un centro son mayoritariamente de carácter grupal y colaborativo (seminarios de trabajo, talleres de estudio, etc.) sus prácticas docentes en el aula también lo serán; mientras que si las prácticas de desarrollo profesional del grupo de profesores de otro centro son mayoritariamente de carácter individual y competitivo (formación fuera del centro, asistencia individual a cursos, etc.) sus prácticas docentes en el aula mantendrán el mismo carácter.

Por último cabe preguntarnos como condiciona el modelo de la formación del profesorado al desarrollo profesional. Ahí queremos señalar que el modelo del CAP vigente en nuestro contexto en cuanto a formación pedagógica y para el desarrollo profesional es claramente insuficiente. De ello se han hecho eco las administraciones educativas tanto autonómicas como estatal y parece que estamos en vías de cambio del modelo formativo. La formación del profesorado de ESO estaba claramente inclinada hacia los conocimientos en las disciplinas más que en el de los conocimientos de psicología del aprendizaje, o los modelos didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación y formación para ejercer como miembro de un equipo docente.



2. Descripción del trabajo

Tras el estudio para averiguar la cultura docente y organizacional de los IES nos planteamos conocer la cultura que percibían los futuros docentes, es decir los estudiantes del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) y contrastarla entre sí y con la opinión de agentes del sistema educativo, responsables de centros, responsables de los programas de formación o profesorado que impartía docencia en el CAP y profesorado de los IES que tutorizaban alumnos del CAP.

Partimos del supuesto que el estudio de la cultura organizacional de los IES nos permite comprender los fenómenos que suceden dentro de las organizaciones y orienta la toma de decisiones.

Específicamente los objetivos que nos planteamos fueron:

- Averiguar la cultura pedagógica de los estudiantes que cursan el CAP.
- Comparar la cultura pedagógica de los docentes en activo con la de los futuros docentes.
- Prever las acciones de formación necesarias para adecuar la cultura de los futuros docentes a los retos que tiene planteada la educación secundaria.

En concreto pretendemos:

- Estimar las opiniones de los encuestados respecto al funcionamiento de un centro de secundaria.
- Hacer reflexionar a los encuestados sobre los aspectos más relevantes de la cultura de un instituto.
- Relacionar los resultados con los obtenidos por el profesorado en activo.
- Identificar las posturas iniciales del profesorado sobre la cultura organizacional de los centros antes de entrar en el sistema educativo.
- Identificar cuales son las expectativas y condiciones óptimas respecto a la cultura organizacional que explicitan estos estudiantes.
- Hacer propuestas de mejora del sistema relacional de los IES.

La metodología utilizada para la obtención de los datos está basada primeramente en la administración de un cuestionario para el estudio de la cultura institucional.

Este cuestionario de identificación de la cultura de los centros de educación secundaria es un instrumento formado por 78 ítems. Cada ítem representa una afirmación diferente, por lo cual cada entrevistado decide el grado de acuerdo de la afirmación en una escala del 1 al 5; representando el 1 el menor grado de acuerdo y, el 5 el mayor grado de acuerdo. Estos ítems se organizan en torno a 10 manifestaciones que previamente, y gracias al estudio teórico, se identificaron como substantivas para el estudio de la cultura organizativa en los centros de secundaria. El cuestionario sigue una estructura y diseño de un instrumento anterior sobre la identificación de la Cultura en las Universidades catalanas elaborado por el equipo CCUC (2004).



Las manifestaciones y el número de ítems de cada una de ellas son las siguientes:

	MANIFESTACIÓN	NÚMERO DE ÍTEMES
1	Funciones de los centros de secundaria	9
2	Gobierno de los centros	10
3	Financiación de los centros públicos	6
4	Investigación	4
5	Perfil del profesorado de secundaria	12
6	Metodología docente	11
7	Alumnado	10
8	Evaluación	5
9	Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	6
10	Relaciones con el entorno	5
TOTAL		78

La mayoría de las Dimensiones sobre Cultura están divididas en posibles manifestaciones culturales, y de estas se desprenden y organizan los ítems.

A diferencia del cuestionario original utilizado con el profesorado en activo, los encuestados sólo tenían que contestar su grado de acuerdo que tienen actualmente en relación con la afirmación que plantea cada ítem, es decir, aporta información de cual es la percepción de la realidad que tienen estos futuros profesores. En el cuestionario original el profesorado en activo contestaba a la vez su grado de acuerdo en una situación deseable. Este cuestionario se administró a una muestra de 150 estudiantes que cursaban el CAP en el curso 2006/2007 y que se encontraban en las fases finales de su formación.

Una vez administrado este cuestionario se organizaron dos sesiones independientes de focus group donde se plantearon las siguientes temáticas:

- Percepción de los participantes sobre la cultura organizacional de los IES
- Coincidencia o no de los futuros docentes. Razones
- La cultura estimada o percibida, ¿favorece la consecución de los objetivos educativos de la ESO?
- ¿Qué hay que cambiar? ¿Cómo?

Estas temáticas se relacionaron con 6 de las 10 manifestaciones de que consta el cuestionario pues la duración prevista de las sesiones forzaba una selección de los temas que consideramos más relevantes. En concreto se eliminaron:

- Financiación de los centros públicos
- Investigación
- Tecnologías de la Información y Comunicación



La primera de las sesiones estaba centrada en el profesorado. La composición de grupo estaba formada por responsables del CAP, responsables del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, miembros de la inspección educativa y profesorado de la Universidad y de los IES que imparten materias del CAP. También participaba profesorado de los IES que tutorizan a estudiantes del CAP en su fase de prácticas.

Nuestra pretensión era el tener una muestra suficiente a la vez que significativa para que sus opiniones aportaran datos a nuestra investigación. Se realizaron las invitaciones personales a una serie de profesionales que tuvieran el perfil diseñado y la participación fue la prevista en nuestro diseño. En total contamos con seis profesionales que respondían a todos los perfiles propuestos.

La segunda sesión reunió a diferentes estudiantes del CAP que habían contestado anteriormente el cuestionario.

En esta ocasión la selección se realizó a partir de invitación personal a diferentes alumnos que habían cursado y finalizado su formación CAP. Esta selección partía de la pretensión de poner en situación de diálogo a los diferentes perfiles que podíamos encontrar entre el alumnado. Las variables que pretendíamos tener presentes fueron:

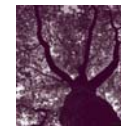
- Titulación.
- Género.
- Edad.
- Nivel de implicación en las sesiones de formación pedagógica.
- Ser licenciado o estar en el último curso de sus carreras universitarias.

La combinación de estas cinco variables nos dio como resultado un grupo de 11 estudiantes que participaron voluntariamente en esta sesión.

Al inicio de cada una de las dos sesiones de focus group se realizaba una sucinta introducción por parte del equipo investigador donde se informaba a los participantes sobre los resultados de las investigaciones anteriores y sobre la dinámica que se establecería en la hora de trabajo que se proponía. Las sesiones se registraron auditiva y visualmente para su posterior análisis.

3. Resultados

En este apartado ponemos de relieve las respuestas del profesorado en ejercicio y de los estudiantes del CAP en relación a todos los ítems del cuestionario administrado. Permite comparar las similitudes o discrepancias entorno a las diferentes manifestaciones culturales o dimensiones.

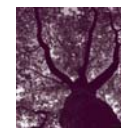


1. FUNCIONES DE LA INSTITUCIÓN	Situación actual	Situación actual
	Media	Media
	Alumnado	Profesorado en Activo
	CAP(2007)	
1.1. La finalidad de los IES es instructiva y se priorizan las ayudas que se le ofrecen para mejorarla.	2.61	2.97
1.2. La finalidad de los IES es socializadora y se priorizan los aspectos relacionados con la educación en valores.	2.74	2.98
1.3 La finalidad de los IES es de custodia y se priorizan mecanismos organizativos y administrativos para llevarla a término.	2.30	3.19
1.4 El profesorado de los IES piensa que existe coordinación entre los centros de primaria y los de secundaria.	2.06	2.77
1.5 La calidad de la educación secundaria está relacionada con la cantidad de contenidos aprendidos por el alumnado.	2.17	2.84
1.6 Los centros de secundaria establecen redes de trabajo compartido con el resto de entidades e instituciones de su entorno y ha de ser un dinamizador cultural del territorio.	2.46	2.28
1.7 Los IES se relaciona con el entorno a partir del trabajo individual de algunos profesores.	2.48	2.77
1.8 Los IES se relaciona con el entorno a partir del desarrollo de proyectos institucionales que implican a todo el profesorado.	2.33	2.93
1.9. Se consideran las necesidades educativas, tecnológicas y culturales de la sociedad en el momento de realizar su planificación docente.	2.75	2.48

La percepción que tienen los alumnos del CAP difiere en algunos elementos fundamentales con la que entregan los profesores que se encuentran trabajando actualmente en los IES:

- En el ítem 1.4 el alumnado del CAP otorga la puntuación media más baja de toda esta categoría (2.06), valor bastante menor a la que presenta el profesorado en activo (2.77). Por medio de esta puntuación, los alumnos del CAP manifiestan claramente que ellos no perciben una coordinación entre los centros de educación primaria y de educación secundaria.
- En el ítem 1.3 el profesorado en activo coincide en otorgar la puntuación media más elevada de la categoría (3.19) a través del cual ellos muestran que perciben que la función de los IES es más bien de custodia y que todo se organiza en esa dirección. Esta cuestión es percibida de forma diversa por los alumnos del CAP (2.30)

Esta percepción de los profesores en activo se confirma con lo que plantea el profesional Nº 3, en el focus group, cuando sostiene: “El aspecto de custodia puede venir dado por las circunstancias y el momento actual de los centros”. Asimismo el profesional nº1 señala que “la percepción de algunos padres y madres es de guardería y el profesorado recibe este mensaje”.



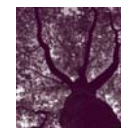
	Situación actual	Situación actual
	Media	Media
	Alumnado	Profesorado en Activo
	CAP(2007)	
2. EL GOBIERNO DE LOS CENTROS		
2.1 El sistema de acceso y elección del equipo directivo permite garantizar el funcionamiento democrático del centro.	2.61	2.44
2.2 El Consejo escolar, representa a la comunidad educativa y tiene un papel decisivo en la gestión del centro.	2.84	2.98
2.3 Los órganos unipersonales de gobierno son absolutamente necesarios.	2.39	3.70
2.4 La elección de los cargos de gestión y dirección se realiza prioritariamente entre el profesorado más capacitado para hacerlo.	2.26	2.76
2.5 El número de miembros que componen los órganos colegiados (claustro, departamento, consejo escolar...) permiten un funcionamiento ágil.	2.38	3.11
2.6 Las decisiones de los órganos colegiados tienen un consenso y una participación muy amplios.	2.31	2.95
2.7 El funcionamiento de estos órganos se justifica porque garantiza la transparencia, participación e implicación de todos.	2.51	3.12
2.8 Los centros de secundaria tienen un grado suficiente de autonomía en todos los ámbitos para garantizar un servicio de calidad.	2.39	2.30
2.9 Los centros de secundaria están sometidos a una serie de condicionantes legales y contextuales que impiden funcionar con una autonomía real.	2.72	3.42
2.10 La autonomía es una condición absolutamente necesaria para dar un servicio de calidad a la sociedad.	3.09	2.98

La percepción que tienen los alumnos del CAP, al igual que en la primera categoría, difiere en algunos elementos fundamentales con la que entregan los profesores que se encuentran trabajando actualmente en los IES:

- En el ítem 2.3 los alumnos del CAP otorgan una puntuación media más bien baja (2.39) en comparación con la que otorgan los profesores en activo (3.70), la más elevada de toda la categoría. Además, esta alta puntuación media queda corroborada en el ítem 2.7 (puntuación media 3.12), en donde se afirma que el funcionamiento de estos órganos se justifica porque garantiza la participación e implicación de todos.
Esta cuestión adquiere una gran importancia por cuanto en ambos focus group (profesionales – alumnos CAP) se alude a la necesidad de que los equipos directivos posean capacidad de **liderazgo** (alumno CAP Nº 8), opinión que se puede ver enriquecida con del profesional Nº 1 cuando plantea que se necesita capacidad de **liderazgo pedagógico** en los equipos directivos “los equipos directivos deben estar formados por personas que sepan impulsar el trabajo en equipo, la coordinación horizontal, optimizar los recursos, etc; en definitiva saber gestionar el caudal de conocimiento que hay en un instituto”.
- En el ítem 2.10 existe coincidencia entre ambos colectivos, por cuanto otorgan una puntuación media bastante similar (3.09–2.98: alumnos CAP – profesionales respectivamente). Justamente, en esta dirección apunta lo planteado por el profesional Nº 1: “Los centros tienen más autonomía de gestión de lo que parece. No en todos los aspectos”.



5. EL PERFIL DEL PROFESORADO	Situación actual	Situación actual
	Media	Media
	Alumnado	Profesorado en Activo
	CAP (2007)	
5.1 La función más importante del profesor es la transmisión del contenido de la materia. El profesor tiene que ser un académico, intelectual que procure que los alumnos extraigan el máximo de información de su asignatura para disponer de ella cuando sea necesario.	2.23	2.85
5.2 La función del profesorado es la de facilitar los aprendizajes de los alumnos, destacando por su capacidad de reflexión, opina que una buena práctica profesional depende menos del conocimiento objetivo o de modelos rigurosos que de la capacidad de reflexionar antes de tomar una decisión, y esto es lo que intentaría transmitir a sus alumnos.	3.07	3.06
5.3 El profesorado contribuye a la transformación de la sociedad, construyendo y seleccionando el contenido cultural a partir de la reflexión crítica y de las experiencias de aprendizaje vividas por el alumnado. Esto permite un dominio sobre la asignatura y abrir posibilidades de cambio.	3.09	2.59
5.4 El profesorado promueve el rigor científico y académico en el tratamiento del temario de la asignatura.	2.63	3.12
5.5 El profesor cree que lo más importante son los alumnos y por tanto procura centrar el currículum de la asignatura en sus intereses y capacidades de acuerdo con la realidad del momento. El profesor selecciona, por tanto, los contenidos a partir del debate y la negociación entre él y los alumnos.	2.39	2.59
5.6 El conocimiento de la materia se construye con las aportaciones de las nuevas generaciones. El profesor mantendría en interrogación constante su propia actividad y los propios protagonistas para ofrecer un contenido que forme a los alumnos para resolver los problemas de su tiempo.	2.73	2.54
5.7 Todos los alumnos tendrían de llegar a dominar los mismos contenidos básicos del currículum. Por esto, el profesor transmite unidireccionalmente los contenidos de su asignatura.	2.15	2.63
5.8 El objetivo de la docencia sería la autorrealización del alumno, no la acumulación de contenidos. La formación cultural del alumno es tanto o más importante que la especialización en un área de conocimiento.	3.13	2.73
5.9 El profesorado se preocupa para formar individualmente a los alumnos con razonamiento crítico, y para ser capaces de mejorar y hacer crecer positivamente su sociedad.	2.92	2.90
5.10 En mi departamento, la mayoría de profesores trabaja de forma aislada. Cada profesor se autogobierna y toma sus decisiones respecto a la asignatura o asignaturas que enseña.	2.02	2.65
5.11 En mi departamento hay un mínimo trabajo en equipo entre el profesorado del área lo que permite que cada profesor tenga independencia para decidir qué quiere priorizar, pero con una mínima coordinación.	2.66	3.22
5.12 La compenetración entre el profesorado es muy grande y se trabajan periódicamente aquellos temas que afectan a todo el colectivo.	2.67	2.82



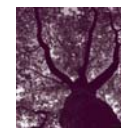
En esta categoría (perfil del profesorado) lo que más enfatizan los profesores en activo son los aspectos relacionados con lo académico y en la forma de desarrollar el trabajo en medio de los alumnos. Respecto de lo primero, los profesores coinciden en otorgar una puntuación elevada (3.12) a la temática de la promoción del rigor científico y académico en el tratamiento del temario de la asignatura (ítem 5.4). Esta percepción es confirmada por el profesional N° 5 cuando plantea: “La visión exclusivamente instructiva tiene mucho que ver con qué manera enseñan relacionándolo con la cantidad de conocimiento.

En relación a lo segundo, los profesores otorgan una puntuación media elevada (3.22) al tópico relacionado con el trabajo en equipo (ítem 5.11) en donde se afirma que en el departamento existe un mínimo de trabajo en equipo entre el profesorado del área. En esta misma perspectiva el profesional N° 3 sostiene que “la manera que han trabajado en la Universidad en sus carreras no tiene en cuenta en ningún momento el trabajo en equipo”.

Los alumnos CAP, en cambio, otorgan puntajes promedios elevados a aspectos relacionados con el rol que debería cumplir el profesor en su quehacer profesional (ítem 5.8), específicamente la autorrealización del alumno, no la acumulación de contenidos (puntaje promedio 3.13). En esta dirección el alumno CAP N° 11 sostiene: “Se debe priorizar más los valores de las personas que los contenidos. Formarlos como personas, dar instrumentos para cuando los alumnos salgan del instituto tengan recursos para poder enfrentarse al mundo pues las aulas han sido el único entorno a lo largo de tu vida”.

Expresiones del tipo: “Yo no vine aquí para hacer esto”, “Yo estudié para un determinado trabajo y ahora me toca vigilar patios” prof. N° 3. nos dan cuenta de la sensación desilusionada de parte del profesorado y del cambio de perfil que para ellos ha supuesto la Educación secundaria.

6. LA METODOLOGÍA	Situación actual Media Alumnado CAP (2007)	Situación actual Media Profesorado en Activo
6.1 El proceso de enseñanza/aprendizaje tiene que basarse principalmente en la clase magistral.	1.67	3.53
6.2 El proceso de enseñanza/aprendizaje tiene que basarse principalmente en el debate y el desarrollo del espíritu crítico.	2.98	2.56
6.3 El proceso de enseñanza/aprendizaje tiene que basarse principalmente en la búsqueda de información por parte del estudiante.	2.65	2.40
6.4 El proceso de enseñanza/aprendizaje tiene que basarse principalmente en la realización de proyectos.	2.67	2.11
6.5 El profesor tiene que priorizar su capacitación con la actualización de conocimientos para conseguir un dominio amplio de la materia.	3.05	3.02
6.6 El profesor tiene que priorizar su capacitación con la actualización de técnicas y estrategias didácticas de enseñanza/aprendizaje.	3.35	2.98
6.7 El profesor tiene que priorizar su capacitación con la incorporación de estrategias y dinámicas de trabajo en grupo.	3.30	2.68
6.8 Los aprendizajes tienen que evaluarse preferentemente a través de pruebas escritas sobre los contenidos de la asignatura..	2.45	3.39
6.9 Los aprendizajes tienen que evaluarse preferentemente a través de actividades prácticas sobre los contenidos de la asignatura.	2.95	3.02
6.10 Los aprendizajes tienen que evaluarse preferentemente a través de trabajos e informes sobre los contenidos de la asignatura.	2.81	2.71
6.11 Los aprendizajes tienen que evaluarse preferentemente a través de dispositivos de auto-evaluación razonada y negociada sobre los propios aprendizajes.	2.69	2.13



En esta categoría encontramos en el ítem 6.1 una plena disparidad entre la percepción de los profesores en servicio (promedio 3.53) y la de los alumnos CAP (promedio 1.67). Precisamente, en este ítem nos encontramos con una concepción tradicional del quehacer docente: la clase magistral, cuestión no aceptada por los alumnos CAP.

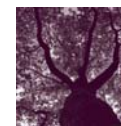
Sin embargo, tienen una percepción bastante homogénea respecto de aquello que los profesores deben priorizar (ítem 6.5): la capacitación mediante la actualización de técnicas y estrategias didácticas de enseñanza – aprendizaje, con un promedio de 3.05 (alumnos CAP) y 3.02 (profesores en activo). La tarea de acompañamiento al alumnado se refleja en el comentario que hace el Participante nº 2 cuando afirma “Si reducimos el número de alumnos podremos gestionar mucho mejor dado que el acompañamiento es clave”.

7. EL ALUMNADO	Situación actual Media Alumnado CAP (2007)	Situación actual Media Profesorado en Activo
7.1 El bagaje sociocultural del alumnado y la propia evolución de la sociedad hacen necesaria la adaptación de la docencia a nuevas formas de aprendizaje.	3.58	3.09
7.2 El sistema educativo es demasiado comprensivo y poco selectivo hecho que dificulta una formación académica de calidad.	2.22	3.46
7.3 El alumnado actual domina nuevas formas de comunicación y procesamiento de los aprendizajes.	2.94	2.78
7.4 Es preciso promover canales efectivos de participación del alumnado en la vida del centro.	3.35	2.75
7.5 El alumnado recibe en el instituto formación de los expertos en las diferentes materias.	2.81	3.48
7.6 El alumnado recibe en el instituto formación de los expertos en las diferentes materias y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.	2.59	3.07
7.7 El alumnado y el profesorado son co – responsables del proceso de aprendizaje.	3.46	3.05
7.8 El alumno es responsable de su proceso de aprendizaje y el profesorado es su facilitador (tendría de poner en contacto al alumnado con las fuentes del conocimiento).	2.84	2.74
7.9 El alumnado está normalmente poco motivado y esto se traduce en poca participación en las clases y en conductas disruptivas.	3.12	3.78
7.10 El alumnado tiene que encontrar en el contexto escolar un espacio privilegiado para el aprendizaje, la formación y la convivencia que contribuya a su formación como ciudadano y ciudadana.	3.50	2.76

En esta categoría lo que llama la atención es el elevado puntaje promedio (3.78) otorgado por los profesores en activo frente a la afirmación del ítem 7.9, donde se alude a la desmotivación del alumnado por aprender.

Por su parte, los alumnos CAP otorgan el puntaje promedio más elevado (3.58) al ítem 7.1 en donde se sugiere una adaptación de la docencia a nuevas formas de aprendizaje. Podría ello ser un indicio de la mentalidad más innovadora de los futuros profesores.

En la etapa que nos ocupa, la adolescencia es fundamental que el profesorado conozca las características de esta etapa. Como dice el profesional nº1 “Dar instrumentos para poder gestionar las emociones de los adolescentes que las tienen siempre a flor de piel” o saber “¿qué pasa cuando



interactúan un grupo de adolescentes? Es diferente que cada adolescente por separado. En esto no se forma al profesorado”

8. LA EVALUACIÓN	Situación actual Media Alumnado CAP (2007)	Situación actual Media Profesorado en Activo
8.1 La evaluación del funcionamiento del centro es una tarea que permite mejorar su funcionamiento.	3.34	2.77
8.2 El profesorado participa activamente en la evaluación interna del centro.	2.71	2.56
8.3. El profesorado participa activamente en la evaluación externa del centro.	2.29	2.11
8.4 La práctica docente incluye procesos de auto-evaluación.	2.82	2.53
8.5 La auto-evaluación del profesorado tiene repercusiones en la mejora de la docencia.	3.28	2.60

En esta categoría vemos que los alumnos CAP perciben que la evaluación del funcionamiento del centro (ítem 8.1, promedio 3.34) y la autoevaluación del profesorado (ítem 8.5, promedio 3.28) son factores que permiten mejorar el funcionamiento y la docencia respectivamente notablemente más alta que el promedio del profesorado en activo en ambos ítems.

Respecto de la participación en la evaluación externa del centro (ítem 8.3) la percepción tanto de los alumnos CAP como de los profesores en activo coinciden en una puntuación promedio bastante baja (2.29 y 2.11 respectivamente).

La evaluación tiene múltiples aristas. Una de ellas son las comisiones formadas por el profesorado que evalúa los conocimientos de los adolescentes. El participante nº 1 señala fruto de la observación de éstas: “Sería bueno tener filmaciones de las evaluaciones. Nos daríamos cuenta de cómo funcionan las cosas: comentarios sobre la familia, prejuicios, etc.”

9. TIC	Situación actual Media Alumnado CAP (2007)	Situación actual Media Profesorado en Activo
9.1 En las tareas de gestión del centro, se aprovechan adecuadamente la funcionalidad que proporcionan las TIC.	2.57	3.14
9.2 En el centro se hace servir como herramienta de comunicación intranet.	2.47	2.57
9.3 En las tareas de docencia el profesorado utiliza las TIC.	2.60	2.78
9.4 Las aulas de informática del centro están adecuadas para la docencia..	2.68	3.10
9.5 La infraestructura de las TIC en las aulas (ordenador, cañón proyector, conexión a Internet, TV, ...) es suficiente.	2.06	2.31



En esta categoría llama la atención que los profesores en activo son quienes otorgan los mayores puntajes promedios, específicamente ítem 9.1 (promedio 3.14) y 9.4 (promedio 3.10). Es decir, las aulas de informática están adecuadas para la docencia y se aprovechan adecuadamente la funcionalidad que proporcionan las TIC.

Esta apreciación puede venir explicada por la diferencia de edad entre ambos colectivos.

Sin embargo, existe bastante coincidencia entre la percepción de los alumnos CAP y los profesores en activo respecto de la infraestructura de las TIC en las aulas (ítem 9.5) con un puntaje promedio de 2.06 y 2.31 respectivamente.

10. RELACIONES CON EL ENTORNO.	Situación actual Media Alumnado CAP (2007)	Situación actual Media Profesorado en Activo
10.1 La relación de los centros educativos con las instituciones/empresas a través de convenios de colaboración se ve como una fórmula interesante que acerca la educación a la sociedad.	2.79	2.55
10.2 Ofrecer espacios y recursos del centro a la comunidad local y aprovechar espacios y recursos existentes en el entorno se ve como una fórmula interesante que beneficia la acción educativa.	3.08	2.69
10.3 Promover la participación del alumnado en actividades del entorno (asociaciones, voluntariado, actividades culturales, etc.) se ve como una fórmula interesante de mayor integración y compromiso social del alumnado que se ha de fomentar desde la escuela.	3.21	2.57
10.4 Facilitar el intercambio de experiencias entre el centro y su entorno enriquece y beneficia la labor educativa.	3.42	2.60
10.5 La escuela no es el único lugar donde se produce el aprendizaje y la formación del alumnado y por esto la labor educativa de la escuela se ha de vertebrar con el conjunto de la comunidad local.	3.53	2.67

En esta categoría los puntajes promedio más elevados corresponden a los alumnos CAP, siendo el más elevado el ítem 10.5 en donde se apunta a la necesidad de vertebrar la tarea de educar con el conjunto de la comunidad local (promedio 3.53). Pudiera interpretarse que el profesorado en ejercicio se resiste a compartir el liderazgo del aprendizaje.

Los puntajes promedio más bajos en ambos colectivos corresponde al ítem 10.1, donde se sugiere que la relación entre centros educativos – empresas son una fórmula interesante que acerca la educación a la sociedad (promedio 2.79, alumnos CAP; 2.55, profesores en activo).

4. Conclusiones

Presentamos por un lado la percepción de 150 estudiantes del CAP, procedentes de diversas áreas de conocimiento, sobre los valores, asunciones y pautas de compartimiento docente que presiden los IES. Además realizamos una comparación con los resultados obtenidos en un estudio previo sobre la percepción de la cultura de los IES de 136 profesores en activo. Y además las aportaciones de los



participantes en los focus group aludiendo a los resultados más curiosos por reiterativos o discrepantes de los dos colectivos mencionados.

En general la comparación de los datos nos arroja una opinión general más crítica por parte de los estudiantes del CAP que del profesorado en activo. Opinión que se mantiene en la información recogida en los grupos de discusión.

Esta posición crítica la manifiestan señalando:

- La escasa coordinación entre centros de ESO y EP
- La relativización de la necesidad de los órganos unipersonales de gobierno
- La relativa importancia que le dan a los contenidos disciplinares frente a los valores
- La bajísima valoración de la clase magistral
- La apuesta por las nuevas metodologías de E-A
- La importancia a la evaluación de los centros y autoevaluación del profesorado frente a la poca importancia a la evaluación externa
- La corresponsabilización a la sociedad en sus múltiples organismos de educación además de la escuela.
- Poca adaptabilidad en el profesorado en activo ante las diferencias y necesidades del alumnado.
- Baja capacidad y poca frecuencia del trabajo en equipo del profesorado en activo.
- Percepción de desánimo del profesorado en activo, a veces apático y poco motivado para adaptarse a los nuevos roles que les toca ejercer.

Parecen coincidir sensiblemente el profesorado en ejercicio y los estudiantes del CAP en:

- La función de custodia es muy habitual y mayor de lo que sería de desear. Por lo que se refiere a la función educadora la ven poco frecuente en la práctica e incluso algunos profesores manifiestan su desacuerdo con expresiones como “Yo no he venido aquí para hacer ésto”.
- La necesidad de un liderazgo fuerte capaz de crear equipos docentes por parte del equipo directivo
- La necesidad del desarrollo de la autonomía de los centros
- La necesidad de que el profesorado domine los conocimientos científicos así como las estrategias metodológicas, de orientación y de evaluación.

De todas formas existe una alta satisfacción en los centros que han asumido la función educativa, más allá de la mera instructiva, como propia. Normalmente estos centros se caracterizan por tener una cultura fuerte capaz de integrar al profesorado nuevo en las costumbres y comportamientos que le son propios.

Por lo que se refiere a la formación del profesorado:

- Tanto de la opinión recogida en los grupos de discusión se deduce que en la preparación /formación de los docentes debe tener un mayor peso todo lo referente a la capacidad



psicopedagógica para atender la diversidad del alumnado y para ejercer la tarea docente. A la vez que se detecta que una formación fundamentalmente teórica es inadecuada para adquirir competencias formativas y de tutoría adecuadas.

- Tanto los alumnos como los profesionales valoran la actual formación inicial del profesorado de secundaria como insuficiente. Mientras tengamos una formación basada en un 95% en las diferentes disciplinas y sólo un 5 % en una formación profesionalizadora esta formación no puede dar buenos resultados.
- Una gran parte del alumnado que asiste a las clases del CAP lo hace como un recurso profesional-laboral secundario. A pesar de esto, un alto porcentaje acaba ejerciendo la docencia. Este fenómeno queda reflejado en las aulas de los IES en forma de desmotivación del profesorado basada en la falta de intereses personales y de recursos metodológicos. Esta falta de interés por la profesión responde en parte a que la imagen social que tienen los centros de secundaria es de desastre total, desorganización, peleas entre alumnos, falta de disciplina, etc.
- Un tercer elemento a considerar es que, en una gran parte de las carreras universitarias en las cuales se forman los estudiantes de CAP, la formación es individualista sin tener presente el trabajo en equipo siendo este elemento básico para el trabajo en un centro educativo.

Algunas propuestas de formación inicial

No es objetivo de esta comunicación presentar un modelo alternativo de formación inicial por lo que solo apuntamos algunas de las propuestas procedentes de los grupos de discusión.

- Es necesaria una formación inicial más extensa y que contemple una selección de los participantes.
- La formación tendría que contemplar un periodo de formación pedagógica inicial, una prácticas en institutos y una vuelta a la formación pedagógica para poder contrastar las experiencias del periodo de prácticas.
- El periodo de prácticas tendría que ser a cargo del centro y no solamente del profesorado tutor.
- Las prácticas tendrían que ser lo más parecido a la docencia ordinaria. El alumnado se tendría que ir haciendo cargo de forma progresiva de la responsabilidad del aula en el marco de unas prácticas más largas.

Bibliografía

BOLÍVAR, A. La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la Búsqueda de una Inestable Identidad [en línea]: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2004, Vol. 2, No. 1. Universidad de Granada. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar
Formato de archivo: PDF/Adobe Acrobat - Versión en HTML
www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf (BOLIVAR) [Consultada: 27 junio 2005]

BONAL, X. (direcció). (2003): Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació en l'adolescència.. Barcelona: Ed Octaedro.

Consejo Escolar del Estado(2006): **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo.** MEC



- ESTEVE, J.M. El profesorado de Secundaria. Hacia un nuevo Perfil Profesional para Enfrentar los Problemas de la Educación Contemporánea [en línea]: Universidad de Málaga. www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/ [Consultada: 31 agosto 2005]
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). *Psicología de l' adolescent*. Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; GUTIÉRREZ SASTRE, M. (2005). *Organización Escolar, profesional docente y entorno comunitario*. Universidad Internacional de Andalucía / Akal. Juncos (Toledo): Ediciones Akal, S. A.
- MARCELO, C (1987): *El pensamiento del profesor*. CEAC. Barcelona.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona
- RIVAS, J. I (2003). *La Perspectiva Cultural de la Organización Escolar: Marco Institucional y Comportamiento individual*. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación: *Educación* 31, pp109.119. [PDF] www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn31p109.pdf [Consultada: 30 septiembre 2005].
- SERIEUX, H (1994). *El big bang de las organizaciones*. Management. Ed. B.
- TOMAS, M (2006).(Coord.). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Bellaterra
- VILLAR ANGULO, L. M. (Director) (2004): *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.



NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE LA CREACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: AREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

María del Carmen Martínez Serrano. mcmartin@ujaen.es

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén.

Palabras Clave

Necesidades Formativas, Espacio Europeo de Educación Superior, Ciencias Sociales y Jurídicas.

Resumen

Esta comunicación forma parte de una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia en la convocatoria del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 (Ref. SEJ2004-08035-c02-02). En ella presentamos los resultados iniciales de la investigación denominada "Construcción de un programa de formación on -line basado en el estudio de las expectativas y necesidades de los docentes universitarios ante la creación del Espacio Único Europeo de Enseñanza Superior". Dada la brevedad de esta comunicación, en esta ocasión, presentaremos los resultados de los cuestionarios cumplimentados por los profesores del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas. Asimismo comentaremos el resultado de los descriptivos del área que a nosotros nos compete.

No obstante, conviene resaltar que dicho cuestionario fue cumplimentado por los profesores de la Universidad en todas sus Áreas, a saber: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Experimentales y Técnicas y Humanidades.

La finalidad de la investigación es construir un programa de formación, en Internet, basado en los resultados obtenidos mediante el instrumento anteriormente comentado.

Desarrollo

1.-MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS.-

La universidad española se encuentra con dos variables que condicionan el "escenario" en la actualidad:

1) La promulgación de la Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.), la cual ha marcado cambios relevantes en la selección del personal docente, en la acreditación y evaluación, y en el gobierno de las Universidades.

2) La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, junto a los cambios organizativos (sistema de créditos europeos; la adaptación de nuestras enseñanzas y títulos oficiales universitarios al esquema diseñado en la Declaración de Bolonia; la incorporación del suplemento europeo al título; y la búsqueda de criterios comunes de certificación y



acreditación de la calidad), supone un cambio de mentalidad en la enseñanza y en el trabajo docente en la universidad.

Para un profano en la materia, puede que confunda ambos aspectos, es decir, que la Ley Orgánica de Universidades ha traído como novedad los cambios que se formulan para la integración de ésta en el Espacio Europeo o viceversa, de ahí que convenga realizar una serie de aportaciones con la finalidad de arrojar luz sobre el asunto en cuestión.

Ante la necesidad de adecuar la universidad española a los nuevos tiempos, y por tanto de modificar la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U), se encarga por la CRUE a Bricall y su equipo un estudio, el cual se plasmó en el informe "Universidad 2000". Se trata de un interesante documento, cargado de contenido, sobre el que apoyarse en la reflexión previa y paralela al proceso de reforma universitaria. El informe se organizaba en nueve partes, cada una de ellas con argumentos, datos comparativos, propuestas y recomendaciones:

1) Propone, entre otras cosas, diversificar las actuaciones y flexibilizar las estructuras para retos como la apertura, la formación permanente, la transferencia de tecnología, la profesionalización de la formación, la importancia del aprender a aprender, junto a las tradicionales demandas sociales.

2) La universidad como agente social debe: a) preservar y transmitir el conocimiento, la cultura, la técnica y los valores sociales interesantes a generaciones futuras; b) ajustarse a los buenos aprendizajes de los alumnos y a la adecuación a las exigencias profesionales; c) contribuir a la producción, validación y difusión de los nuevos conocimientos generados con el fin de la transformación de la sociedad.

3) Implica un cambio en la concepción de la docencia, destacando la necesidad de asumir el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y como atañe eso a la formación del estudiante universitario (forma de aprender), a la acreditación y al modo de actuar de los docentes y a la clasificación y estructura de los estudios (diversificación vs. Unidad, flexibilidad y apoyo a la enseñanza).

4) Implica un cambio en la investigación, centrándose en la interacción e integración del potencial científico de la universidad y el mundo de la tecnología y los medios de producción.

5) Pide mayor financiación pública para la universidad sin incrementar las tasas, articulando más y mejores becas y sistemas de préstamos.

6) Propone la creación de nuevas figuras de profesor y una fase de formación docente (3 años) tras la cual pasaría a ser numerario tras una doble selección para buscar la idoneidad del candidato (una por expertos a la propia universidad y no siempre del mismo área y otra por la universidad, no el departamento) para luchar contra la endogamia y la excelencia abstracta.

7) Propone procesos de evaluación y acreditación por parte de los poderes públicos y de la propia institución, con la finalidad de alcanzar una mayor calidad.

8) Enfatiza la importancia de la autonomía universitaria bajo parámetros de mayores exigencias de responsabilidad. Entre otros aspectos propone limitar y operativizar el tamaño del Claustro y la Junta de Gobierno, reforzando de paso el Consejo Social, en un máximo órgano de gobierno mixto, además de flexibilizar las fórmulas de elección de los órganos unipersonales.

9) Resalta la importancia de las nuevas tecnologías (en la investigación, docencia, funcionamiento y formación) y de la creación de redes universitarias que fomenten tanto la cooperación entre las mismas como la transferencia de conocimiento y experiencias, y el intercambio e interrelación de su personal.



Curiosamente este informe no fue asumido por la propia CRUE y tuvo un impacto dudo en la posterior LOU. Esta ley nace, como se indica en su presentación, con el deseo de *mejorar la calidad docente, investigadora y de gestión, fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, profundizar en la creación y transmisión de conocimiento, responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida, e integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en Europa*. Una breve mirada a esta ley evidencia que los aspectos más significativos enfatizados en ella pueden resumirse en los siguientes puntos: 1) Su objetivo básico es mejorar la calidad del sistema universitario; 2) Pretende preparar al sistema universitario español para su incorporación al espacio universitario europeo; 3) Establece un sistema de selección del profesorado que compagine un sistema de habilitación nacional con otro de selección del candidato más adecuado a cada universidad en cada momento, interno (selección primera) y externo (habilitación), al tiempo que abra vías a la movilidad del profesorado.

Con ella se pretende adaptar la universidad española a los nuevos tiempos y a la nueva realidad socioeconómica, cultural y tecnológica en una necesaria confluencia en un espacio europeo de formación y de ciudadanía. Así, retoma los vientos de la calidad y los emergentes retos de la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. En este marco se vuelve a insistir en la definición de la universidad como “servicio público mediante la investigación, la docencia y el estudio” (Art. 1), que se concreta en: a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura; b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; c) La difusión, valorización y transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico.

1.2.- Necesidades formativas del profesorado universitario.

Una vez recorrido este camino de contextualización en marcos más globales, institucionales y organizativo- estructurales es oportuno aterrizar en el grupo humano al que se dirige esta propuesta, pues éste determinará grandemente la pertinencia, las posibilidades y la eficacia de la misma. En ese sentido se deberían recoger dos visiones complementarias: la de profesor universitario (ideal y posible en la actualidad) y la del alumnado que llega a la universidad (como adulto, como profesional en formación inicial y como intelectual crítico en potencia), como agentes fundamentales que entran en una interrelación privilegiada que potenciará o bien ralentizará y trivializará los procesos de aprendizaje. Sin embargo, dado el epígrafe propuesto que da título a esta comunicación, solamente nos centraremos y focalizaremos en la primera perspectiva.

Desde la primera perspectiva, se considera que docente universitario no puede ser cualquiera, por lo que se pasa a definir líneas y nortes por los que actuar y con los que ir identificándose y comprometiéndose. En el contexto universitario actual surge en la nueva configuración de la Educación Superior, la formación en competencias. Esta tendencia se caracteriza (Hernández Pina et al, 2005:51-52):

1. Toma sentido y justifica una necesidad.
2. Se convierte en una de las misiones por excelencia, junto a la calidad a la cual también contribuye, en la educación superior.
3. Plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y del aprendizaje
4. Supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto.
5. Ha de hacerse realidad y convertirse en acción



Este docente, como caso particular, se ve necesitado de una serie de capacidades docentes básicas correlacionadas con el rendimiento del estudiante, como claridad, flexibilidad, orientación a la tarea, evitar la crítica fuerte, usar las ideas de los estudiantes, iniciar y concluir lecciones o utilizar distintos niveles de interrogación. En este sentido Tejedor (2001) destaca que existen determinados comportamientos profesionales del profesor universitario que se asocian claramente a la consecución de objetivos deseables como motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes cognitivamente integrados y profesional y socialmente útiles...

Las funciones de este profesorado implican asumir y desarrollar competencias científico-metodológicas y didáctico- pedagógicas, pues ya no basta con ser un buen investigador o director, sino que también ha de ser experto en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica docente. Para ello necesita formación sobre su materia, pero también sobre la dimensión didáctica de la misma que le reporten de técnicas, actitudes reflexivas y recursos didácticos como para hacer una integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica así como resolver con ello problemas aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, pero adaptándolos a las tareas y alumnos concretos (Tejedor, 2001).

Siguiendo en esta misma línea, Zabalza (2003) analiza las competencias de los docentes universitarios (aunque dicha docencia debemos situarla en el marco del proyecto formativo que se pretende desarrollar en cada universidad) siguiendo las fases de la programación. Además de estas competencias, el citado autor añade la reflexión e investigación sobre su enseñanza así como la identificación con la institución en la que trabaja y la competencia de trabajar en equipo. El profesor universitario no debe limitar su actividad a la docencia en su clase, sino incluir otros ámbitos de acción y análisis como serían el decidir reflexiva y responsablemente cómo, cuándo, por quién y con qué objeto o finalidad van a ser impartidas las enseñanzas.

En una línea más humanitaria, Cano (2005) realiza una clasificación de las competencias que debe poseer el profesorado junto con una serie de propuestas para mejorarlas. De ellas nos gustaría mencionar además de las más tradicionales (capacidad de planificación y organización del propio trabajo), otras más valoradas por los docentes tales como las competencias comunicativas, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de resolución de conflictos, el auto concepto y la evaluación, amén de una capacidad absolutamente necesaria actualmente como es la capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, un clásico dentro de las clasificaciones de las competencias es Perrenoud (2004) quien en su decálogo de las diez familias de competencias establece aquellas que son más demandadas por los nuevos docentes tales como la gestión y organización de las situaciones de aprendizaje, la implicación de los estudiantes dentro de su proceso de aprendizaje por lo cual lleva implícito el conocimiento de las necesidades de cada uno por el profesor/a correspondiente. Junto a estas y otras ya mencionadas (trabajar en equipo, utilizar las nuevas tecnologías), cabe destacar una serie de competencias que están relacionadas tanto por la variable en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se esté realizando (participación en la gestión de la escuela, implicación de los padres) como en la propia formación del docente (afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua).

A modo de síntesis, Segura (2005) nos ofrece al educador de este milenio que sería aquella persona capaz de: a) Aprender a conocer: Dado que el conocimiento va cambiando rápidamente, debemos poseer la capacidad de adaptarnos rápidamente a los nuevos conocimientos, para ello es imprescindible que poseamos una amplitud de pensamiento; b) Aprender a hacer: Debemos saber adaptarnos a las nuevas situaciones tanto personales como contextuales e institucionales; c) Aprender a vivir juntos: Cada vez más se hace necesario que aprendamos a trabajar de forma colaborativa y que por tanto poseamos valores tan preciados como el compañerismo, la tolerancia, el respeto y la solidaridad; d) Aprender a ser: Significa ser capaz de enriquecer nuestra propia persona. Es decir tener autocontrol, autodisciplina, tenacidad, responsabilidad, perseverancia, seguridad, equilibrio, confianza...



La finalidad de la investigación que aquí se presenta es la realización de un programa formativo en competencias para los docentes de la Educación Superior. Sus objetivos son los siguientes:

- 1.-Conocer las necesidades formativas de los docentes universitarios ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2.- Determinar las expectativas del profesorado universitario en relación a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.
- 3.-Implementar un programa de formación on- line que ayude a los profesores universitarios a formarse en aquellos aspectos que consideran deficitarios.

2.-DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.-

La investigación, como es de suponer, consta de diversas fases. La primera de ellas radicó en la construcción de un cuestionario tipo Likert, de cinco opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). El cuestionario (compuesto de 82 ítems), que pretende determinar cuáles son las necesidades y expectativas del profesorado universitario en relación a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, está estructurado en seis dimensiones, a saber:

0) Datos de identificación: Esta dimensión hace referencia a una serie de datos personales tales como el sexo, edad, titulación máxima que se posee, años de experiencia docente en la universidad, campo de docencia universitaria, Facultad/ Escuela a la que se pertenece, categoría profesional, dedicación y la indicación si se ha pertenecido a alguna experiencia piloto relacionada con la Convergencia Europea de Educación Superior.

1) Necesidades Estructurales: Esta dimensión consta de once ítems referidos a aspectos tan cruciales para la implementación del EEES como son los recursos materiales (presupuesto económico, infraestructuras y recursos), el número de personal docente e investigador, la revalorización de la labor docente (no solo la investigadora), reducción del número de alumnos, incentivación del profesorado, el trabajo colaborativo entre los docentes, la formación gratuita de los profesores, las horas de docencia presencial...

2) Necesidades Curriculares : Esta dimensión de diecisiete ítems hace una mención clara a las necesidades que le surgen al docente dentro de su proceso de enseñanza cuando adapte el sistema de créditos europeo, así pues en su contenido se mencionan los diversos contenidos: el trabajo del estudiante, dedicación de los profesores a más horas de apoyo y seguimiento de los estudiantes, revisión de los programas de las materias, la formación de los alumnos en estrategias, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la evaluación (técnicas y contenidos), las tutorías...

3) Necesidades Profesionales/ Personales: Esta dimensión consta de veinte ítems referidos todos ellos a las exigencias que se le plantean al profesorado universitario para su plena integración en el EEES. En ella se mencionan diversas necesidades sentidas tales como: la nueva formación del docente universitario (pedagógica, tecnologías de la información y comunicación, segunda lengua, orientación sobre la programación de objetivos por competencias...), ponderación de sus tareas docentes con su promoción profesional, actitudes ante el cambio, incremento de la coordinación entre los docentes para organizar los temarios, estabilidad del profesorado...

4) Expectativas Estructurales: En esta dimensión de diez ítems están contenidas las esperanzas y consideraciones que precisa el docente de la Educación Superior. Estas expectativas son las



condiciones estructurales y de apoyo que se deberían desplegar para responder a las exigencias del crédito europeo.

5) Expectativas Curriculares: Los once ítems que contiene esta dimensión hacen mención a las estimaciones que el proceso de convergencia debería estudiar para que tanto los profesores como los alumnos se beneficien del nuevo proceso de enseñanza- aprendizaje.

6) Expectativas Profesionales/ Personales: Esta última dimensión, de trece ítems, contiene las consideraciones que se estiman primordiales por los profesores para la adopción del nuevo modelo educativo.

Tras analizar los resultados obtenidos, se comenzó con la segunda fase de la investigación, la cual consistía en el diseño de un programa formativo, que centrado en el aspecto metodológico, estuviera compuesto por las siguientes competencias:

1. Nociones preliminares y expone magistralmente
2. Elabora guías de trabajo autónomo
3. Mejora de las técnicas de aprendizaje.
4. Promueve la discusión grupal y organiza seminarios de trabajo
5. Crea y gestiona el trabajo en pequeños grupos
6. Crea y organiza y gestiona trabajos prácticos.
7. Tutoriza..

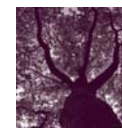
3.-RESULTADOS Y DISCUSION.-

En esta tabla mostramos las puntuaciones (porcentajes, medias y desviaciones típicas) alcanzadas por cada uno de los ítems que integran las dimensiones sobre la que gira nuestro análisis en las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Granada que han sido objeto de estudio.

El ítem que ha alcanzado la puntuación más alta en la media (4,88) y cuya desviación típica obtiene un valor menor (0,396) corresponde al ítem 6 “La incorporación del ECTS al sistema universitario español requiere una reducción del número de alumnos por aula”, integrado en la primera dimensión, denominada “Necesidades estructurales”.



Nº	Items	%Respuestas					X	DT
		1	2	3	4	5		
NECESIDADES ESTRUCTURALES								
1	La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) debe ir acompañada de presupuesto económico, infraestructuras y recursos	0	1,3	6,5	11,7	80,5	4,71	0,646
2	La incorporación de la Universidad Española al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige aumentar la plantilla del personal docente.	1,3	2,6	14,3	23,4	57,1	4,29	1,037
3	El diseño del nuevo proyecto educativo debe responder a una reforma participativa y consensuada	0	5,2	6,5	28,6	59,7	4,43	0,834
4	Con la implantación del crédito europeo se debe revalorizar la labor docente al mismo nivel que la investigadora	0	3,9	6,5	18,2	71,4	4,57	0,785
5	La administración educativa debe proporcionar información y concreción legislativa sobre el proceso de convergencia y clarificar la valoración de las tareas docentes.	0	3,9	2,6	37,7	55,8	4,45	0,735
6	La incorporación del ECTS al sistema universitario español requiere una reducción del número de alumnos por aula.	0	0	2,6	6,5	90,9	4,88	0,396
7	Es importante que la universidad diseñe un sistema de incentivos que contemple la implicación de los docentes en procesos de innovación y mejora de su docencia	0	1,3	6,5	46,8	45,5	4,36	0,667
8	Las facultades y departamentos deben favorecer procesos de trabajo colaborativo entre los docentes.	2,6	2,6	9,1	49,4	36,4	4,14	0,884
9	La financiación de estancias en otras universidades contribuye a mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza.	0	5,2	14,3	45,5	35,1	4,10	0,836
10	Las universidades deben incrementar las ofertas formativas de forma gratuita para sus profesores y valorar adecuadamente su participación	1,3	0	1,3	51,9	45,5	4,40	0,654
11	Es necesario que se reduzcan las horas de docencia presencial de los profesores si se quiere cambiar las formas de trabajar tradicionales	1,3	2,6	13	31,2	50,6	4,23	1,012
NECESIDADES CURRICULARES								
12	La implantación del crédito europeo requiere procesos de enseñanza aprendizaje más centrados en el trabajo del estudiante.	0	0	3,9	49,4	46,8	4,43	0,572
13	Para adoptar el ECTS es necesario que los profesores dediquen más	1,3	1,3	3,9	31,2	62,3	4,52	0,754



	horas al apoyo, orientación y seguimiento de los estudiantes							
14	La adopción del ECTS supone primar planteamientos educativos dirigidos a favorecer la formación para el mercado laboral frente a un enfoque más humanístico.	5,2	14,3	35,1	23,4	22,1	3,43	1,141
15	El ECTS conlleva una revisión de los programas de las materias para adaptarlos a las sesiones presenciales y no presenciales	0	2,6	6,5	42,9	48,1	4,36	0,724
16	Para la adopción del nuevo modelo educativo es necesario que los profesores revaloricen el trabajo práctico de los estudiantes.	0	0	7,8	59,7	32,5	4,25	0,588
17	Debería formarse a los alumnos en estrategias que les permitan participar activamente en su aprendizaje.	0	0	5,2	32,5	62,3	4,57	0,594
18	EL PROFESORADO DEBERÁ IMPULSAR EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	0	5,2	20,8	41,6	32,5	4,01	0,866
19	La adopción del ECTS requiere que los alumnos sepan trabajar en grupo.	0	1,3	24,7	49,4	24,7	3,97	0,743
20	Los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán favorecer que el alumnado sea más autónomo en su proceso de aprendizaje.	0	2,6	5,2	46,8	44,2	5,25	7,969
21	Las actividades planteadas a los alumnos deben estar más orientadas a la aplicación de conocimiento.	2,6	3,9	23,4	41,6	28,6	3,90	0,954
22	Con la adopción del crédito europeo se deben evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes	0	5,2	5,2	44,2	45,5	4,30	0,796
23	Con la adopción del crédito europeo se hace necesario diversificar los instrumentos y técnicas de evaluación (seminarios, carpetas de aprendizaje, autoevaluación, mapas conceptuales, ...).	0	0	6,5	40,3	51,9	4,40	0,799
24	Con el nuevo modelo el profesorado debe desarrollar un sistema de evaluación coherente con los demás elementos del programa de la materia.	0	0	6,5	58,4	35,1	4,29	0,582
25	Con el ECTS la evaluación debe entenderse como un proceso continuo cuya finalidad es la mejora.	0	1,3	11,7	44,2	42,9	4,29	0,723
26	La adopción del crédito europeo exige cambiar la concepción sobre las tutorías en cuanto a su contenido (supervisión, seguimiento,	0	1,3	11,7	33,8	53,2	4,39	0,746



	orientación...) y a la forma de llevarlas a cabo (presenciales y/o a distancia).							
27	Con el crédito europeo el alumnado debe conocer los criterios y condiciones de su evaluación	0	0	1,3	42,9	55,8	4,55	0,527
28	Es necesario que el horario de tutorías de los profesores no se solape con el de las clases si queremos que realmente sean aprovechadas por los estudiantes.	0	9,1	16,9	16,9	55,8	4,16	1,136
NECESIDADES PROFESIONALES/PERSONALES								
29	La nueva formación del docente universitario debe estar más dirigida a cualificarle como facilitador y organizador del aprendizaje de sus estudiantes que como transmisor de conocimiento	0	9,1	14,3	33,8	41,6	4,04	1,069
30	El profesorado universitario debe disponer de una formación adecuada en las nuevas tecnologías para aprovechar sus ventajas	0	6,5	2,6	53,2	37,7	4,22	0,788
31	La plena integración del profesorado universitario en el EEES exige que se facilite, a nivel institucional, el aprendizaje de una segunda lengua.	0	3,9	19,5	41,6	35,1	4,08	0,839
32	Los docentes demandan acciones formativas que les orienten sobre la programación de objetivos por competencias	0	1,3	23,4	42,9	32,5	4,06	0,784
33	Es necesario desarrollar iniciativas de formación dentro de los centros de trabajo para contribuir a mejorar la formación del profesorado	0	1,3	9,1	50,6	39,0	4,27	0,681
34	EL PROFESORADO NECESITA QUE SE PONDERE DE FORMA ADECUADA LAS DIFERENTES TAREAS DOCENTES QUE REALIZAN (PLANIFICACIÓN, ORIENTACIÓN, SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN, ...) DENTRO DE SU CARGA LECTIVA Y QUE ESTAS TENGAN UN RECONOCIMIENTO EN SU PROMOCIÓN PROFESIONAL.	0	0	3,9	27,3	68,8	4,65	0,556
35	Es necesario crear un cuerpo de profesionales universitarios competentes que formen y asesoren al profesorado a nivel didáctico para mejorar la calidad de la docencia universitaria.	5,2	3,9	18,2	46,8	26,0	3,84	1,027
36	El conocimiento de experiencias de innovación docente y de experimentación del crédito	0	2,6	19,7	53,9	22,4	3,92	0,860



	europeo es necesario para salvar las resistencias al cambio							
37	Los docentes consideran necesario que se diversifiquen los procesos de evaluación del profesorado (autoevaluación, evaluación por colegas, evaluación por parte de los estudiantes...).	3,9	7,8	22,1	45,5	20,8	3,71	1,011
38	Es necesario que se incremente la comunicación y coordinación entre los docentes a la hora de organizar los temarios, prácticas, metodologías, sistemas de evaluación, etc. para garantizar el éxito del proceso de convergencia.	0	1,3	11,7	46,8	40,3	4,26	0,715
39	El profesorado debe formarse en técnicas de autoevaluación (portafolios docentes, diarios, ...).	0	1,3	23,4	50,6	24,7	3,99	0,734
40	El profesorado necesita formarse para llevar a cabo tareas de organización y planificación docente	0	2,6	15,6	58,4	23,4	4,03	0,707
41	Los docentes universitarios necesitan conocer y manejar metodologías diversificadas que favorezcan el trabajo cooperativo, activo....	0	1,3	6,5	58,4	33,8	4,25	0,632
42	Es necesario formar a los docentes para llevar a cabo la tutorización de los estudiantes y las labores de asesoramiento.	0	1,3	18,2	57,1	20,8	3,90	0,926
43	El profesorado necesita conocer enfoques, estrategias y sistemas de evaluación acordes con el nuevo modelo educativo.	0	1,3	9,1	61,0	28,6	4,17	0,637
44	La estabilidad del profesorado es imprescindible si se desea incrementar su nivel de compromiso con el nuevo modelo educativo.	1,3	1,3	11,7	28,6	57,1	4,39	0,845
45	El profesorado necesita estar convencido de que la convergencia va a mejorar la formación del estudiante.	0	3,9	11,7	29,9	53,2	4,29	0,971
46	Es necesario cambiar la mentalidad de profesores y alumnos para promover procesos de formación más participativos que fomenten la autonomía y el trabajo en equipo.	1,3	0	9,1	39,0	50,6	4,38	0,762
47	Es preciso incrementar la participación y nivel de compromiso del alumnado con esta reforma.	0	2,6	6,5	40,3	50,6	4,39	0,728
48	Se requiere tiempo para que docentes y estudiantes se acomoden a los cambios que plantea el EEES.	0	1,3	16,9	32,5	49,4	4,30	0,796



Seguidamente comenzaremos a analizar las puntuaciones alcanzadas (porcentajes, medias y desviaciones típicas) en cada dimensión.

Al observar los valores recogidos en la tabla, en la dimensión de las necesidades estructurales, podemos apreciar que existe entre los profesores del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, un elevado nivel de acuerdo con respecto a los ítems referidos a las necesidades sentidas por los docentes en relación al aprendizaje.

Por un lado, perciben que es necesario el incremento de las infraestructuras y/o recursos (económicas, mayor personal docente, reducción del número de horas presenciales, reducción del número de alumnos por aula) para que la calidad que se pretende conseguir en cada titulación sea una realidad. Por otro, creen necesaria la revalorización de su labor docente al mismo nivel incluso que hasta este momento se está dando a la labor investigadora.

Analizando las medias obtenidas, observamos que existe un nivel de acuerdo con respecto a los ítems referidos a las necesidades de estructura ya que todos superan el valor de cuatro (de acuerdo); así pues éstos oscilan entre 4,88 y 4,10. La media más alta la posee el ítem 6 que alude a la necesidad de reducir el número de alumnos por aula para implantar la metodología necesaria en los referente al crédito europeo; seguido muy de cerca por el ítem 1 con una media de 4,71, el cual sigue incidiendo en la necesidad de poseer la infraestructuras y presupuesto económico adecuado para la adopción del Sistema Europeo de Transferencia de créditos. Por otro lado el ítem con la media más baja podemos situarlo en el número 9 quien afirma que “la financiación de estancias en otras universidades contribuye a mejorar la formación del profesorado y la calidad de las enseñanzas”.

Atendiendo a los valores alcanzados en la desviación típica apreciamos que éstos están comprendidos entre 0,396 (ítem 6) y 1,037 (ítem 2). Tan sólo éste último ítem junto al 11 (1,012) alcanzan un valor por encima de una sigma de desviación. Ambos coinciden en la necesidad de cambiar las formas de trabajo consideradas tradicionales, ya que se precisan un mayor número de personal docente y que éstos a la vez puedan ver reducidas el número de horas en la docencia presencial. Aspectos esenciales para que el proceso de convergencia sea realizado en unas condiciones consideradas óptimas.

Menos de una sigma de desviación tienen el resto de los ítems, cuya concentración en torno a la media es superior a cuatro, pues todos ellos tienen un porcentaje acumulado de respuesta en torno a “bastante” y “completamente” de acuerdo, superiores al 80%. De ellos destacamos el ítem 6 cuya media (4,88) es la más alta y desviación típica (0,396) es la más baja; así pues y siguiendo en la misma línea también se requiere “una reducción del número de alumnos por aula” para implementar el sistema de créditos europeo.

En síntesis, las necesidades estructurales que perciben más acuciantes los profesores de esta área son las que a continuación enumeramos:

- 1.-Mayor reconocimiento de la labor docente.
- 2.-Incremento del número de personal docente.
- 3.-Reducción de la ratio, alumnos por aula.
- 4.-Necesidad de reducir las horas de docencia presencial de los profesores.

Al focalizar nuestra atención en la dimensión de las necesidades curriculares, podemos apreciar que la mayor necesidad que sienten los profesores para implantar el ECTS está centrado en dos grandes elementos curriculares como son la evaluación y la atención al estudiante. Así en los ítems 23, 24, y 27 están bastante y muy de acuerdo en que el sistema de evaluación debe estar coordinado con los



demás elementos del programa (objetivos, contenidos, metodología...), amén de ser flexible y bastante extenso en instrumentos y técnicas de evaluación, con el objetivo de tener varios referentes para la calificación del estudiante.

Además los ítems 13, 26, 28, e indirectamente el ítem 17 hacen referencia a la tutoría, es decir a la relación profesor- alumno. Ambos (62,3% están totalmente de acuerdo) deben realizar un esfuerzo en optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje. El docente opina que es necesario dedicar más tiempo a la orientación y seguimiento del estudiante, y éste último debe implicarse más activamente en su aprendizaje. En definitiva, “la adopción del crédito europeo exige cambiar la concepción sobre las tutorías en cuanto a su contenido (supervisión, seguimiento, orientación...) y a la forma de llevarlas a cabo (presenciales y/o a distancia)”.

Uno de los aspectos que enfatiza el grado de acuerdo de los docentes con lo manifestado en los ítems viene significado por el hecho de que 14 de los 17 ítems que contempla este ámbito ha alcanzado una media por encima de cuatro. Así pues, la media más alta (5,25) corresponde al ítem 20, “los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán favorecer que el alumnado sea más autónomo en su aprendizaje”. Por el contrario la media más baja (3,43) corresponde al ítem 14, “la adopción del ECTS supone primar planteamientos educativos dirigidos a favorecer la formación para el mercado laboral frente a un enfoque más humanístico”.

Por último, analizando la desviación típica observamos que los valores se hallan comprendidos entre 0,527 (ítem 27) y 1,141 (ítem 14) si exceptuamos el ítem 20 cuyo valor es de 7,969, en el cual coincide también la media más alta (5,25). Así pues, el 91,0% de los profesores del área de Ciencias Sociales y Jurídicas están “bastante o totalmente” de acuerdo al señalar que los “procesos de enseñanza- aprendizaje deberán favorecer que el alumnado sea más autónomo en su proceso de aprendizaje”.

En una zona intermedia de dispersión (por encima de una sigma de desviación), concretamente, 1,136 y 1,141, éste último con la media más baja (3,43) nos encontramos con los ítems 28 y 14 respectivamente.

Los restantes ítems alcanzan una puntuación en la desviación típica de menos de una sigma de desviación. Todos ellos hacen referencia, de una u otra forma a la metodología que se hace necesaria para sacar el máximo provecho al proceso de enseñanza- aprendizaje del estudiante y a la labor del profesor.

Las conclusiones que podemos destacar, en esta dimensión, son las siguientes:

- 1.-El sistema de evaluación debe plasmarse en el programa de la asignatura. Dicho programa debe consensuarse con los estudiantes, por lo que previamente debe ser conocido por éstos.
- 2.-La adopción del crédito europeo exige una evaluación más completa y flexible, con numerosas técnicas de evaluación (autoevaluación, carpetas de aprendizaje, seminarios...).
- 3.-La función de los docentes debe centrarse en la orientación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- 4.-Revalorización de las tutorías. La adopción del crédito europeo cambia el concepto que se tenía hasta el momento de ellas. La tutoría debe concebirse, tanto presencial como virtual, como un momento de interacción entre profesor y alumno, a la vez que el primero ejerce el papel de orientador del segundo.



Analizando las puntuaciones alcanzadas en las dimensión “ Necesidades profesionales /personales, comprobamos que se hace necesaria una formación adecuada de los docentes para que éstos venzan las resistencias a los numerosos cambios que conlleva la adaptación tanto al EEES como al crédito europeo tal como podemos comprobar en los ítems 36, 45 y 46.

Asimismo para garantizar el éxito del proceso de convergencia, los docentes demandan (de acuerdo y totalmente de acuerdo) acciones formativas en las Nuevas Tecnologías, en la programación por objetivos, técnicas de autoevaluación, manejo de metodologías diversificadas y sistemas de evaluación (ítems 30, 32, 39, 41 y 43).

Podríamos considerar un nivel de acuerdo en cuanto a las afirmaciones vertidas en esta dimensión, pues tan solo cinco ítems se sitúan por debajo de cuatro, en cuanto a la media se refiere.

La media más baja corresponde al ítem 37 que hace mención a la diversificación del proceso de evaluación por parte de los docentes.

Siguiendo en la línea comentada en los porcentajes, el ítem 34 es quien obtuvo la media más alta (4,65) poniendo de manifiesto que el “profesorado necesita que se pondere de forma adecuada las diferentes tareas docentes que realizan (planificación, orientación, seguimiento, evaluación...) dentro de su carga lectiva y que éstas tengan un reconocimiento en su promoción profesional”.

Los valores alcanzados en la desviación típica podemos ubicarlos entre 1,069 (ítem 29) y 0,556 (ítem 34). Éste último tiene una media de 4,65 lo que le sitúa, pues, en la media más alta y desviación típica más baja en estas necesidades profesionales/ personales. Alude el 96,1% a la necesidad del equilibrio entre las distintas tareas docentes, a la vez que éstas le sean reconocidas en su promoción profesional.

Tan solo tres de los veinte ítems obtienen una desviación típica por encima de una sigma de desviación, concretamente nos estamos refiriendo a los ítems 29, 35 y 37 a los que corresponden medias iguales o superiores a tres (4,04; 3,84; 3,71 respectivamente). Los tres ítems hacen mención, con un grado de acuerdo acumulado superior al 65%, a la nueva función del docente universitario.

Los restantes 17 ítems comprenden valores que podríamos calcularlos de menos de una sigma de desviación. La media de todos ellos ronda el cuatro (pues tan solo los ítems 36, 39 y 42 obtienen medias inferiores a esta puntuación aunque muy cercanas: 3,92; 3,99 y 3,90 respectivamente).

Estos 14 ítems cuya media es superior a cuatro tienen un porcentaje acumulado de respuesta en torno a “bastante” y “completamente” de acuerdo superior al 70% (en los ítems 29, 31, 32 y 35 haciendo todos ellos alusión a las acciones formativas que deben adquirir los docentes y que repercutirá en la calidad de la docencia), superiores al 80% (en los ítems 33, 38, 40, 43, 44, 45, 46 y 48 haciendo todos ellos mención a la necesaria coordinación que debe tener los docentes en las tareas de organización y planificación tanto en las clases como en los programas), y superiores al 90% (ítems 34, 41 y 47 haciendo todos ellos referencia a la carga lectiva y al desarrollo de sus clases).

Resumiendo, los profesores del área de Ciencias Sociales y Jurídicas perciben las siguientes necesidades profesionales/ personales:

- 1.-Aumentar las acciones formativas que vayan encaminadas a formar a los docentes en su nuevo rol de facilitador y organizador del aprendizaje de sus estudiantes.
- 2.-Iniciar acciones formativas dirigidas a las tareas de organización y planificación docente (programar los objetivos por competencias).



3.-El profesorado necesita informarse y formarse sobre el nuevo modelo educativo (metodología y sistema de evaluación).

4.-Se hace necesario cambiar la mentalidad de la comunidad universitaria, para que se incremente el compromiso con la reforma.

5.-Un factor decisivo en el éxito de la convergencia al EEES radicarán en el reconocimiento que se realice de las tareas docentes.

4.- CONCLUSIONES

Especial hincapié, debemos hacer en las necesidades de formación que los profesores perciben para afrontar con éxito los retos que el desarrollo del nuevo marco de convergencia europeo va a traer consigo. Ello se observa al analizar los resultados obtenidos en los ítems que hacen referencia a este aspecto.

Así en el apartado de necesidades estructurales observamos que más del 80% del profesorado considera que la financiación de estancias en otras universidades contribuye a mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza. Ello es una necesidad que se debe impulsar dentro del ámbito europeo de formación superior. Por si esto no fuera suficientemente explícito en el mismo apartado del cuestionario constatamos que el 97,4% de los encuestados considera muy importante el hecho de que las universidades incrementen las ofertas formativas de forma gratuita para sus profesores y valoren adecuadamente su participación. De lo que se deduce que la formación y la necesidad de compartir experiencias con docentes e investigadores de otras universidades es una necesidad acuciante de la Universidad española. Los incentivos que deben potenciar este tipo de actividades son la gratuidad y el reconocimiento profesional, laboral, etc....

En el ámbito profesional los docentes advierten profundas necesidades de formación al igual que hemos observado antes dentro de las necesidades estructurales. Aunque aquí se perfilan mucho mejor los diferentes campos en los que esa formación debe de aplicarse. En primer lugar observamos que el desarrollo del nuevo Espacio Europeo tal y como se viene perfilando va a implicar el desarrollo de nuevos roles por el profesorado, por ello más de las tres cuartas partes de los encuestados observan que es importante o imprescindible iniciar una formación que les acredite para el desarrollo de tales patrones de trabajo.

En la misma línea encontramos, que a pesar de los muchos años que la Universidad española lleva modernizándose y aplicando las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes universitarios consideran que la generalización de la aplicación de estos medios como herramienta básica de trabajo va a implicar la necesidad de una formación mucho más sistemática en su uso e implementación en el ámbito docente e investigador. Otro elemento crucial que va a necesitar una formación sistemática del profesorado hace referencia al aprendizaje de lenguas extranjeras tanto a nivel funcional como para la comunicación entre los docentes, investigadores y alumnos/as.

Las necesidades tanto profesionales como personales vienen recogidas en los ítems 32, 39, 40, 41, 42, 43 en los que se observa que los docentes entienden que es imprescindible mejorar la formación en diferentes ámbitos que afectan directamente el modelo docente (metodologías, organización y coordinación docente, acción tutorial, estrategias y sistemas de evaluación, programación de objetivos y competencias a conseguir, etc.). Sobre la forma que se debe llevar a cabo la formación consideran que esta convendría desarrollarse mayoritariamente en los propios centros de trabajo y que sería conveniente la creación de un cuerpo de docentes universitarios que formen y asesoren al profesorado, aunque este ítem presenta una desviación mayor que los anteriores y la adecuación de la medida no consigue convencer de forma tan clara a todos los docentes.



De lo visto se deduce que los profesores encuestados perciben una acuciante necesidad de formación de cara a conseguir una enseñanza de calidad que colme las expectativas que se vienen poniendo al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior.

Bibliografía

- BRICALL, J. (2000). Informe Universidad 2000. En <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm> (Consultado 16-7-2006).
- CANO, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ PINA, F; MARTÍNEZ CLARES, P; DA FONSECA, P; RUBIO ESPÍN, M, (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E núm 307).
- PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- SEGURA, M. (2005). Competencias personales del docente. Revista Ciencias de la Educación, vol 2, nº 26, 171-190.
- TEJEDOR, F.J, (2001): *La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción*. En VILLAR, L. M. (DIR). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Sevilla: ICE-Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M.A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea



EL PROFESSIONAL REFLEXIU EN EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR: ANÀLISI D'UNA PROPOSTA DE CURS DE POSTGRAU EN DIDÀCTICA DE L'EDUCACIÓ FÍSICA.

Víctor López Ros.

Càtedra d'Esport i Educació Física.

Ricard Pradas Casas.

Departament de Didàctiques Específiques.

Carles Ballart Junyer.

Departament de Didàctiques Específiques.

Universitat de Girona

Paraules clau

Educació física, reflexió- acció; teoria- pràctica.

Resum

El treball que presentem és l'anàlisi d'un curs de postgrau en didàctica de l'educació física. Aquest primer curs forma part d'un projecte de dos anys que té com a finalitat desenvolupar estratègies i hàbits de reflexió en els mestres d'educació física sobre la seva pròpia pràctica docent, en la línia del paradigma del "professional reflexiu", en l'àmbit de l'educació física. Aquest projecte de dos anys es planteja com una investigació-acció.

Durant el primer curs s'empren eines d'avaluació que permeten, d'una banda, tenir informació sobre aspectes estructurals i organitzatius del curs i, per altra banda, les expectatives dels alumnes i el seu grau d'assoliment. Així mateix, hi ha una part de la recerca que ja ens permet disposar d'informació sobre el tipus de coneixement adquirit pels alumnes i sobre les estratègies de reflexió que es posen en joc.

Les primeres dades indiquen un alt grau de satisfacció dels alumnes i també mostren aspectes estructurals a millorar. Alhora manifesten les preocupacions dels professors del curs per promoure la reflexió sobre l'acció a partir d'afavorir una estreta relació entre el coneixement teòric i el pràctic i la necessitat d'establir estratègies que ho afavoreixin.

Desarrollo

FORMACIÓ PERMANENT EN EDUCACIÓ FÍSICA ESCOLAR: BREUS REFLEXIONS.

Funció docent, formació i avaluació de programes en E.F. escolar.

De la mateixa manera que succeeix en altres àmbits del coneixement, en educació física escolar (E.F.) els models i les propostes sobre formació permanent són variades i inclouen un ampli ventall d'opcions amb diferents pretensions i objectius a assolir. Això fa, des del nostre entendre, que qualsevol proposta que vulgui tenir una incidència directa sobre la formació dels mestres ha de



valorar de manera acurada el context i l'entorn al qual va dirigida aquesta oferta. Coincidim amb Imbernón (1994), quan assenyala que la formació permanent té un marcat caràcter territorial i situacional i que els destinataris poden mostrar una heterogeneïtat d'expectatives i necessitats que obliga a programar i dissenyar atenent a importants criteris de flexibilitat (l'oferta va dirigida a mestres en actiu, amb horaris, disponibilitat, interessos i realitats molt diferents).

En termes generals, ens trobem davant de professionals en actiu o a punt de ser-ho, amb la formació inicial finalitzada i, per tant, amb coneixements previs tant en l'àmbit teòric com pràctic; i que tenen el seu focus central de formació en la pràctica docent, és a dir, en la necessitat de millorar i innovar determinats aspectes de la seva pràctica diària, o com suggereix Imbernón (1994: 60): *“no podemos hablar de formación permanente sin hacer referencia a que ésta debe realizarse partiendo y volviendo a la práctica”*.

Aquestes reflexions també són vàlides en l'àmbit de la formació de professorat en E.F. Els paradigmes que han guiat la formació del professorat en E.F. es poden entendre com apropiacions (o sota la influència) dels paradigmes dominants en els altres àmbits de la didàctica i de la formació del professorat (p.e. García Ruso, 1997; Ramos i Del Villar, 2005) i, per tant, les orientacions en aquesta formació han anat evolucionant d'acord amb els canvis incorporats en els models generals de formació del professorat (p.e. Marcelo, 1995). Durant molt de temps el paradigma dominant en l'E.F. escolar ha sigut el derivat del procés-producte, amb connotacions de plantejaments ecològics. En les darreres dècades s'han anat incorporant nous plantejaments més relacionats amb l'anomenada perspectiva crítica, i amb certes orientacions constructivistes. Aquesta evolució en els plantejaments també ha portat incorporat un canvi en la consideració de la funció docent i, per tant, en els models de formació del professorat que han passat d'estar més centrats en la transmissió de coneixement, a donar més importància als processos de reflexió i de construcció del propi coneixement atenent a criteris argumentatius i crítics i, especialment, tenint com a referència important la pràctica docent. Això ha permès l'aparició de propostes i de treballs en formació permanent en E.F. que han incorporat nous supòsits i noves propostes metodològiques centrades en seminaris, grups de discussió, etc., i que persegueixen la implicació directa dels professors en la construcció de nou coneixement docent i professional (p.e. Fraile, 1995, 2005).

En els darrers temps s'ha anat produint un canvi en la direcció d'assumir els supòsits del model del professional reflexiu, molt basat en situar en el centre de la formació del professorat la pràctica docent com a punt de partida i de referència de la seva formació. Igualment, i també d'acord amb les noves suggerències derivades de l'adaptació a l'EEES, la metodologia docent en els centres de formació de professorat ha evolucionat per afavorir que els alumnes tinguin un paper més actiu en la construcció del seu propi coneixement i incorporin habilitats i competències relacionades amb la recerca i la reflexió sobre la pràctica docent. Les metodologies més actives han guanyat un pes important en aquesta formació. En aquest intent de situar la pràctica com un element clau de la formació, la figura del “pràcticum” ha tingut, sens dubte, un paper molt destacat.

Ara bé, malgrat el canvi produït, aquest no ha estat exempt de certes limitacions. Així, per exemple, cal tenir present que els canvis en la metodologia docent universitària no garanteixen, “per se”, un aprenentatge reflexiu i significatiu en l'alumnat (Brockbanck i McGill, 2002). En alguns casos, aquest plantejament centrat en la praxi ha anat en detriment d'una formació sobre aspectes teòrics. En altres casos ha desconsiderat competències que els futurs mestres necessiten desenvolupar. En altres, hi ha hagut una certa confusió sobre allò que és imprescindible, el que és important i el que és interessant en la formació inicial. I en altres casos, el pràcticum no s'ha convertit, “de facto”, en el nucli vertebrador de la formació inicial del professorat.

Més enllà d'aquests factors enumerats, cal considerar altres aspectes no menys rellevants: la poca formació específica en E.F. dins dels plans d'estudi de la formació inicial dels mestres; la necessitat d'incrementar aquesta formació que garanteixi un coneixement sobre el contingut i també sobre la intervenció docent (Prat, 2000; Moreno et al., 2001); les dificultats per implementar un “pràcticum” que sigui veritablement útil; etc. Les raons que poden explicar aquests fets són complexes i segurament no prou ben estudiades, però això comporta déficits significatius en la formació inicial del professorat i



condiciona de manera directa les necessitats de formació permanent del professorat d'E.F. És en aquest sentit que alguns autors (Moreno et al. 2001) han suggerit, en la línia d'Imbernón (1994), la necessitat de considerar la formació inicial i la formació continuada o permanent com dues fases del mateix procés general de formació i professionalització docent.

Les particularitats de l'ensenyament de l'E.F. com a contingut escolar ha comportat que s'hagin realitzat diferents treballs, tant sobre les característiques de la seva funció docent, com d'avaluació de programes d'E.F. escolar, encaminats a entendre millor l'activitat professional així com la formació dels mestres. Pel que fa a l'avaluació de programes destaquem els treballs de Castejón (1996a, 1996b, 2007), tant des de la perspectiva d'establir indicadors com des de la perspectiva d'establir diferents estratègies metodològiques per l'avaluació de programes. Aquests treballs posen de relleu, en termes generals, dos aspectes. D'una banda, la importància dels aspectes estructurals i organitzatius (instal·lacions disponibles, equipaments, horaris adequats, etc.); i, per altra banda, la importància de la figura del professor i de la seva intervenció docent (programació i elements preinteractius i elements interactius). Entre els trets característics mostrats pels professors "eficaços" destaquen: el domini del contingut i dels procediments didàctics, així com la relació amb l'alumnat i la capacitat dels docents per revisar contínuament i críticament la seva programació i la seva acció docent. Altres autors (Durand, 2001; Gal-Petitfaux, 2003) assenyalen la importància de l'adaptació de la programació i de l'acció docent a la situació. En aquesta idea coincideixen també treballs de caràcter constructivista que indiquen que un dels trets claus del professor eficaç és la capacitat d'ajustar contínuament l'ajuda pedagògica a l'aprenent (Onrubia, 1996). Tal i com assenyalarem més endavant, el coneixement pràctic del professor i la seva capacitat de reflexió juguen un paper fonamental per la millora de la funció docent.

Des del nostre punt de vista, aquestes qüestions, aparentment simples, resulten importants per tal de poder avaluar també alguns aspectes de la nostra proposta de formació permanent. Així, entenem que hi ha diferents aspectes claus, tant organitzatius com de trets vinculats als formadors i a la seva docència.

- L'establiment d'objectius del curs que siguin viables d'acord amb:
 - *les possibilitats estructurals* (equipaments, calendari, horaris, disponibilitat de noves tecnologies, ...). Els mestres d'E.F. en actiu, a diferència dels novells, semblen preferir la formació permanent amb cursos i jornades, més que la formació en el propi centre (Viciano, 1999), però la seva activitat professional condiciona especialment el calendari, l'horari i la distribució dels continguts.
 - *perfil i expectatives dels alumnes*, atesa l'heterogeneïtat de procedència i també d'experiència docent. D'acord amb Tardif (2004), els sabers professionals dels docents són altament situacionals i temporals, així com marcadament personals. Això ens posa davant d'uns alumnes amb elements i expectatives comuns però també amb un important domini dels trets i de les necessitats personals. Aquests alumnes comparteixen una part de coneixements previs derivats de la seva formació inicial, i un seguit de coneixements pràctics no necessàriament coincidents.
- L'establiment de continguts vinculats als factors abans esmentats.
 - Els continguts han de tenir una *forta dependència de la realitat pràctica*, però alhora han de permetre als alumnes millorar i avançar en aquesta pràctica des de l'aprofundiment teòric i reflexiu. Tant els professors novells com els més experts atorguen una gran importància a què la formació sigui pràctica, aplicable i significativa en relació al seu lloc de treball (p.e. Viciano, 1999). I, per tant, que els continguts els remetin a l'experiència pràctica. Brockbank i McGill (2002) assenyalen també la importància que l'aprenentatge reflexiu i en profunditat parteixi i retorni a l'experiència personal de l'aprenent. Coincideixen amb Biggs (2005) en la necessitat que l'aprenentatge sigui en profunditat i en què facilitin els processos reflexius. En aquest sentit, la selecció i organització del contingut resulta fonamental.



- Els continguts s'han de poder tractar de forma coherent dins d'un procés temporal concret i determinat pels aspectes estructurals.
- L'establiment d'estratègies metodològiques i de recursos didàctics que possibilitin de forma predominant l'assoliment dels objectius.
 - La *selecció i organització del contingut* ha de prendre forma mitjançant estratègies didàctiques que possibilitin als alumnes aconseguir els objectius. Diferents treballs (p.e. Biggs, 2005) posen de relleu els aspectes positius i negatius de diferents estratègies (p.e. PBL, exposició, etc.), però destaquen que els objectius, els continguts i les metodologies siguin coherents entre si, és a dir, que estiguin alineats. Assenyalen, fonamentalment, la necessitat que els processos d'ensenyament i aprenentatge es desenvolupin en contextos rics i estimulants, emprant en cada cas les estratègies metodològiques que es considerin. Es destaca, però, la necessitat que les estratègies permetin que els aprenents puguin intervenir activament. En aquest sentit, per exemple, els treballs de Viciano (1999), Fraile (2005) i altres mostren la preferència dels mestres d'E.F. pel treball en equip.
 - L'*ús de recursos didàctics* (lectures, fòrums, etc.) és una eina àmpliament emprada en l'ensenyament superior i és considerada de gran importància. Destaca, especialment, l'ús de les TIC com a complement al procés d'ensenyament i aprenentatge (Cebrián, 2003). Aquest instrument permet incorporar, a més, etapes de no presencialitat i flexibilitza les opcions d'aprenentatge.
- La selecció adequada del professorat que desenvolupa els cursos.
 - Com assenyalava Bain (2006), els alumnes d'ensenyament superior valoren de manera fonamental la figura del professor i la seva docència per damunt d'altres condicionants. En la importància del professor com element clau en l'ajuda dels aprenents coincideixen un elevat nombre de treballs, especialment aquells relacionats amb la qualitat de la docència (p.e. Zabalza, 2002; Brockbank i Magill, 2002; Biggs, 2005). Tot i que la figura del docent en formació permanent mostra trets clarament diferenciadors, els docents-formadors segueixen sent un factor clau en l'aprenentatge.

El professional reflexiu en E.F. escolar: recercar i millorar la funció docent.

La perspectiva del professional reflexiu ha tingut en l'àmbit de l'E.F., a l'igual que en la resta d'àmbits, un fort impacte i ha condicionat, a partir dels treballs de Schön (1983, 1987), una gran part de les actuals propostes formatives. Si bé una anàlisi aprofundida d'aquesta perspectiva no és l'objecte del present treball, som conscients que sota aquest paraigua s'agrupen estudis i plantejaments diferents (p.e. Calderhead, 1989; Mena i Tillema, 2006).

En l'àmbit de l'E.F. trobem treballs tant en la formació inicial, especialment a través del pràcticum (p.e. García Ruso, 1997; Ramos i Del Villar, 2005), com en la formació continuada i permanent (p.e. Fraile, 1995; Durand, 2001; Gal-Petitfaux, 2003). Ramos i Iglesias (2005), a partir de les suggerències de Del Villar, estableixen diferents nivells de coneixement dels professors, definint el coneixement pràctic com aquell relacionat directament amb els processos de reflexió i com aquell que afavoreix d'una forma més clara la connexió entre la teoria i la pràctica. Per aquests autors, aquest coneixement pràctic mostra algunes característiques que considerem rellevants: és un coneixement personal i subjectiu, lligat a la pràctica, normalment poc articulat, ampli i flexible, sorgit de la pròpia experiència i de caràcter reflexiu; entenent que aquesta darrera característica és la que es pot considerar com a



més definitòria i important, en la mesura que aquest coneixement es construeix i evoluciona a partir de la pròpia acció reflexiva del professor. Es considera que només des d'aquests processos reflexius és possible una veritable connexió entre la teoria i la pràctica. Atesa que la pràctica professional resulta un dels elements claus, Perrenoud (2004) assenyala el fet que probablement el "laboratori" ideal per entendre i analitzar aquests processos sigui l'àmbit de la formació continuada.

En termes generals tots els treballs diferencien, com a mínim, dues dimensions de la pràctica reflexiva: la *reflexió en l'acció* (durant les situacions interactives), i la *reflexió sobre l'acció* (fora d'aquestes situacions interactives). A més, alguns treballs també assenyalen la dimensió del *coneixement en l'acció*, en el sentit d'un coneixement sovint implícit que guia el "saber com" en la intervenció docent. Entre aquests diferents nivells de reflexió, semblaria que la reflexió sobre l'acció és una competència més senzilla de desenvolupar, i resultaria un primer pas en el camí d'incorporar també la reflexió en l'acció de forma conscient (estratègies com l'ús del diari o l'estimulació del record semblen adequades en aquest sentit). Perrenoud (2004) entén, en canvi, que entre aquests dos processos de reflexió hi ha més continuïtat que no discrepància. Tot i això el mateix autor assenyala que, d'una forma o altra, tots els professors reflexionen i no per això es poden considerar com "professionals reflexius". Cal un treball, una actitud i una identitat particulars per convertir-se en un professional reflexiu en el sentit d'establir un *habitus* al respecte.

En aquesta línia es proposen diferents suggeriments estratègics i metodològics per ajudar a la formació dels professionals reflexius. El mateix Perrenoud (2004) mostra algunes idees claus en aquest sentit. En recollim algunes que ens semblen especialment pertinents. Cal afavorir: una transposició didàctica basada en l'anàlisi de la pràctica, un aprenentatge a partir de l'enfrontament als problemes docents, una veritable articulació entre la teoria i la pràctica, i establir calendaris i eines d'integració dels coneixements adquirits. El mateix autor presenta també, de forma detallada, estratègies metodològiques per avançar en aquesta direcció. En aquest sentit, aspectes com emprar la pròpia pràctica com a referència, emprar situacions i casos "crítics" i analitzar-los a partir de la comparació, la teorització, etc., o emprar el treball col·laboratiu resulten especialment rellevants. Tot i que no és el lloc per analitzar amb detall les diferents estratègies, val a dir que diferents treballs (p.e. Brockbank i McGill, 2002) han posat de manifest de forma extensa i acurada recursos al respecte.

Probablement, una qüestió que cal destacar és la necessitat i la conveniència que el professor es converteixi *de facto* en un investigador sobre la seva pròpia pràctica. Aquesta idea, ja antiga, del professor com investigador ens remet a la figura del docent com algú que té una actitud permanentment crítica i constructiva vers la seva actuació professional i, alhora, que paulatinament incorpora estratègies i instruments per garantir aquest procés d'investigació.

D'acord amb el que hem esmentat abans, i amb les idees de Perrenoud (2004), Fraile (2004) i altres, probablement la formació permanent i continuada sigui un espai idoni per treballar en la direcció de formar professionals reflexius.

DESENVOLUPAMENT

CONTEXT DE LA PROPOSTA.

El treball que presentem fa esment a l'anàlisi de la programació, execució i resultats del *Curs de Postgrau "Educació Física a Primària: desenvolupament curricular i estratègies d'innovació docent"*, organitzat per la Càtedra d'Esport i Educació Física de la UdG i la Fundació Universitat de Girona: Innovació i Formació.



El curs i les seves característiques.

- **Objectius:**

Objectiu fonamental del curs: oferir formació permanent als mestres d'E.F., especialment en l'àrea d'influència de la UdG.

Abans d'endegar el curs es constata:

- a.- les poques possibilitats de formació continuada mantinguda i de caràcter reglat en aquest camp de coneixement en aquest territori.
- b.- la necessitat manifestada regularment pels estudiants que finalitzen MEF per continuar la seva formació, especialment en l'àmbit de la didàctica de l'E.F.
- c.- l'interès dels alumnes per compartir i discutir críticament amb altres companys sobre experiències professionals.

En relació al **perfil i procedència dels alumnes** (n= 35) es constata:

- a.- Heterogeneïtat en els nivells i anys d'experiència professional.
- b.- Elevada homogeneïtat en la procedència de la formació inicial (UdG).
- c.- Elevada homogeneïtat en l'àmbit geogràfic d'intervenció.

Objectius específics del curs:

- Reflexionar críticament sobre els continguts i sobre la metodologia docent.
- Desenvolupar unitats de programació i analitzar les seves possibilitats d'aplicació pràctica.
- Analitzar críticament l'acció docent i proposar alternatives.
- Desenvolupar actituds col·laboratives en la pràctica professional.

- **Elements estructurals i organitzatius:**

Organització de caràcter modular:

Mòdul 1: El currículum d'Educació Física i el seu desenvolupament.

Mòdul 2: La programació de l'E.F. escolar: les unitats didàctiques i de programació i la seva organització.

Mòdul 3: Disseny i execució de les sessions d'E.F.

Els Mòduls són unitats conceptuals independents però estretament relacionades entre si. Els criteris bàsics de seqüenciació dels continguts són:

- Anar d'allò més general a allò més específic, seguint un criteri lineal descendent.
- Establir ponts de retorn per poder connectar contínuament allò més específic amb aspectes més generals, seguint un criteri circular ascendent.



Durada del curs: 100 hores (70 presencials i 30 no presencials).

70 hores presencials: divendres tarda i dissabtes matí, durant dos caps de setmana alternats al mes.

Cal considerar: a.- la majoria dels alumnes són mestres en actiu; b.- hi ha temps suficient per dur a terme el treball no presencial però, alhora, manté la continuïtat en el temps per tal de garantir el procés d'ajuda en la formació.

30 hores no presencials: treballs en grup i individuals, i mitjançant l'entorn virtual. Serveix per dur a terme fòrums de debat i per penjar documents per discutir, els quals es decideixen a partir de: a.- coherència amb la temàtica del mòdul; b.- relació amb continguts tractats en els altres mòduls; c.- estímul a la reflexió i a la crítica. Els fòrums són guiats pels professors.

Estratègies metodològiques bàsiques: es fonamenten en les opcions de connexió entre teoria i pràctica i varien en funció de cada mòdul.

Mòdul 1: s'analitzen les bases teòriques i l'organització curricular a partir d'explicacions i de discussió de documents, a més del fòrum.

Mòdul 2: elaboració d'una unitat de programació (a partir de la clarificació conceptual i teòrica prèvia). S'organitza la classe en grups estables i realitzen una unitat de programació a partir d'una situació real del segon nivell de concreció, aportada per un membre de cada grup d'acord amb la realitat escolar que viu diàriament. Els professors actuen com a guia.

Mòdul 3: a partir de la unitat de programació, els grups elaboren 2/3 sessions que després porten a la pràctica. Cadascun dels grups analitza la pràctica de la resta a partir d'uns "focus d'anàlisi" que provenen de la pròpia activitat docent dels alumnes en el seu centre educatiu (p.e.: el temps de pràctica, l'organització del grup, etc.).

Se sol·licita també que aportin sessions realitzades en la seva pràctica docent real perquè després es puguin analitzar emprant els "focus" elaborats.

Professorat del curs: hi ha professors dels estudis de MEF (UdG i UAB), amb experiència en pràcticum, i mestres i professors d'escola amb experiència en la formació inicial dels mestres. La forma d'organització: a.- la realització de reunions periòdiques (prèvies a l'inici del curs, durant i posteriors); b.- la participació de tots els professors com "oients" en la majoria de sessions per tal de servir de "feedback" als altres professors i facilitar una millor coordinació en el desenvolupament dels continguts.

OBJECTIUS I DESCRIPCIÓ DEL TREBALL

Aquesta experiència s'emmarca dins d'un projecte de dos anys.

Primer curs: posada en funcionament i obtenció de dades de caràcter macro, centrades en valoracions generals, expectatives dels alumnes, i anàlisi de documents.

Segon curs: es pretén analitzar, a més dels elements de caràcter macro, els aspectes més específics (micros) relatius als mecanismes que faciliten els processos de reflexió docent, tenint com a referència les dades del primer curs.



Es considera un procés d'investigació-acció amb nivells d'anàlisi complementaris. Aquesta estratègia de recerca es considera especialment indicada per a la formació del professorat (p.e. Latorre, 2003) i també en educació física (p.e. Fraile, 1995; 2004; Blández, 2000).

Objectius bàsics:

- Identificar i analitzar els elements **organitzatius i estructurals** susceptibles de millora.
- Identificar i analitzar les **expectatives dels alumnes** i el nivell d'assoliment de les mateixes.
- Identificar indicis generals relatius al **procés de reflexió** sobre l'acció per part dels alumnes.

Es considera un estudi de cas (Stake, 1999), de caràcter qualitatiu (Flick, 2004), amb anàlisi d'aspectes derivats de l'avaluació de programes en educació física (Castejón, 1996a; 1996b).

La proposta s'ubica dins del paradigma del "professional reflexiu" (Schön 1992, 1998). Aquest és un marc molt ampli i de gran incidència tant en la formació general del professorat com específicament en el camp de l'E.F (p.e. Durand; 2001; Gal-Petitfeux, 2003; Perrenoud, 2004; García Ruso, 2004; Blanchard i Muzás, 2005; Ramos i Del Villar, 2005). Si bé sota aquesta noció s'agrupen idees teòriques i metodològiques diverses, la nostra proposta vol afavorir: a).- la connexió entre el treball pràctic d'aula i la base teòrica que li dona suport; b).- que aquesta connexió es faci en base als problemes reals que succeeixen en el dia a dia de l'aula a partir d'articular processos reflexius que siguin compartits.

Descripció de les eines d'avaluació:

- **Qüestionaris estandarditzats** per la UdG per aquests tipus de cursos.

Es passen a meitat i final de curs i aporten dades relacionades, principalment, amb els dos primers objectius plantejats. En aquests qüestionaris es demana als alumnes que puntuïn diversos aspectes del curs, en una escala d'1 a 10, els quals hem agrupat en 4 blocs:

- Bloc 1: Continguts, material didàctic i treball pràctic.
- Bloc 2: Organització del curs, informació i atenció rebudes i tasques de direcció i coordinació.
- Bloc 3: Aplicabilitat i qualificació global del curs.
- Bloc 4: Professorat.

A més, es dona la possibilitat als alumnes de fer comentaris i/o especificacions.

Núm. de respostes:

mig curs: 22 alumnes (62'8%)

final: 16 (45,7%).



- **Qüestionari específic** per a la recerca (final de curs).

Dissenyat específicament per aquest curs. Consta de set preguntes obertes¹ relacionades amb el procés de reflexió en la pràctica i sobre la pràctica docent. S'ha passat a final de curs.

Per dificultats de caràcter organitzatiu l'han respost 4 alumnes, tot i que aporten impressions i reflexions que ens semblen interessants.

- **Documentació entorn virtual.**

En les hores no presencials (30%) s'han plantejat treballs en l'entorn virtual. Aquestes activitats han consistit en fòrums de debat a partir d'una exposició prèvia del professor i/o la lectura de documents. S'han plantejat quatre propostes de reflexió, les qual aporten informació relacionada amb el tercer objectiu.

- **Sessió-discussió final de curs.**

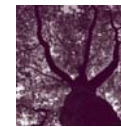
L'última sessió es va realitzar la valoració del curs mitjançant una discussió-reflexió final. Un observador extern va anotar i va estendre una acta dels comentaris i impressions dels alumnes, que emprarem per l'anàlisi dels tres objectius.

- **Actes de les reunions del professorat.**

Hem analitzat les impressions i consideracions del professorat, a partir de l'anàlisi de l'acta de l'última reunió, la qual va ser elaborada per un observador participant, i en la qual es va realitzar la valoració del curs, tant d'aspectes globals com específics.

¹ Les preguntes plantejades als alumnes són:

1. Els diferents continguts tractats han ajudat a replantejar-te i a canviar algun aspecte de la teva activitat professional? Podries dir-ne els que han sigut més importants per tu?
2. Mentre programes i prepares les sessions de l'escola, penses o recordes comentaris o aspectes tractats en el postgrau? Si és que sí, pots dir-ne els més rellevants?
3. En algun moment de la teva feina docent, mentre fas les classes, tens en compte alguna idea o algun aspecte dels que s'han treballat en el postgrau? Si és que sí, pots dir-ne els més rellevants?
4. En la revisió de les sessions, un cop fetes, tens present algun aspecte dels que s'hagin treballat en el postgrau? T'ha ajudat o t'ajuda en algun moment a reflexionar sobre la teva activitat professional (en com has fet la classe, en el contingut que has emprat, com s'ha ordenat la sessió,)?
5. El fet de combinar les classes teòriques i pràctiques, t'ha ajudat a integrar millor els coneixements i, alhora, a emprar-los quan ets a la teva feina?
6. El fet de treballar en grup i també de fer sessions dialogades amb els professors, t'ha ajudat a integrar punts de vista diferents als teus? Ha tingut algun tipus d'incidència en la teva feina?
7. Segurament hi ha hagut algun contingut o algun aspecte dels tractats en el curs amb els que no estaves totalment d'acord o gens d'acord. T'ha servit per reflexionar i, en tot cas, per consolidar les idees que tu ja tenies?



RESULTATS I CONCLUSIONS.

- **Objectiu 1: Identificar els elements organitzatius i estructurals susceptibles de millora.**

Per a l'anàlisi d'aquest objectiu ens hem centrat, fonamentalment, en les dades obtingudes als blocs 1 i 2 dels qüestionaris estandarditzats.

Les puntuacions mitjanes referides a aquest objectiu són elevades i les diferències de puntuació entre les valoracions de la meitat i del final de curs són inferiors a 0'8 punts (en una escala d'1 a 10).

Anàlisi del 1r bloc: continguts, materials didàctics i treball pràctic.

Pregunta	Puntuacions mitjanes	
	Mig curs	Final curs
Contingut teòric rebut al llarg del curs.	8,45	8,38
	7,63	
En el cas de realitzar treball pràctic durant el curs, feu la valoració.		7,85
Material didàctic que s'ha subministrat al llarg del curs.	8,00	7,75
S'han realitzat els continguts del programa?	9,00	8,56

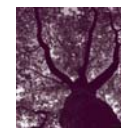
Taula 1. Valoracions mitjanes del curs 1 (qüestionaris estandarditzats de mig curs i final)

En relació a aquest primer bloc d'anàlisi, comprovem que les puntuacions són elevades. Tot i així, s'observa que en la valoració dels ítems *"En el cas de realitzar treball pràctic durant el curs, feu la valoració"* i *"Material didàctic que s'ha subministrat al llarg del curs"*, les puntuacions, tant inicial com final, són inferiors a les altres.

Aquestes dades quantitatives estan més especificades en alguns dels comentaris realitzats a les observacions, que es concreten en aspectes a millorar. En aquest sentit, els alumnes consideren que:

- hi ha hagut **poc temps per a desenvolupar els treballs pràctics**, sobretot les programacions i les propostes d'unitats didàctiques i sessions: *"Crec que els continguts pràctics s'han treballat amb poc temps", "Ha faltat una mica de temps pel tema de treball d'unitats didàctiques sobre exemples concrets", ...*
- **l'organització dels grups per a realitzar els treballs pràctics hauria d'haver estat diferent**. Alguns alumnes consideren que s'hauria d'haver treballat amb grups flexibles, canviant els membres de forma periòdica: *"Els treballs pràctics s'havien de realitzar amb grups flexibles, no sempre els mateixos", "Hagués estat bé que a la pràctica dividíssim els grups per cicles i preparar la sessió per cicle"*.

Quant als continguts teòrics, dels comentaris dels qüestionaris també es desprèn l'interès dels alumnes per millorar-ne alguns aspectes. Així, alguns alumnes consideren que **s'haurien d'haver concretat més els continguts del mòdul 2**: *"Potser una mica de sensació de poca concreció en alguns dels apartats del mòdul 2"*.



Aquesta idea també va ser molt generalitzada en la valoració final del curs i es varen fer consideracions del tipus “*Haver relacionat la programació amb un contingut determinat i haver-la “desgranat” de menys a més concreció*” i “*Haver exposat a tota la classe el treball fet pels diferents grups, per tal de discutir-lo*”. També trobem **comentaris similars relacionats amb el mòdul 3**: “*Haver donat més pautes de com actuar a l’aula*”, “*Aprofitar les sessions de pràctica per avaluar i discutir totes les situacions que es donen, i no centrar-se únicament en un aspecte*”², “*Realitzar més debat i discussió a les sessions pràctiques*”, ...

Finalment, **s’ha considerat com a aspecte a millorar el temps necessari per assimilar i integrar els continguts** teòrics del curs. En aquest sentit, tot i que la consideració general és que els continguts del curs han estat apropiats i interessants, en alguns casos es comenta que **s’ha donat molta informació amb poc temps, la qual cosa ha comportat dificultat d’assimilació**: “*Només considero que hi ha massa informació i massa teoria concentrada en poc temps (duració)*”, “*... hi ha hagut molta informació i encara l’hem d’assimilar*”, ...

Aquestes apreciacions, i les exposades anteriorment en relació als treballs pràctics, també han estat considerades pels professors. En general, de les idees exposades pel professorat en l’acta de l’última reunió, tot i considerar que la valoració global del curs és molt positiva, es constata que:

- s’ha de dedicar més temps al treball pràctic dels mòduls 2 i 3, per tal d’afavorir la integració dels continguts per part dels alumnes,
- s’ha de millorar la coordinació entre els continguts donats als diferents mòduls,
- s’han d’ajustar els continguts a les expectatives i necessitats dels alumnes, per tal de mantenir l’interès i afavorir la formació dels alumnes,
- es poden introduir nous continguts els quals poden millorar la qualitat del curs, com l’aplicació de les noves tecnologies o el treball per projectes.

Per acabar aquesta anàlisi, al qüestionari estandarditzat final s’ha demanat als alumnes: “*Quins continguts o coneixements has trobat a faltar en la formació?*”. Les respostes donades han estat les següents: l’avaluació, el tractament dels alumnes amb necessitats educatives especials, els continguts específics, la dinamització i el control de les sessions.

Anàlisi del 2n bloc: organització del curs, informació i atenció rebudes i tasques de direcció i coordinació.

Pregunta	Puntuacions mitjanes	
	Mig curs	Final curs
Valoració de l’organització de l’activitat (nombre d’alumnes, horari, durada, ...).	8,45	8,06
Informació rebuda al moment d’iniciar l’activitat.	8,32	7,63
Valoració de l’atenció i el Servei rebut per part de la Fundació.	8,00	7,80
Valoració del Director/Coordinador de l’activitat.	9,00	8,88

Taula 2. Valoracions mitjanes del curs 2 (qüestionaris estandarditzats de mig curs i final)

² Tal com hem explicat, hem anomenat “focus d’anàlisi” a aquests aspectes.



Les valoracions són elevades, tot i que s'hauria de millorar la informació que es dona als alumnes, sobretot a l'inici del curs.

Per altra banda, en els comentaris escrits alguns alumnes manifesten que, al final, **el curs se'ls ha fet una mica llarg**: “*Es fa molt pesat els dissabtes al matí*”, “*Per motius diversos, crec que s'ha fet molt llarg!!*”, ...

Aquesta idea també es va fer palesa en la sessió-discussió de final de curs. I en un nivell més aprofundit, manifestaven que als finals de trimestre hi ha més dificultat de seguir el curs, per qüestions professionals³.

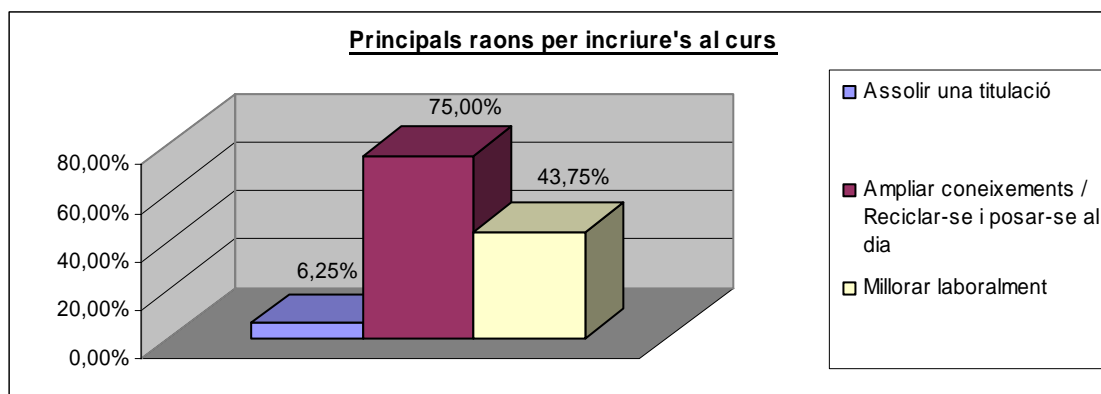
- **Objectiu 2: Identificar les expectatives dels alumnes i el nivell d'assoliment de les mateixes.**

Al qüestionari estandarditzat final s'ha demanat la/les principal/s raó/raons per inscriure's al curs. A la taula 3 i gràfica 1 es presenta la quantitat i el percentatge de respostes dels 16 alumnes que varen respondre (com que hi havia possibilitat de respostes múltiples, la suma total de les respostes és superior a 16 i la dels percentatges, superior a 100%).

Es constata que **les motivacions dels alumnes es relacionen**, de forma generalitzada, **amb la voluntat d'ampliar coneixements i millorar laboralment**.

Raó principal per inscriure's al curs	Quantitat	Percentatge
Assolir una titulació	1	6,25%
Ampliar coneixements / Reciclar-se i posar-se al dia	12	75,00%
Millorar laboralment	7	43,75%

Taula 3. Principals raons per inscriure's al curs (qüestionari estandarditzat final)



Gràfica 1. Principals raons per inscriure's al curs (qüestionari estandarditzat final)

³ S'ha de considerar que la majoria dels alumnes del curs són professors en actiu i que, a final de trimestre, tenen avaluacions.



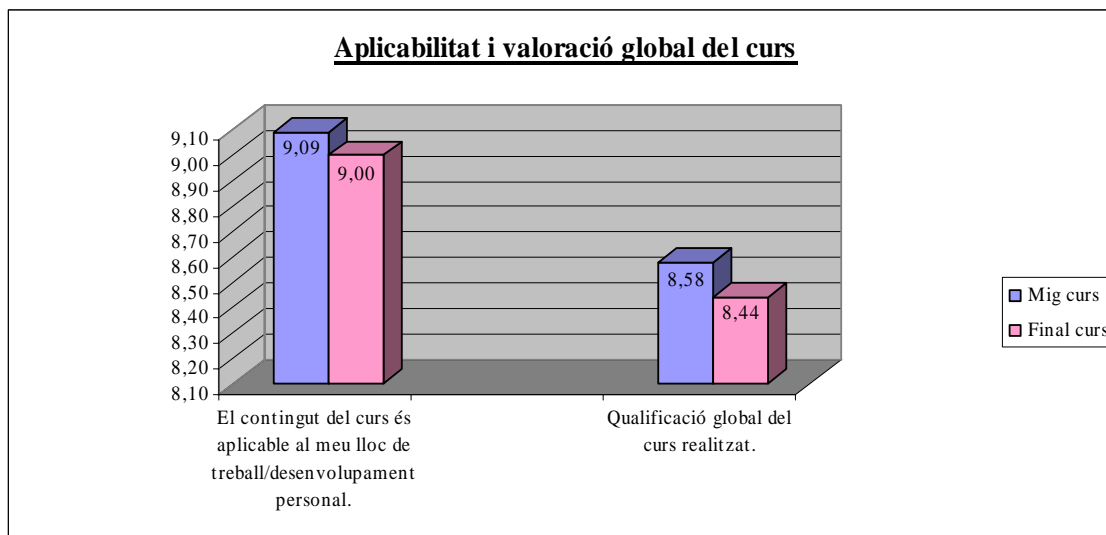
Al mateix qüestionari (meitat i final de curs), hi ha dues preguntes relacionades amb aquest segon objectiu i agrupades al bloc 3 (Taula 4 i Gràfica 2).

En analitzar les dades, fem tres constatacions:

- no hi ha massa diferències entre les valoracions mitjanes realitzades a la meitat i al final del curs,
- **la valoració global del curs és molt elevada** (8,58 intermitja i 8,44 final),
- i, sobretot, **els alumnes consideren que el contingut del curs és molt aplicable al lloc de treball i/o pel desenvolupament personal** (9,09 a la valoració intermitja i 9,00 a la final).

Pregunta	Puntuacions mitjanes	
	Mig curs	Final curs
El contingut del curs és aplicable al meu lloc de treball/desenvolupament personal.	9,09	9,00
Qualificació global del curs realitzat.	8,58	8,44

Taula 4. Valoracions mitjanes del curs 3 (qüestionaris estandarditzats de mig curs i final)



Gràfica 2. Valoracions mitjanes del curs 3 (qüestionaris estandarditzats)

Aquestes dades es complementen i es reforcen amb diverses apreciacions realitzades pels alumnes en els espais reservats per a observacions i comentaris:

- l'elevada puntuació donada a l'aplicabilitat pràctica dels continguts impartits durant el curs es veu refermada pels comentaris d'onze alumnes (28,95% del total de respostes donades als



dos qüestionaris) en valorar l'ítem "El contingut del curs és aplicable al meu lloc de treball/desenvolupament personal": *"Sí que és aplicable ...", "Aquest curs m'ha donat les eines necessàries per poder treballar amb profunditat tots els aspectes curriculars de la meva tasca docent", "El material rebut és molt útil a la pràctica", "M'ha ajudat molt a l'hora de planificar i valorar la meva feina",...*

- en nou ocasions (23,68% del total de respostes dels dos qüestionaris) els alumnes fan una valoració general positiva del curs, considerant, per exemple, que és enriquidor, útil, adequat, interessant, ...: *"La valoració general és molt positiva, trobo que doneu bons recursos i continguts enriquidors", "... ha estat molt útil i satisfactori", "Pels que fa temps que vam acabar la carrera, aquest postgrau és fantàstic ...", "Valoro molt positivament el curs ...", "És un curs molt interessant i complet",...*
- sis dels comentaris (15,79% del total de respostes dels dos qüestionaris) es refereixen al fet que el curs s'ha adaptat i/o ha cobert les necessitats, interessos i/o expectatives dels alumnes.

En alguns casos, els comentaris han estat genèrics (*"El curs ha respost a les meves expectatives", "S'han tingut en compte els nostres interessos educatius.",...*), i en d'altres s'han especificat aspectes concrets (*"...el present curs, i en general les intervencions del professorat, m'estan ajudant molt en relació a la programació ...", "Aquest postgrau m'ha estat de gran ajuda per aclarir alguns dubtes que tenia sobre la nostra àrea ..."*)

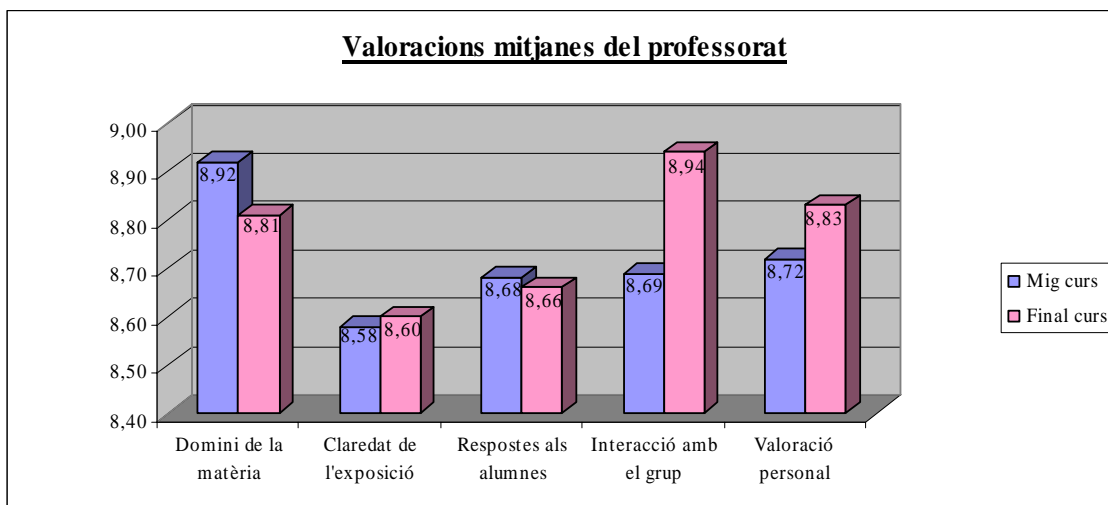
- tres alumnes (7,89% del total de respostes dels dos qüestionaris) manifesten la seva felicitació pel fet d'haver organitzat aquest curs (p.e.: *"En general, felicitar a tothom i agrair-vos l'esforç per realitzar aquest curs!"*), i dos (5,26% del total de respostes) manifesten que estan contents d'haver-lo realitzat (p.e.: *"Estic molt contenta d'haver fet aquest postgrau, ..."*).

Les últimes dades que ens aporten aquests qüestionaris fan referència a aspectes concrets (domini de la matèria, claredat en l'exposició, respostes als alumnes i interacció amb el grup) i generals (valoració personal), relacionats amb el professorat (Bloc 4).

Les puntuacions mitjanes d'aquests ítems es presenten a la taula següent (Taula 5 i Gràfica 3).

Pregunta	Puntuacions mitjanes	
	Mig curs	Final curs
Domini de la matèria	8'92	8,81
Claredat en l'exposició	8'58	8,60
Respostes als alumnes	8'68	8,66
Interacció amb el grup	8'69	8,94
Valoració personal	8'72	8,83

Taula 5. Valoracions mitjanes del professorat (qüestionaris estandarditzats de mig curs i final)



Gràfica 3. Valoracions mitjanes del professorat (qüestionaris estandarditzats)

L'anàlisi d'aquestes dades ens permet considerar que:

- no hi ha massa diferències entre les puntuacions mitjanes realitzades a mig curs i al final, en relació als diferents ítems,
- **les puntuacions mitjanes sobre els diversos elements d'avaluació del professorat són molt elevades**, totes superiors a 8,5, en un rang que va de 8'58 a 8'94.

Els comentaris realitzats per quatre alumnes reforcen aquestes impressions positives: "... aquest postgrau és fantàstic. I el professors també. I tant!!", "Tot el professorat ha presentat un alt nivell", "Valoro molt positivament el curs i el professorat que l'imparteix".

I de forma similar als blocs anteriors, també es plantegen alguns aspectes a millorar. Per exemple, "... trobo a faltar algun tipus de guia que m'ajudi a millorar com a mestre".

A les valoracions fetes en la sessió final del curs, els alumnes, en general, varen considerar que **hi hauria hagut d'haver "... més seguiment i correcció de la feina feta"** per part dels professors, sobretot en els treballs pràctics dels mòduls 2 i 3.

- **Objectiu 3: Identificar indicis generals relatius al procés de reflexió sobre l'acció per part dels alumnes.**

Per a l'anàlisi d'aquest objectiu utilitzarem, sobretot, els comentaris i reflexions realitzats pels alumnes al fòrum virtual. A més, també analitzarem les dades del qüestionari específic per a la recerca i algunes dades dels qüestionaris estandarditzats.

Respecte a aquests últims, quatre alumnes manifesten que els continguts del curs els han fet reflexionar sobre la seva pràctica i, fins i tot, replantejar-se la seva tasca docent i modificar-la: "... et fa reflexionar sobre el que fas a la pràctica.", "... m'ha fet replantejar moltes idees sobre el meu treball i la meua forma de treballar", "La part que estem fent ara sobre la programació està bé des del punt de vista de la reflexió sobre com fer bé la nostra feina ...".



Anàlisi de les intervencions al fòrum virtual

S'han plantejat quatre propostes de debat (una al mòdul 1, i tres al mòdul 2) sobre:

1. La necessitat que l'EF sigui una matèria curricular.

Aquesta primera proposta s'ha iniciat amb una introducció per part del professor⁴.

Hi ha hagut 24 intervencions, amb diferent nivell d'aprofundiment. Creiem interessant considerar:

- En quinze (62,50%), es destaca la importància de l'EF per al desenvolupament integral dels alumnes i, en onze (45,83%) més, la importància de l'EF per a l'educació en valors.
- Deu alumnes (50,00%) consideren que és necessari i important planificar, programar, sistematitzar el treball, ..., per tal d'assolir els objectius de l'EF.
- En deu casos (41,71%) més, els alumnes utilitzen i destaquen conceptes i aspectes relacionats amb la base constructivista del currículum de primària (tractat en el Mòdul 1).
- En tres ocasions (12,50%) es planteja la possibilitat que presenta l'EF per a la generació d'hàbits entre els alumnes.
- Finalment, en una ocasió (4,17%) es consideren les quatre idees següents: l'etapa de primària és una bona etapa per a l'adquisició de nous aprenentatges motors, l'EF és una bona eina d'integració, el professor d'EF ha d'actuar com a motivador i l'EF permet el desenvolupament motriu en contraposició a la manca de moviment de la resta de matèries de l'etapa primària.

2. La programació i la reflexió sobre la pràctica.

El plantejament d'aquesta segona proposta es va realitzar a partir de la lectura d'un capítol de llibre⁵.

La participació en aquest fòrum ha estat molt baixa (6). En general, els alumnes creuen que el text:

- és interessant: "... m'ha agradat molt el text ...", "la veritat és que m'ha semblat molt interessant", "He trobat molt interessant el text ...", "M'ha agradat llegir el text ...",
- presenta situacions amb les quals s'identifiquen: "... reflecteix moltes coses que ens passen dia a dia.", "...en més d'una ocasió m'he sentit igual.", "... la majoria de situacions que ell descriu les he viscut a les meves classes ...",
- permet reflexionar sobre diverses qüestions com l'actuació del professor i el paper de la seva experiència, la utilització del material, la gestió del temps, la importància de la programació, l'organització dels alumnes, la relació professor-alumnes, ...

⁴ "Per sort des de fa molts anys l'EF és una àrea més dins del currículum escolar. Ara bé, això no evita ni elimina la necessitat, des del meu punt de vista, de preguntar-nos: Per què l'E.F. ha de ser una matèria curricular?, és a dir, què pot aportar al desenvolupament de les persones que requereixi un treball planificat, sistemàtic i mantingut i que sigui molt improbable que es produeixi fora de l'escola i sense l'ajuda del professor?"

⁵ Martínez, L. (2005) Escenarios y biografía en la configuración de una mirada pedagógica, a Sicilia, A. i J.M. Fernández-Balboa (coords.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Inde: Barcelona.

Després d'aquesta lectura, la proposta es va concretar amb la següent demanda:

"*Ressalta la idea que més t'ha impressionat del text i relaciona-la amb una situació pràctica que hagis viscut.*

- *Com vas actuar, tornaries a fer-ho igual després d'haver-hi reflexionat? La **programació** es veuria afectada per aquest tipus de reflexió (**reflexió sobre la pràctica**)?*
- *Per tant, on cal posar l'èmfasi: en la teoria que diu que cal fer el procés de dalt a baix (de programar a fer les sessions) i que aquest procés reverteixi cap amunt una altra vegada, o en el que passa generalment a la pràctica que es programa a partir de la sessió i que, en el millor dels casos, l'anàlisi d'aquesta fa que es pugui desenvolupar el procés a la inversa, arribant a la programació des de la sessió?"*



3. L'atenció a la diversitat.

La tercera proposta (segona del mòdul 2) gira al voltant de l'atenció a la diversitat a partir d'una metàfora⁶.

De les intervencions dels alumnes (20 en total) es poden destacar les idees següents:

- Dotze alumnes (60,00%) entenen que és necessari atendre la diversitat a l'escola, en general, i a l'EF, en particular. Per altra banda, però, tres alumnes (15%) consideren que no és adequat o necessari centrar-hi esforços.
 - En dotze ocasions més (60,00%), es manifesta la dificultat d'atendre a la diversitat, argumentant diversos motius: ràtios molt elevades; manca d'experiència, coneixements, motivació, ..., dels professors; manca de temps per programar; manca de mitjans; ...
 - Quatre alumnes (20,00%) plantegen la necessitat de formar-se, llegir, programar amb criteri, ..., per tal d'atendre a la diversitat.
 - Finalment, alguns alumnes aporten solucions, o les accions que ells realitzen, per tal d'atendre a la diversitat en les sessions d'EF: treballar per estacions, treballar en petits grups, treballar amb grups d'alumnes de diferents nivells, plantejar l'ajuda dels companys més competents, i plantejar tasques obertes.
4. Les normes i les ordres en EF, en relació a la individualització, els objectius referencials i els nivells d'aprenentatge.

L'última proposta s'ha fet mitjançant dues cites, a partir de les quals s'ha plantejat la proposta de reflexió⁷.

En aquesta última proposta, la majoria dels 15 alumnes realitza reflexions relacionades amb la disciplina i les normes a la classe, la individualització dels aprenentatges, la importància dels objectius educatius, les característiques de l'avaluació, les condicions de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, la figura del professor o l'atenció a la diversitat.

En termes generals, sembla que els continguts i l'ús de les TIC han ajudat i complementat els processos de reflexió en relació a diferents temes.

⁶ "El professor no és un agricultor preocupat per aconseguir una bona collita, sinó un jardiner que cuida cada flor del seu jardí" (Stenhouse, 1987; citat a Martínez, 2006)

A partir d'aquí es plantegen dues preguntes:

- Com interpretes aquesta metàfora des del punt de vista de la **diversitat**?
- Amb 25-28 alumnes a l'aula, això és difícil i es tendeix, en el millor dels casos, a atendre realment només els alumnes que destaquen (els que sobresurten i els que "no arriben"). Cal atendre i saber què passa amb aquells "**alumnes invisibles**" tot i la gran despesa en esforços que això suposa, o cal "ser pràctics" i dedicar aquests esforços a atendre més i millor aquells alumnes que destaquen positivament o negativa, tot entenen que la resta ja assolirà els objectius que tenim?

⁷ "Les dues cites que apuntem a continuació fan referència a les característiques de les normes i les ordres.

Cita 1: "Tancar excessivament les normes treu a molta gent de la norma". (Martínez, 2006)

Cita 2: Fragment del llibre de Antoine de Saint-Exupéry "*El petit príncep*" que reproduïx la conversa entre el petit príncep i el rei sobre les ordres, i de la qual ara presentem la seva part final.

"Exactament. A cadascú se li ha d'exigir el que cadascú pot oferir -va continuar el rei-. L'autoritat reposa, en primer terme, sobre la raó. Si ordenes al teu poble que vagi a llançar-se a mar, farà la revolució. Jo tinc dret a exigir obediència perquè les meves ordres són raonables." (Saint-Exupéry, 1990: 39)

A partir d'aquestes cites podries transferir la idea que s'hi exposa i escriure en un paràgraf com es relacionen els següents conceptes a l'àmbit educatiu: **individualització, objectius referencials i nivells d'aprenentatge**".



En la **reunió del professorat**, es fa una valoració positiva d'aquesta eina metodològica, tot i que es constata la necessitat de **buscar mecanismes de dinamització i de foment de la màxima participació** dels alumnes.

Per altra banda, de les idees expressades pels alumnes a la **sessió final de valoració del curs** es desprèn que també consideren el treball virtual de manera positiva, tot i que manifesten **poca disponibilitat de temps** per a participar-hi, la necessitat que es faci un **seguiment més acurat i aprofundit** de les intervencions, per part del professorat, i que s'hauria d'**explicar el seu funcionament**.

Anàlisi de les idees exposades al qüestionari específic.

Malgrat haver obtingut només quatre qüestionaris, creiem que algunes de les respostes que es donen són interessants i poden ser analitzades, tot i que de forma individualitzada.

En una anàlisi general, constatem que gairebé totes les respostes han estat positives.

En una anàlisi més concreta, s'observa que:

- tots consideren que els continguts tractats al curs els han ajudat a replantejar-se i a canviar aspectes de la pròpia activitat professional (p.e., la definició dels objectius educatius, el plantejament de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació o el temps dedicat a la pràctica).
- en relació a les fases del procés d'ensenyament-aprenentatge, tres responen que tenen en compte comentaris i/o aspectes tractats al curs a l'hora de realitzar les tasques preactives, i tots quatre manifesten que els tenen en compte durant les fases interactiva i postactiva,
- la consideració positiva és unànime en valorar la importància que ha tingut, per una banda, combinar les classes teòriques i pràctiques durant el curs i, per l'altra, el treball en grup i les sessions dialogades amb els professors,
- finalment, a la pregunta "*Segurament hi ha hagut algun contingut o algun aspecte dels tractats en el curs amb els que no estaves totalment d'acord o gens d'acord. T'ha servit per reflexionar i, en tot cas, per consolidar les idees que tu ja tenies?*", no s'han manifestat discrepàncies i, en tres casos, es manifesta que el curs ha servit per consolidar i refermar el que ja es creia i/o es feia.

En resum, podem **concloure** que:

- Les dades dels qüestionaris estandarditzats indiquen que el nivell de satisfacció dels alumnes general és alt o molt alt, especialment si tenim present la diversitat de procedències i expectatives. Aquest fet es constata en les elevades puntuacions en ítems com "Valoració global del curs", "Aplicabilitat dels continguts" o "Valoració del professorat".

Creiem que aquestes dades corroboren la significació que tenen, en la formació permanent, aspectes com:

- l'adequació dels continguts al nivell i expectatives inicials dels alumnes i a la seves necessitats professionals,
- la possibilitat de reflexionar sobre la pràctica professional diària a partir de fonaments teòrics que ajudin a donar-hi sentit,
- l'aplicabilitat dels continguts a aquesta pràctica professional,
- l'actuació del formador com a guia i ajuda en els processos de reflexió i aprenentatge dels mestres.



- De la mateixa manera, a partir dels comentaris fets als qüestionaris anteriors i de l'anàlisi de les actes de la sessió-discussió de final de curs i de les reunions de professorat, es constata la importància d'aspectes com:
 - Elements estructurals. La manifestació per part dels alumnes que el curs s'ha fet llarg, que hi ha hagut poc temps per integrar la informació rebuda i per desenvolupar les activitats pràctiques o per participar en les activitats proposades a l'entorn virtual, confirmen que els elements estructurals són un aspecte important en la programació del curs, de cara a la seva viabilitat.
 - Continguts. Entenent que la selecció, organització i desenvolupament dels continguts és fonamental i, tot i considerar que els alumnes els valoren com a molt interessants i adequats, es constata que s'hauria de:
 - concretar i aprofundir alguns continguts del curs i millorar-ne la coordinació entre els diferents temes tractats,
 - revisar l'enfocament de les activitats pràctiques i la coordinació i relació entre els continguts teòrics i pràctics,
 - introduir nous aspectes, com el treball per projectes o el tractament dels alumnes amb NEE.
 - Estratègies metodològiques i recursos didàctics. Considerant que l'ítem "*Material didàctic que s'ha subministrat al llarg del curs*" ha estat dels valorats amb una puntuació més baixa, constatem la importància que donen els alumnes a aquest aspecte i la necessitat de millorar-lo per tal de garantir una millor i més eficaç ajuda.
- Quant a l'entorn virtual, el nombre d'aportacions dels alumnes és alt en els dos primers mòduls, i mostra un nivell de reflexió i d'aprofundiment més alt quan la temàtica s'interpreta com més connectada amb la seva realitat. Tot i així, els alumnes manifesten se n'hauria de fer un seguiment més aprofundit i, per altra banda, les impressions dels professorat es concreten en la necessitat de buscar estratègies per dinamitzar i augmentar la participació dels alumnes. Això ens mostra, d'una banda, que l'ús de les TIC no garanteix *per se* un aprenentatge especialment significatiu i, per altra banda, que la funció d'ajuda dels formadors resulta fonamental. Igualment mostra la necessitat que els temes a tractar es vinculin directament i específicament amb la realitat professional.

PROPOSTES DE MILLORA.

A partir dels resultats i de les conclusions, entenem que les propostes de millora s'organitzen al voltant de:

- Millorar la distribució del contingut al llarg del calendari del curs, així com ampliar el número de crèdits totals del mateix i la seva organització en el temps.
- Millorar la relació entre les sessions presencials i les no presencials per tal que l'ús de les TIC s'incorpori plenament en el desenvolupament dels continguts. En aquest sentit, cal incentivar la participació dels alumnes en els fòrums i integrar aquests continguts en les sessions presencials.
- Mantenir l'estreta relació entre el contingut teòric i pràctic i millorar les estratègies que permetin la connexió entre aquests continguts, tant amb estratègies de treball col·laboratiu, com amb sessions de microensenyament amb ajuda del professorat, amb processos interactius entre professor i alumnes a partir de problemes, etc.
- Incorporar instruments i estratègies de reflexió i autoavaluació de l'activitat docent, tant en l'acció com sobre l'acció, en especial, grups de discussió guiats i també l'elaboració d'un diari durant un període determinat.
- Mantenir i millorar la qualitat dels docents mitjançant la incorporació de nous professionals i també mitjançant l'establiment d'un sistema de coordinació més estable entre aquests.



Bibliografía

- Bain, K. (2006) *El que fan els millors professors universitaris*. València: PUV.
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanchard, M.; Muzás, M (2005) *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Blández, J. (2000) *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Brockbank, A.; McGill, I. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Calderhead, J. (1989) Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5 (1), 43-51.
- Castejón, F.J. (1996a) *Evaluación de programas en educación física*. Madrid: Gymnos.
- Castejón, F.J. (1996b) *Evaluación de la educación física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F.J. (2007) *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Síntesis.
- Cebrián, M. (2003) Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. A Cebrián, M. (Coord.) *Enseñanza virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea.
- De Saint-Exupéry, A. (1946/1990) *El petit prince*. Barcelona: Salamandra.
- Durand, M. (2001) *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris: EPS.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraile, A. (1995) *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraile, A. (2004) El profesor de educación física como investigador de su práctica. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 15, pp. 37-49.
- Fraile, A. (2005) La formación colaborativa en el profesorado de educación física. A Sicilia, A.; Fernández-Balboa, J.M. (Coords.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Gal-Petitfaux (2003) Savoirs et action située: regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique. A Borges, C.; Desbiens, J.F. (Coords.) *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique*. Québec: CRP. Université de Sherbrooke.
- García Ruso, H. (1997) *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- García Ruso, H. (2004) La investigación del conocimiento práctico del profesor de educación física. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 15, 50-57.



- Imbernón, F. (1994) *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Latorre, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Mena, J.J.; Tillema, H. (2006) Studying studies on teacher reflection and action: an appraisal of research contributions. *Educational research review*, 1, 112-132.
- Moreno, R. et al. (2001) Reflexiones sobre el maestro especialista en educación física y el proceso de innovación educativa. A *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*. Vol. II p. 1013- 1023. Universidad de Murcia.
- Onrubia, J. (1996) Ensenyar: crear zones de desenvolupament proper i intervenir en elles. A Coll, C. et al. *El constructivisme en el aula*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prat, M. (2000) El perfil professional del mestres especialista d'Educació Física. Un estudi de competències professionals. *Apunts. Educació Física i Esports*, 61, 48-55.
- Ramos, L.; Del Villar, F. (2005) *La enseñanza de la educación física*. Madrid: Síntesis.
- Ramos, L.; Iglesias, D. (2005) El conocimiento práctico de los profesores. A Ramos, L.; Del Villar, F. *La enseñanza de la Educación Física*. Madrid: Síntesis.
- Schön, D.A. (1983/1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1987/1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Viciano, J. (1999) Comparación de las preferencias entre profesores en servicio y en formación inicial. A Sierra, A.; Tierra, J.; Díaz, M. (eds.) *Formación del Profesorado en Educación Física*. Huelva: PUH.
- Zabalza, M. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



LOS PLANES DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC). EL CASO DE EXTREMADURA¹.

Jesús Valverde Berrocoso. jevabe@unex.es

María del Carmen Garrido Arroyo. cargarri@unex.es

Eloy López Meneses. eloylope@unex.es

Dionisio Díaz Muriel. didiaz@unex.es

Rosa Fernández Sánchez. corayaco@wanadoo.es

Grupo de Investigación "Nodo Educativo"

Dpto. Ciencias de la Educación

Facultad de Formación del Profesorado

Avda. de la Universidad s/n

10071 - Cáceres

Universidad de Extremadura

Palabras clave

Tecnologías de la Información y la Comunicación; Formación del Profesorado; Política Educativa.

Resumen

La integración de las TIC en el sistema educativo es un proceso complejo que exige la participación activa de diferentes agentes. Si bien todos los miembros de la comunidad educativa están implicados en este objetivo, el profesorado tiene una especial responsabilidad en la tarea. Las administraciones educativas han desarrollado en los últimos años políticas de formación permanente del profesorado en las que se ha observado un gran protagonismo de las TIC. Esta comunicación tiene como finalidad analizar los diferentes planes de formación permanente que, desde el año 2002 y hasta el año 2007, ha venido desarrollando la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Así mismo estudia la evolución de la oferta formativa permanente en competencias TIC para el profesorado no universitario y se hace una valoración del diseño curricular de los planes provinciales y regionales de formación del profesorado.

0. Introducción

La revisión de la literatura y los estudios sobre buenas prácticas concluyen que los factores de éxito y fracaso en la formación permanente del profesorado están interrelacionados. Atender a un único factor tiene escasas posibilidades de alumbrar el más mínimo cambio. Por tanto, es imprescindible abordar la tarea de identificar cuáles son las mejores variedades de estrategias para un particular propósito y contexto. Downes *et al.* (2001) identifican como una de las barreras más importantes para la formación permanente del profesorado la ausencia de condiciones para aplicar las competencias adquiridas durante el período formativo en el trabajo cotidiano del aula.

¹ La investigación presentada en esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación I+D financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. con referencia SEJ2006-12435-C05-05/EDUC.



Una formación permanente del profesorado para que sea eficaz necesita (CERI, 1998):

- Ser experiencial, comprometiéndolo a los profesores en tareas específicas.
- Estar orientada a la investigación, la reflexión y la experimentación.
- Ser colaborativa e interactiva, en el que se comparta conocimiento entre profesores y se oriente hacia comunidades de práctica con apoyos internos y externos.
- Establecer conexiones del trabajo del profesor con sus estudiantes.
- Mostrar apoyo continuo basado en la orientación a través de modelos y resolución de problemas colectivos a través de problemas específicos.
- Estar conectada a otros aspectos del cambio social; integrada dentro de un proceso comprehensivo de cambio.

En los últimos años se ha producido un cambio en la concepción de la formación de profesorado desde el desarrollo de competencias generales relacionadas con TIC a la enseñanza de aspectos pedagógicos del uso de TIC y la integración de las TIC como un medio en la propia formación del profesorado (Downes *et al.*, 2001; Kirschner & Selinger, 2003).

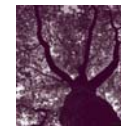
A partir de un estudio sobre buenas prácticas, Kirchner & Davis (2003) concluyeron que los programas de formación del profesorado en TIC deberían ayudar a los docentes a: (1) llegar a ser usuarios competentes de TIC, (2) usar las TIC como herramienta cognitiva, (3) dominar un conjunto de paradigmas educativos que hagan uso de las TIC, (4) usar las TIC como herramienta para la enseñanza, (5) comprender los aspectos sociales del uso de las TIC en educación y (6) comprender la dimensión política de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la revisión de la literatura realizada por Brand (1997) se pudieron identificar los siguientes factores significativos para el éxito en la formación permanente del profesorado en el ámbito de la Tecnología Educativa:

- *Tiempo*. Los profesores deben disponer de tiempo para adquirir y transferir conocimientos y habilidades al uso de las TIC en el aula. Este tiempo incluye el desarrollo de actividades para la investigación, la reflexión y la experimentación dentro del horario laboral.
- *Flexibilidad en las oportunidades para el desarrollo profesional*. La formación permanente del profesorado en TIC no debería estar basada en una única metodología común para todos.
- *Remuneración y reconocimiento*. Los profesores necesitan incentivos y acreditación para motivarlos en la adquisición de nuevas competencias.
- *Formación permanente sostenida*. El desarrollo de competencias del profesorado en TIC debe ser continua y sistemática.
- *Vínculos sólidos entre la tecnología y los objetivos educativos*. La formación en TIC debe tener un enfoque pedagógico, que conduzca a los profesores a pensar sobre su currículum. De este modo se colabora eficazmente en la integración real de las tecnologías.
- *Estimulación intelectual y profesional*. El modelo de formación permanente utilizado en el ámbito de las TIC debe poner al profesor en el centro del proceso.
- *Mensajes claros y sistémicos*. Los responsables de la administración educativa deben apoyar una formación del profesorado en TIC basada en la acción.

A este listado, posteriormente otros investigadores han añadido nuevos factores (Dexter, Ronnkvist & Anderson 2000; Graham & Martin 1998; Leigh 2000; Scrimshaw 1997; Haydn & Barton, 2006):

- Apoyo técnico y curricular basado en una perspectiva educativa que gire en torno a la figura del coordinador TIC.
- Cultura, liderazgo y recursos que apoyen la noción del puesto de trabajo como el lugar de formación permanente del profesorado.
- Acceso a la tecnología para uso personal y profesional ligado a la práctica y en conexión con adecuados recursos de aprendizaje y relevantes comunidades de práctica. Como señalan Haydn & Barton (2006) se introducen en los procesos de formación del profesorado



habilidades en TIC que son irrelevantes e inútiles para el propósito educativo que se persigue.

- Diseño curricular coherente con las metas de la formación permanente. Es necesario atender a las características de los centros y a sus específicas necesidades con relación a los planes de formación de ámbito regional o nacional (Younie, 2006).

1. Objetivos

Las finalidades del estudio que aquí se presenta son las siguientes:

1. Analizar la oferta formativa permanente en TIC dirigida al profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Extremadura en el período comprendido entre 2002-2007.
2. Estudiar la evolución en la oferta formativa permanente en TIC dirigida al profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Extremadura en el período 2002-2007.
3. Valorar el diseño curricular de los diferentes planes anuales de formación permanente del profesorado con relación a la formación en TIC del profesorado no universitario de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura.

2. Descripción del trabajo

Como punto de partida de esta investigación, el equipo recopiló información relacionada con los diferentes planes provinciales y regionales de formación del profesorado elaborados por la Dirección General de Política Educativa perteneciente a la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura. El marco temporal se estableció entre el curso 2002-03 y el curso 2006-07.

Para el análisis documental de estos planes se elaboraron bases de datos informatizadas que permitieran el registro de las diferentes acciones formativas permanentes de profesorado, agrupadas en diversos campos: ámbito geográfico; Centro de Profesores y Recursos (CPR) implicado; título de la actividad formativa; temática TIC de la actividad formativa; modalidad o metodología formativa; destinatarios de la acción formativa; niveles, ciclos y áreas del profesorado; duración de la actividad o línea directriz en la que se encuadra la acción formativa permanente, según el Plan Regional y/o Provincial de Formación del Profesorado, entre otros.

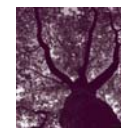
Estas bases de datos nos permitieron analizar, desde un punto de vista cuantitativo los siguientes aspectos:

- a) Número total de acciones formativas permanentes para el profesorado relacionadas directamente con las TIC.

	Cáceres	Badajoz	TOTAL
2002-03	126	169	295
2003-04	235	216	451
2004-05	142	168	310
2005-06	112	170	282
2006-07	111	159	270
TOTAL	726	882	1608

Tabla 1. Número de acciones formativas relacionadas directamente con TIC.

- b) Número de acciones formativas por tipologías o temáticas TIC, según la siguiente clasificación: (i) Sistemas Operativos y Aplicaciones Informáticas Básicas; (ii) Ofimática; (iii) Herramientas de Autor; (iv) Aplicaciones didácticas de las TIC; (v) Internet; (vi) Diseño Web y (vii) Diseño Gráfico.



Tipologías		Cáceres	Badajoz	TOTAL
S.O. Aplicaciones informáticas	2002-03	67	85	152
	2003-04	180	122	302
	2004-05	36	60	96
	2005-06	29	59	88
	2006-07	23	49	72
Ofimática	2002-03	12	4	16
	2003-04	7	5	12
	2004-05	9	10	19
	2005-06	2	8	10
	2006-07	10	2	12
Herramientas de autor	2002-03	2	8	10
	2003-04	1	10	11
	2004-05	5	3	8
	2005-06	9	40	49
	2006-07	1	33	34
Aplicaciones didácticas de las TIC	2002-03	27	52	79
	2003-04	38	66	104
	2004-05	77	59	136
	2005-06	46	29	75
	2006-07	66	46	112
Internet	2002-03	13	8	21
	2003-04	3	6	9
	2004-05	4	19	23
	2005-06	6	7	13
	2006-07	4	0	4
Diseño web	2002-03	3	7	10
	2003-04	2	5	7
	2004-05	5	5	10
	2005-06	4	16	20
	2006-07	1	12	13
Diseño ...	2002-03	2	5	7



2003-04	4	2	6
2004-05	6	12	18
2005-06	16	5	21
2006-07	6	6	12

Tabla 2. Número de acciones formativas en TIC por tipologías y curso académico.

- c) Caracterización del profesorado a los que se dirige la oferta formativa permanente (por niveles, centros, cursos o especialidad, entre otras categorías).

	Cáceres	Badajoz	TOTAL
Todo el profesorado	245	130	375
Infantil y Primaria	190	306	496
Secundaria	224	389	613
Educación Especial	12	10	22
Monitores AFC	23	13	36
Asesores CPR	32	7	39
Otros niveles	0	27	27

Tabla 3. Oferta formativa (2002-2007) en TIC según tipología de profesorado.

- d) Modalidades de formación implicadas en los diferentes planes: (i) proyectos de formación y/o proyectos de innovación; (ii) cursos, (iii) seminarios, (iv) jornadas, (v) cursos a distancia y (vi) grupos de trabajo.

	Cáceres	Badajoz	TOTAL
Proyectos de formación/			
de	21	62	83
Proyectos de innovación			
Cursos	463	458	921
Seminarios	144	222	366
Jornadas	47	36	83
Distancia	48	21	69
Grupos de trabajo	3	83	86

Tabla 4. Oferta formativa en TIC (2002-2007) según modalidades de formación.



- e) Alcance geográfico regional de los diferentes planes de formación permanente y lugares de celebración de las acciones formativas.

Provincia	CPR	Acciones formativas en TIC
Cáceres	Brozas	51
	Cáceres	175
	Coria	45
	Hoyos	49
	Jaraíz de la Vera	52
	Navalmoral de la Mata	98
	Plasencia	135
	Trujillo	74
	Caminomorisco	39

Tabla 5. Distribución geográfica de las acciones formativas en TIC (2002-2007) por provincias y Centros de Profesores y Recursos (CPRs).

Provincia	CPR	Acciones formativas
Badajoz	Almendralejo	75
	Azuaga	90
	Badajoz	125
	Castuera	74
	Don Benito	84
	Jerez de los Ríos	66
	Mérida	191
	Talarrubias	59
	Zafra	118

Tabla 6. Distribución geográfica de las acciones formativas en TIC (2002-2007) por provincias y Centros de Profesores y Recursos (CPRs).

Tras el análisis de la oferta de formación permanente del profesorado, el equipo estudió la evolución de la misma, a través del período 2002-2007, con el objeto de conocer:

1. La diferenciación vs. equivalencia de la oferta de acciones formativas relacionadas directamente con las TIC a lo largo de los diferentes planes regionales y provinciales.

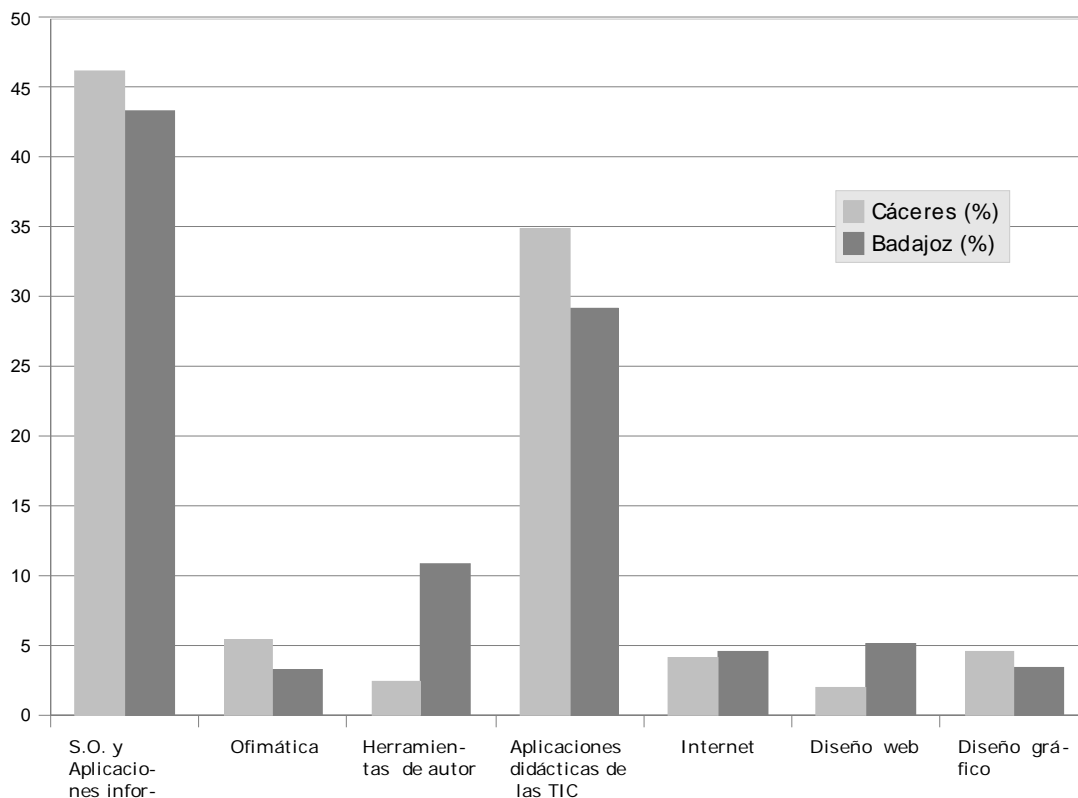


Gráfico 1. Distribución porcentual de las acciones formativas en TIC (2002-07) por provincias y tipologías.

Se observa que son dos los principales contenidos de las acciones formativas del profesorado relacionadas con las TIC: por un lado, conocimientos básicos del uso de diversos sistemas operativos (Windows y, actualmente, LinEx), así como de sus herramientas básicas; por otro, formación sobre las aplicaciones didácticas de las TIC en determinadas asignaturas o áreas de conocimiento del curriculum escolar. En ambos casos, la oferta durante el período estudiado es muy similar con pequeñas diferencias porcentuales entre los planes provinciales. Destaca la diferencia inter-provincial en cuanto a la oferta formativa relativa a herramientas de autor y, en menor medida, a diseño web. La tendencia se modifica cuando se trata de contenidos relativos a ofimática. En conclusión se muestra un contenido de carácter predominantemente técnico y centrado en el dominio de herramientas informáticas específicas.

2. La modificación vs. estabilidad de la temática TIC de las acciones formativas permanentes a lo largo del período considerado (2002-07).

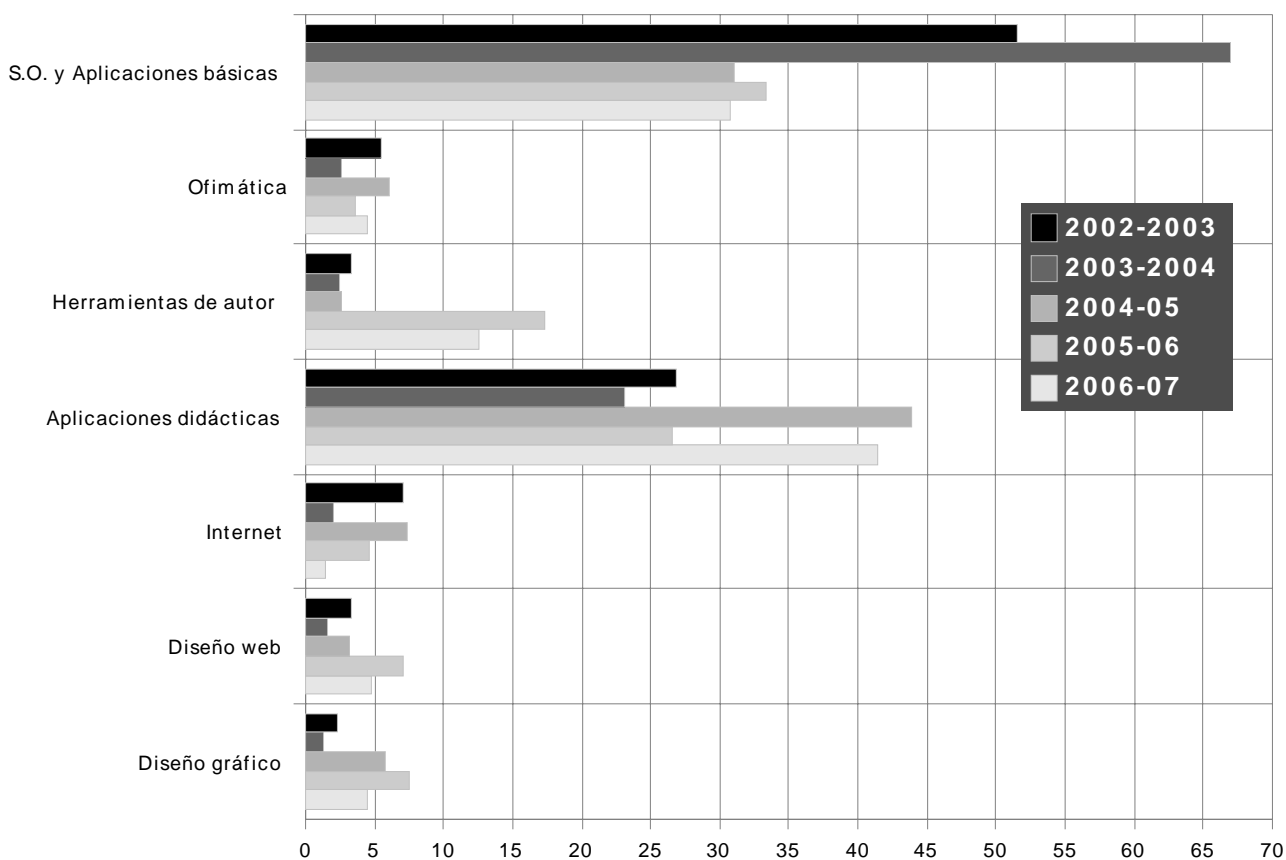


Gráfico 2. Distribución porcentual de la oferta formativa (2002-07) en los diferentes cursos académicos según tipología de contenidos.

En el gráfico 2 se observa cómo la tendencia, en el período considerado, se orienta hacia el aumento de la oferta formativa en contenidos relacionados con las aplicaciones didácticas de las TIC, llegando a superar en algunos cursos al tema “estrella” de los sistemas operativos y aplicaciones básicas. Aunque tímidamente, también se observa una tendencia al incremento de acciones formativas que tienen, de modo más o menos directo, como contenido la elaboración de materiales educativos digitales (herramientas de autor, diseño web y diseño gráfico).

3. La prevalencia vs. inferioridad de las diferentes metodologías docentes implicadas en las acciones formativas TIC en los planes regionales y provinciales.

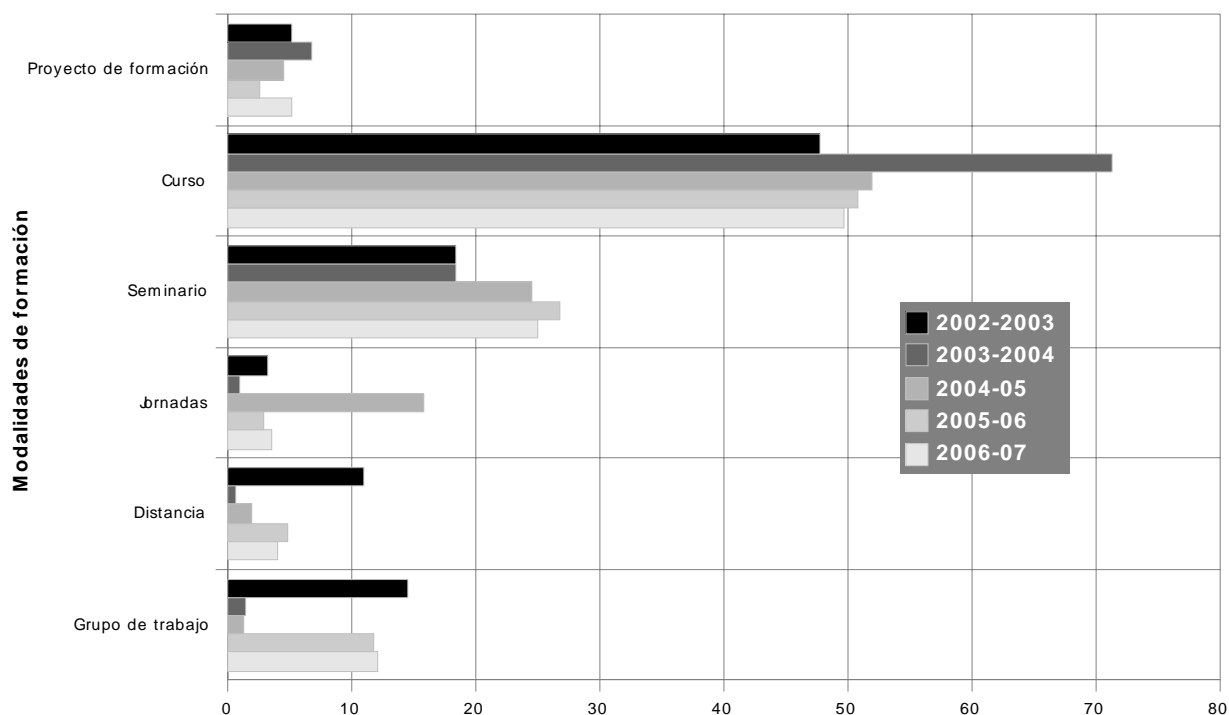


Gráfico 3. Distribución porcentual de las acciones formativas (2002-07) en Extremadura por modalidades formación y curso académico.

La modalidad de formación más utilizada es el curso presencial (en el curso 2003-04 representa más del 70% de la oferta total de formación en TIC). En segundo lugar se encuentra la modalidad formativa de seminario que, en ningún caso, llega al 30% de la oferta global. La formación “a distancia” comenzó siendo una modalidad que representó más del 10% de la oferta, sin embargo luego su uso ha sido reducido a porcentajes muy bajos. Aquí la oferta del MEC de este tipo de formación, a través del CNICE, hace que su uso en los planes provinciales se reduzca significativamente. Las modalidades de “grupos de trabajo” y “jornadas” muestran una gran variabilidad en el período considerado, no superando en el mejor de los casos el 15% de la oferta total. Los “proyectos de formación / innovación” se mantiene estables y con una representatividad muy baja (4%-7%).

4. La preferencia vs. indiferencia de los destinatarios de las distintas acciones formativas TIC ofertadas en los planes de formación permanente del profesorado no universitario entre 2002-2007.

El gráfico 4 muestra cómo la oferta formativa se dirige de modo diferenciado al profesorado de Infantil-Primaria y Secundaria, según el curso considerado. Destaca la oferta de formación en TIC dirigida al profesorado de Secundaria durante el curso 2003-04 que coincide con la introducción en todos los institutos de las aulas tecnológicas (dos alumnos por ordenador) y del sistema operativo LinEx. Existe un importante porcentaje de la oferta que se dirige a todo el profesorado sin considerar el nivel y etapa en la que realiza su labor docente. Los planes de formación también dedican una pequeña parte de su oferta (2%-6%) a otros colectivos más específicos: educación especial, monitores, asesores CPR, educadores de adultos o equipos directivos.

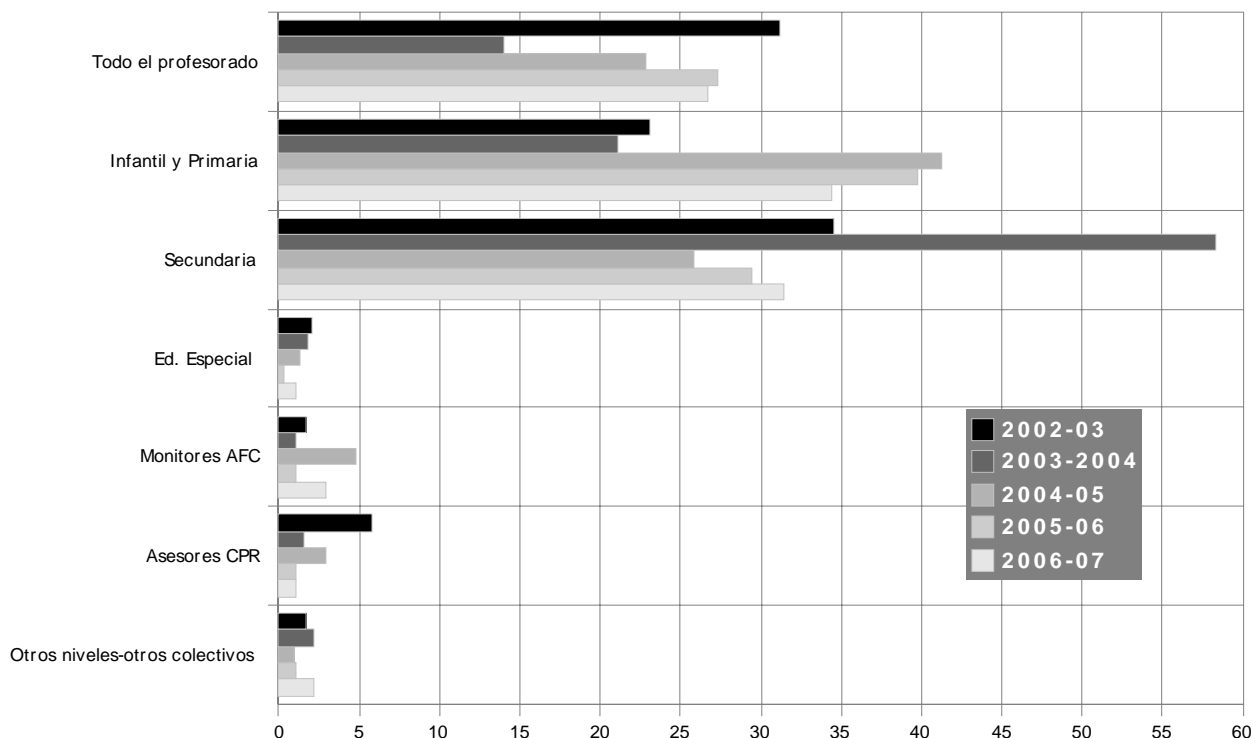


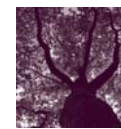
Gráfico 4. Distribución porcentual de las acciones formativas (2002-07) en Extremadura según los destinatarios y curso académico.

3. Resultados y conclusiones

Como conclusión de la investigación ha sido posible elaborar un mapa de la oferta formativa permanente del profesorado en el ámbito de las TIC en Extremadura del período 2002-07, en el que se pueden observar algunos desequilibrios en aspectos temáticos, metodológicos y de destinatarios; una creciente oferta formativa en TIC que está caracterizada por la variabilidad que exigen los acelerados cambios tecnológicos y una desigual coherencia pedagógica en la selección y aplicación de la oferta formativa. Aunque se observa una mayor especialización, la herramienta informática sigue adoptando un mayor protagonismo en la formación, frente a la acción didáctica con tecnologías.

La valoración del diseño curricular nos ha permitido formular una serie de orientaciones para planes futuros que implican fundamentalmente:

- Una reorientación de la formación en TIC hacia modalidades formativas más ligadas a la realidad de los centros educativos y a sus necesidades específicas.
- Una potenciación de las figuras de los asesores TIC en centros y en CPRs, para el diseño de planes formativos más horizontales, menos burocratizados y con mayor exigencia de aplicación en experiencias educativas concretas.
- La necesidad de articular propuestas formativas que superen la relación experto-inexperto, por otras en las que las buenas prácticas emerjan como modelo real y posible, así como factor de motivación para la mejora constante en el uso de TIC en la educación.
- Un crecimiento de la oferta formativa on-line que aumente las posibilidades de formación en TIC para el mayor número de profesorado de la Comunidad Autónoma, superando las limitaciones espacio-temporales en una región de población muy dispersa geográficamente.



Las administraciones educativas de diferentes países que se han ocupado de la formación permanente del profesorado en TIC han encontrado cuatro estrategias de desarrollo profesional que han sido de gran utilidad (Resta, 2004): (1) concentrarse en la enseñanza y el aprendizaje y no exclusivamente en la adquisición de competencias técnicas (hardware y software); (2) modelo de capacitación basado en las necesidades particulares y la disponibilidad horaria del docente ; (3) el desarrollo profesional en el uso de las TIC no es una actividad que ocurre una sola vez, sino que debe ser un proceso continuo, acorde al desarrollo de los medios tecnológicos y (4) la formación debe implicar a pequeños grupos de docentes que permitan conocer las necesidades, características, experiencias de éxito que puedan, poco a poco, ir extrapolándose a otros grupos de profesores. La posibilidad de que las TIC generen experiencias innovadoras y buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje dependerá, en buena medida, del liderazgo y de la existencia de una visión compartida, así como de una formación permanente contextualizada y continua.

Bibliografía

- Alonso Álvarez, E. (2001). *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*, Barcelona: Editorial Graó.
- Bullough, R.V. Jr. & Kridel, C. (2003). Workshops, in-service teacher education, and the Eight-Year Study, *Teaching and Teacher Education*, 19, 665–679.
- Cochran-Smith, M.; Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado, *Revista de Educación*, 340, 87-116. Disponible: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_04.pdf
- Dawes L. (1999). First connections: Teachers and the national grid for learning, *Computers & Education*, 33 (4), 235–252.
- Dios Montes, F. (2002). *La formación permanente de educación primaria en Cáceres (1986-1996): Perspectivas de futuro*. Tesis doctoral, Disponible: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_tesis?articulo=1349045&orden=0
- Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros (2002). *Plan marco regional de formación del profesorado*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros (2002). *Plan marco regional de formación del profesorado 2002/2003*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros (2004). *Plan marco regional de formación del profesorado 2003/04*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros (2004). *Plan marco regional de formación del profesorado 2004/05*, Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Galanouli, D.; Murphy, C. & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training, *Computers & Education*, 43 (1–2), 63–79.



- García Pascual, E., y Sarsa Garrido, J. (2004). El currículum de TIC en la formación permanente del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC* [Online] 3(1), 497-509. Disponible: [http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=153](http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=153)
- Haydn, T.A. & Barton, R. (2006). Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK, *Computers & Education*, doi:10.1016/j.compedu.2005.12.006.
- Pedró, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa, *Revista de educación*, 340, 243-264. Disponible: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_10.pdf
- Resta, P. (Dir.) (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*, París: UNESCO. [Consulta 20-06-07 Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>].
- Sanabria, A.L. (2004). *La formación permanente del profesorado para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la Comunidad Autónoma de Canarias*, Tesis doctoral. Disponible: <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs172.pdf>
- Sañudo, L. (2005). La formación permanente del profesorado a través de la Investigación reflexiva de su práctica, *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 666-684. Disponible: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Sanudo.pdf
- Selinger, M. & Austin, R. (2003). A Comparison of the Influence of Government Policy on Information and Communications Technology for Teacher Training in England and Northern Ireland, *Technology, Pedagogy and Education*, 12 (1), 19-38.
- Valcke, M.; Rots I.; Verbeke M. & J. van Braak (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders, *Teaching and Teacher Education*, doi:10.1016/j.tate.2007.02.004.
- Valverde Berrocoso, J. (2002). Formación del profesorado para el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC* [Online] 1(2), 9-28. Disponible: [http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=8](http://campusvirtual.unex.es/cal/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=8)
- Markauskaite, L. (2007). Exploring the structure of trainee teachers' ICT literacy: the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities, *Educational Technology Research & Development*, DOI 10.1007/s11423-007-9043-8.
- Kirschner, P., & Davis, N. (2003). Pedagogic benchmarks for information and communication technology in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 125-147.
- Kirschner, P., & Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communication technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 5-17.
- Downes, T., Fluck, A., Gibbons, P., Leonard, R., Matthews, C., Oliver, R., Vickers, M., & Williams, M. (2001). Making better connections: Models of teacher professional development for the integration information and communication technology into classroom practice. Canberra:



- DEST. [Disponible en http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/documents/mbc_pdf.htm].
- CERI (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Dexter, S.L., Ronnkvist, A. & Anderson, R.E. (2000). Quality technology support: What is it, who has it, and does it impact teachers' uses of educational technology? Paper presented at AERA Conference, New Orleans, April, 2000. [Disponible en http://www.gse.uci.edu/doehome/deptinfo/faculty/becker/aera00/poster_20/index.html].
- Graham, J. & Martin, R. (1998). Teachers, schools and the new technologies. An Australian Education Union discussion paper. *Educational Computing*, 13(2), pp. 6–12.
- Leigh, G. (2000). Key markets in Victoria's information technology journey into the knowledge age. *Australian Educational Computing*, 15(1), pp. 7–12.
- Scrimshaw, P. (1997). *Building a Learning Profession: Professional Development and Training*. In *Preparing for the Information Age: Synoptic Report of the Education Department's Superhighways Initiative*. London: Department of Education and Employment. [Disponible en <http://eds1.ngfl.gov.uk/help/navigate.html>].
- Younie, S. (2006). Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. *Education & Information Technology* (2006) 11: 385–400 . DOI 10.1007/s10639-006-9017-1 .



FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Eloïna GARCIA FÈLIX. algarcia@ice.upv.es.

Amparo Fernández March. afernama@ice.upv.es. Universidad

Politécnica de Valencia, España, Instituto de Ciencias de la Educación

Alfredo Pérez Boullosa. alfredo.perez@uv.es.

Universidad de Valencia, España, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación,
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Palabras clave

Innovación educativa, evaluación, formación pedagógica.

Resumen

Generar entre los profesores actitudes de cooperación, intercambio de experiencias, búsqueda de nuevas metodologías y de reflexión hacia el propio trabajo es un objetivo que requiere adoptar una política de desarrollo profesional ligada a la práctica docente y basada en una concepción del profesor como profesional que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad.

Este modelo de profesor se ha desarrollado en la Universidad Politécnica de Valencia desde hace más de dos décadas a través del Plan de Innovación Educativa (PIE) para potenciar la innovación en el profesorado. La estimulación, el apoyo y coordinación de iniciativas innovadoras es una estrategia muy apropiada para buscar las necesarias sinergias entre las necesidades de desarrollo profesional personal y las necesidades de desarrollo organizativo, institucional y social de la universidad y sus diferentes contextos. Esta estrategia se asienta sobre la propia práctica y se sustenta en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes. La complementariedad entre formación e innovación está clara, siendo la innovación la base para la formación.

En este contexto, nuestro trabajo muestra las valoraciones de los profesores que han innovado durante una década, con más de 540 proyectos de innovación. Los temas abordados integran aspectos sobre la organización, los recursos, el reconocimiento, el impacto, los resultados, la formación pedagógica y la implicación del profesorado. Los resultados obtenidos nos aportan los factores clave que facilitan y dificultan la innovación, destacando entre otros, la motivación y la formación pedagógica del profesorado.

Desarrollo

1. Introducción

La innovación educativa ha sido y es uno de los pilares fundamentales por los que ha apostado el equipo de gobierno de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) desde hace aproximadamente dos décadas. Este interés se ha plasmado a través de sucesivas convocatorias anuales desde el curso 88/89, [1] con recursos económicos (material, equipos informáticos, etc.), humanos (becarios, técnicos de laboratorio...) y de infraestructura (aulas informáticas, laboratorios, etc.), que han



posibilitado la puesta en marcha de más de 600 proyectos de innovación implicando a profesores pertenecientes a áreas de conocimiento diversas y de los 15 centros que integran la universidad.

En este escenario, la Universidad Politécnica de Valencia como organización, ha gestionado los procesos de cambio y mejora internos a través del Plan de Innovación Educativa (PIE), para adaptarse a las demandas de una sociedad profundamente dinámica, y para anticiparse, si eso es posible a las futuras necesidades. Asimismo, ha establecido políticas orientadas a promover procesos de innovación, concretamente con los Proyectos de Innovación Docente (PID), ocupándose de crear un clima propicio, no olvidando que tiene que ser un objetivo prioritario de toda organización contribuir a su desarrollo.

Han sido diversos los factores que han incidido positivamente en la consecución de las innovaciones en nuestro contexto. El primero supone identificar un modelo formativo que se pretende conseguir, supone evolucionar del modelo casi exclusivamente expositivo, a modelos creativos, en los que se integran el saber, el saber hacer y el ser. El segundo implica analizar y establecer las condiciones organizativas que hagan posible que todos los agentes implicados evolucionen hacia nuevas formas más acordes a los objetivos que se plantean en el modelo formativo. Esto reclama que en su conjunto la universidad se compromete con la innovación como estrategia para instalarse en una cultura del cambio y de la mejora continua a través de estrategias como: *liderazgo participativo* que genere un clima propicio para sensibilizar e implicar a las personas que integran la organización, explicitar los recursos necesarios y salvar las resistencias que se producen ante estos procesos; caminar hacia una *cultura de colaboración*, como elemento que origina satisfacción en los sujetos por lo que es fundamental tanto para la innovación universitaria como para el desarrollo profesional, influyendo decisivamente en la calidad de la institución. Finalmente, es necesario fomentar *modelos de desarrollo profesional* apropiados para el objetivo final, la mejora de la calidad docente investigadora y de gestión.

Este planteamiento implica, en primer lugar, cuestionar la función docente centrada, exclusivamente, en la transmisión de conocimientos y pasar a entenderla como una actividad provocadora de aprendizaje, desde la perspectiva de compartir el conocimiento conjuntamente con los alumnos, consiguiendo que surjan resultados formativos más acordes con las exigencias de una sociedad moderna, como afirma De la Torre [2], de “formar para la innovación”. Esto significa aprender y ser capaz de introducir cambios y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizar la realidad educativa y reflexionar sobre la práctica, comprender e interpretar la propia intervención docente, intercambiar experiencias y confrontar puntos de vista con los compañeros, y tener una actitud de aprendizaje y formación permanente. Por otro lado, entendemos que innovar para formar, implica posibilitar la disposición de actitudes y habilidades de mejora personal, de manera que la formación permanente y el desarrollo profesional se llevan a cabo por medio del trabajo colaborativo en la realización de proyectos de innovación educativa.

Este desarrollo profesional comporta un enriquecimiento y un perfeccionamiento del profesor en su tarea docente para permitirle adaptarse y adecuarse a los cambios educativos de su entorno, de forma que pueda asumir la participación y el desarrollo de estos proyectos de innovación [3].

En esta línea, el argumento que se presenta es la interrelación y complementariedad que debe existir entre innovación y formación del profesorado. La innovación es la base de la formación, es decir, la formación del profesor universitario tiene que pasar para la capacitación de llevar a cabo innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Es un proceso singular de aprendizaje que, en la universidad, es tal vez más fácil de aplicar, ya que en los profesores se produce una simultaneidad de las funciones docente e investigadora que, si bien parecen antagónicas, en realidad son inseparables y complementarias y han de auxiliarse mutuamente [4].

La investigación educativa es un requisito necesario e imprescindible para poder realizar la docencia con efectividad. Las dos actividades se complementan, porque son los dos elementos que configuran lo que tiene que constituir el núcleo central del quehacer del profesor. En la línea de potenciar esta mejora hay orientaciones de las universidades europeas, que consideran como uno de los principios



fundamentales de la función universitaria, la unión de docencia e investigación. Según la Declaración de Bolonia (1988), se trata de unir las dos funciones –docente e investigadora- en áreas de trabajo y en los departamentos respectivos.

Este planteamiento implica, entre otras cuestiones, diseñar estrategias de formación centradas en la práctica profesional, alrededor de la participación activa del profesor en un proceso permanente abierto de intercambio de experiencias, cerca de nuevas metodologías e innovación hacia su propio trabajo.

En este sentido, el plan de innovación educativa de la UPV, que podemos decir, ha sido pionero en este terreno, ha tenido un impacto muy importante en la comunidad universitaria y ha generado conocimiento sobre como abordar la mejora de la docencia. Del mismo modo, ha servido para desarrollar una cultura de la innovación y para el desarrollo profesional de los equipos de profesores que han participado en los proyectos.

Teniendo en cuenta que el principio impulsor de esta acción ha sido el de promover la innovación educativa desde la realidad en la que se produce, y sobre la base de la iniciativa de mejora del propio trabajo de los docentes, se han planteado las convocatorias públicas anuales para todo el profesorado de la Universidad, con flexibilidad en la admisión de las diversas propuestas, pero también desde la fidelidad a las ideas impulsoras del proyecto. Asimismo, en cada una de las convocatorias se han ido estableciendo criterios de valoración y priorizando aquellas iniciativas enmarcadas en las líneas estratégicas de las distintas unidades y del conjunto de la Universidad, ya que es indudable que las circunstancias y el contexto han ido cambiando a lo largo de estos años.

Los PID han sido objeto de numerosos trabajos presentados en distintos foros [5] (congresos, seminarios, publicaciones, etc) a lo largo de los años, dando a conocer sus objetivos, la aplicabilidad, el seguimiento y la evaluación. A finales del curso pasado presentamos un estudio sobre la evaluación de los proyectos en un periodo de 10 años [6]. El estudio comprende por un lado, un análisis cualitativo de las innovaciones realizadas en más de 500 proyectos, y por otro, la valoración de sus protagonistas: los responsables académicos, los profesores innovadores, los responsables de los proyectos, los miembros de la comisión de calidad y los alumnos.

2. OBJETIVOS

Generar entre los profesores actitudes de cooperación, intercambio de experiencias, aplicación de nuevas metodologías y espacios de reflexión hacia el propio trabajo, es un objetivo que requiere adoptar una política de desarrollo profesional ligada a la práctica docente y basada en una concepción del profesor como profesional que comprende, investiga y toma decisiones sobre su actividad.

Desde esta perspectiva, el Plan de Innovación Educativa plantea que las iniciativas surjan del mismo profesorado, mientras que la tarea de la Universidad y, más concretamente, de los órganos políticos y técnicos, sería la de promocionar, favorecer, apoyar, valorar y difundir dichas innovaciones.

En este contexto, los objetivos que abordamos en esta comunicación se centran en la valoración del profesorado “innovador” en su experiencia en las innovaciones desarrolladas. Para ello, se ha contemplado tanto las valoraciones sobre los aspectos organizativos que han facilitado la puesta en marcha, como el desarrollo de la propia innovación.

Asimismo, también reflejamos las distintas opiniones sobre el planteamiento del plan de innovación en general, así como de las acciones paralelas llevada a término durante la implantación del PIE y que, además de dar apoyo a las acciones que se derivan de las innovaciones, han servido para potenciar una cultura de desarrollo del profesorado de la UPV, promoviendo un proceso permanente



y abierto de mejora del profesorado, participativo, innovador y eficaz. En este sentido, se han ido desarrollando acciones formativas asentadas en la cultura de la mejora de la calidad docente. Todo ello, nos permite finalmente, extraer factores que facilitan o dificultan los procesos de innovación.

3. MÉTODO DE TRABAJO

En este trabajo presentamos los análisis y resultados más relevantes de las valoraciones realizadas por los profesores que han participado directamente en los proyectos de innovación docente en las diferentes convocatorias anuales de los PID. Hemos diferenciado entre profesores-innovadores que colaboran en los proyectos (con mayor o menor grado) y los responsables de los mismos. En el primer caso hemos utilizado como técnica de recogida de información los grupos de discusión con una muestra de 30 profesores, a través de un diseño abierto que permite participar en la discusión. En el segundo caso, hemos utilizado un cuestionario electrónico masivo formado preferentemente por preguntas cerradas. A continuación, desarrollamos la metodología seguida en las dos estrategias.

3.1. Los grupos de discusión:

Se organizaron tres grupos entre 8 y 10 profesores, la selección se realizó en base a tres criterios, haber participado en más de tres innovaciones de convocatorias diferentes, con una experiencia docente superior a cinco años y que actualmente formaran parte de los equipos de innovación.

La planificación de cada sesión se planteó con una duración de 90 minutos y se realizó a partir de un guión cuyo objetivo era identificar aspectos clave que se han derivado de las innovaciones con el fin de considerarlas en nuevas iniciativas. Entre los aspectos más relevantes estaban: las razones de la innovación, los tipos de innovación, valoración de la experiencia y propuestas de mejora. Las sesiones se grabaron en video para proceder a un análisis con la extracción de datos más significativos.

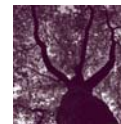
3.2. Cuestionario:

El cuestionario se planteó a partir de la información más relevante y significativa obtenida en los grupos de discusión. Se pasó a los responsables de los proyectos de innovación, profesores que han hecho de puente entre el propio proyecto y la Comisión de Calidad. En todos los proyectos figura un responsable, siendo el 11% de los profesores de la UPV. Esta técnica nos permitiría obtener valores de una amplia muestra, siendo la respuesta de un 30% aproximadamente, correspondiente a 111 profesores. La mayoría del profesorado está a tiempo completo, y con estabilidad: titulares de escuela universitaria (31%), titulares de universidad (27%) y catedráticos de universidad (21%).

La participación por departamentos ha sido diversa, destacan por encima del 20%: Dpt. de Física Aplicada (DFA:23.36%), el Dpt. de Ingeniería Rural y Agroalimentaria (DIRA:20.41%), el Dpt. de Ingeniería Química y Nuclear (DIQN:22.95%) y finalmente el Dpt. de Termodinámica Aplicada (DTEA:31.58%).

La participación de los profesores por centro varía del 8% al 27%. Todos los centros han tenido responsables de proyectos, destacando la ETSI de Geodesia, Cartografía y Topografía (26.76%), la EUIT de Agrícolas (25.77%), la ETSI de Telecomunicaciones (19.87%) y la EUIT de Industriales (16.87%).

El cuestionario era estructurado, compuesto por 7 preguntas abiertas y 33 por preguntas cerradas de 4 categorías de respuesta: Muy en desacuerdo, bastante en desacuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo. Los temas abordados fueron:



- a) Implantación del plan de innovación en la Comunidad Universitaria;
- b) Aspectos organizativos;
- c) Recursos;
- d) Reconocimiento;
- e) Comisión de Calidad;
- f) Formación Pedagógica;
- g) Resultados de la innovación;
- h) Difusión
- i) Implicación futura.

4. RESULTADOS ALCANZADOS

A continuación mostramos los resultados más destacados de nuestro estudio.

4.1. Los grupos de discusión:

Respecto a los grupos de discusión aportaron información muy enriquecedora desde su experiencia, el carácter metódico de esta técnica de investigación facilitó que aparecieran nuevos aspectos que dieron luz y completaron los datos requeridos previamente por los investigadores, incorporándolos en los resultados que comentamos a continuación:

4.1.1. Motivos y tipos de innovación implantados:

- Cambios introducidos en las asignaturas.

Básicamente se centran en la orientación práctica de las asignaturas, darle un grado de aplicabilidad relacionándolo con el entorno profesional que reforzara los contenidos teóricos; a la creación de prácticas específicas, concretamente a laboratorios, necesitando la dotación de recursos, en infraestructura o equipos. Entre las aportaciones destacamos:

- Cambio metodológico.

Ha sido el tipo de innovación por excelencia, estando vigente actualmente en el contexto de la convergencia europea. Se incide en una metodología más activa, participativa y motivadora dónde el peso del aprendizaje recae en el propio alumno.

- Nuevos planes de estudio [7].

Un objetivo que marcaba el Plan de innovación iba dirigido a los nuevos planes de estudio, de este modo se dio respuesta a través de la actualización de contenidos, la creación de asignaturas dentro del nuevo marco, etc. En general, la incidencia se hizo notable en el aumento considerable de prácticas integradas en las asignaturas teóricas comentadas anteriormente.



- Elaboración de material didáctico.

En los materiales se consideran: apuntes, libros de teoría o de prácticas, etc. han sido una parte relevante en las innovaciones, a veces quedaba implícita a los proyectos y en otras ocasiones era el objeto de la innovación.

- Formación pedagógica e innovación.

Partimos de un contexto particular donde la innovación es una modalidad de formación contemplada dentro del plan de formación de la UPV. El profesorado ha ido necesitando formación pedagógica complementaria a la innovación que fuera en paralelo apoyando las tareas docentes. En los grupos de discusión, la formación pedagógica, ha sido una pieza más del rompecabezas, fundamental para lograr un nivel profesionalizador de la tarea docente. Los profesores han comentado que la innovación ha precedido a la formación, tal vez porque la formación ha ido evolucionando conforme a las necesidades de los profesores. En las siguientes referencias se alude al interés de la formación dentro del marco de la innovación educativa:

- “...la raó fonamental de posar en marxa el nostre PIE era un espai per a la formació pedagògica del professorat”. (P-127)
- “... exigeix un canvi de mentalitat en el professor actual, implica una necessitat de formació pedagògica que facilite el canvi”. (P-132)
- “...el PIE, possibilita una preocupació per temes de qualitat, i derivaria en una formació pedagògica del professorat”. (P-133)
- “La professió del professor necessita d’una formació pedagògica ¿quina promoció va vinculada?”. (P-111)

4.1.2. Factores implícitos a la innovación:

- Coordinación del profesorado. Ha sido necesaria para mejorar materiales de las asignaturas, para evitar solapamientos y masificación de contenidos.

- Equipamiento. En muchas ocasiones la posibilidad de llevar a cabo las innovaciones correspondientes requería de un equipamiento o recursos.

- Implicación del Departamento o Centro. Ha sido una pieza clave a la hora de motivar al profesorado en cualquier propuesta de innovación, es decir, su viabilidad y sobretodo su continuidad.

- Comisión de Calidad. Ha jugado un papel relevante en el plan de innovación. Los profesores coinciden en la necesidad de un organismo que se encargue de desarrollar las tareas de selección, seguimiento y evaluación de los proyectos, atendiendo también a la distribución de recursos.

4.1.3. Valoración de la experiencia:

La valoración como participantes en los proyectos de innovación ha sido en general positiva. Por un lado, atendiendo al carácter individual como profesor de su propia innovación y de cara a la satisfacción correspondiente a los alumnos. Por otro lado, lo han visto como una oportunidad de formación y posibilidad de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.



- "... una experiència molt satisfactòria per la relació que se va establir amb els alumnes, un seguiment continu dels seu aprenentatge". (P-111)
- "...l'esforç en la creació de material, possibilitat de millorar el rendiment de la classe, fent-la més participativa". (P-112)
- "...l'oportunitat de compartir amb altres companys els problemes de les assignatures, facilita la coordinació i la millora d'aquestes". (P-123)
- "Ha sigut una experiència que no hauria d'acabar-se, però de vegades els recursos o infraestructura no estan a l'abast". (P-125)

Entre los comentarios surgieron inconvenientes y obstáculos para continuar la innovación en cursos siguientes o en grupos diferentes. Entre ellos destacaron el elevado número de alumnos de primeros cursos dificulta un seguimiento continuo, la desmotivación del alumno de primero ante asignaturas poco aplicables; la dificultad de generalizar a otras asignaturas o cursos hace que el alumno se encuentre en una situación donde convive metodologías tradicionales con innovadoras o activas; la necesidad de más recursos; la falta de reconocimiento del esfuerzo que le supone al profesor que innova, etc. Podemos ver las siguientes referencias:

- "... hi havia una desmotivació generalitzada en primer cicle". (P-112)
- "El número d'alumnes per professor calia reduir-lo". (P-128)
- "...Si que és sinònim, han hagut molts abandonaments a causa de no ser viable en el cas de posar en marxa el PIE per a tots els alumnes matriculats (grups grans)". (P-134)
- "Canvi en la mentalitat del professor, assignatura per dia". (P-124)
- "Fa falta temps per a dedicar-se a innovar". (P-117)
- "Invertir en docència front a la investigació". (P-135)
- "Innovar és acosta del professor". (P-114)
- "Hi ha una pressió des de d'alt per l'excés de suspesos en primers cursos, així com per millorar els resultats acadèmics". (P-113)

Finalmente, entre las valoraciones destacaron el papel desarrollado por la Comisión de Calidad, encargada de aprobar, hacer el seguimiento y evaluar los proyectos de innovación. En todos los grupos coincidieron en la necesidad de disponer de un organismo de estas características que se encargara de desarrollar las tareas de selección y de distribución de recursos, entre otras.

Considerando que el seguimiento de los proyectos es necesario y a veces no fue suficiente por desbordamiento y falta de organización, no habiendo un rendimiento de cuentas claro y visible desde un primer momento.

En las siguientes referencias podemos ver los comentarios:

- "... el seguiment dels projectes ha de recaure en un organisme de la pròpia Universitat que facilite la implantació de la innovació i conega de prop les dificultats que van sorgint, per intentar donar resposta". (P-134)
- "...és fonamental el seguiment in situ, per veure com anava la innovació i l'adequació dels recursos utilitzats". (P-112)
- "... ha fet de pont entre recursos i plantejaments didàctics". (P-122)



- "...calia haver anat a les classes i comprovar les tasques i recursos utilitzats". (P-123)
- "...l'avaluació dels projectes ha quedat un poc a l'interés de cada professor, no hi havia una normativa clara per rendir comptes a la Universitat". (P-134)
- "...plantejar-se incentius per aquells projectes que han aconseguit millores en el procés d'ensenyament-aprenentatge". (P-114)

4.2. Análisis del cuestionario: valoración de los responsables de proyectos de innovación

Los resultados del cuestionario se presentan agrupados en 8 bloques de contenido: difusión y organización, recursos, reconocimiento, comisión de calidad, formación pedagógica, impacto de la innovación, difusión de resultados e implicación del profesorado en acciones futuras.

- **Difusión y organización:** formado por nueve ítems que valoran la organización y difusión del PID.

DIFUSIÓ I ORGANITZACIÓ	MD	BD	BA	TA	NS	X
Conec suficientement el Pla d'Innovació de la UPV.	1.28	12.8 2	60.2 6	24.3 6	1.28	6.97
Hi ha fàcil accés a la informació sobre PID'S: WEB, e-mails, tríptics, etc	1.28	11.5 4	51.2 8	33.3 3	2.56	7.32
El Pla d'Innovació està ben plantejat.	3.85	24.3 6	56.4 1	8.97	6.41	5.84
El Pla d'Innovació respon a les necessitats reals de la Universitat i del seu professorat.	5.13	32.0 5	44.8 7	11.5 4	6.41	5.57
Les convocatòries dels PID expliquen clarament els seus objectius.	3.85	14.1 0	56.4 1	21.7 9	3.85	6.66
El procediment de sol·licitud és clar i està ben organitzat en general (protocols, terminis, informació, recursos, seguiment, etc.)	2.56	20.5 1	46.1 5	26.9 2	3.85	6.71
DIFUSIÓ I ORGANITZACIÓ	MD	BD	BA	TA	NS	X
En cada convocatòria s'expliciten clarament els criteris de selecció dels projectes.	6.41	29.4 9	47.4 4	12.8 2	3.85	5.64



Els terminis de presentació de les sol·licitud són adequats i es publiquen amb bastant antel·lació.

5.13 24.3 51.2 16.6 2.56 6.05
6 8 7

Els mecanismes d'ajuda a la sol·licitud de PID'S (tríptics, web, recursos humans, etc.) semblen suficients.

3.85 19.2 52.5 19.2 5.13 6.39
3 6 3

Observamos que conocen el plan de innovación, y que responde a las necesidades reales de su profesorado y de la UPV en general.

Estan bastante de acuerdo en el planteamiento general, en la difusión, en el procedimiento, ayudas de solicitud y en los plazos.

También coinciden en la claridad de los objetivos (46%) y en los criterios de selección (47%).

Finalmente, los valores de la media indican que el acceso de información sobre el PIE está notablemente valorado.

• **Recursos y reconocimiento:** formado por cuatro ítems que valoran los recursos para plantear y generalizar innovaciones.

RECURSOS i RECONeixEMENT

Els recursos oferits (becaris, materials) pel desenvolupament dels projectes resulten suficients.

MD BD BA TA NS X
14.1 41.0 30.7 8.97 5.13 4.55
0 3 7

Considere suficientes los recursos que la UPV proporciona a las iniciativas d'innovació.

16.6 42.3 29.4 5.13 6.41 4.15
7 1 9

Els resultats de la meua innovació s'han extés fora de l'àmbit del meu grup, assignatura.

5.13 41.0 30.7 14.1 8.97 5.30
3 7 0

El suport del Centre i Dpt. és necessari per incentivar propostes d'innovació.

3.85 6.41 24.3 62.8 2.56 8.33
6 2

La UPV reconeix i valora l'esforç del professor que participa en innovacions.

37.1 44.8 14.1 1.28 2.56 2.63
8 7 0



Los recursos son necesarios en la mayoría de ocasiones para plantear innovaciones. Es importante recibir apoyo, tener espacio y material para introducir nuevos métodos, recibir estímulo e incluso remuneración.

A pesar del esfuerzo realizado por la UPV, alrededor del 50% de los responsables consideran que no son suficientes para las iniciativas y desarrollo de la innovación como para generalizar los resultados.

Respecto al apoyo de los Centros y Departamentos para incentivar las propuestas de innovación lo consideran necesario el 85% de profesores. Siendo poco compensado el esfuerzo con el reconocimiento interno de la propia Universidad, parece que los innovadores están dispuestos a trabajar sin este reconocimiento, aprendiendo habilidades nuevas, asumiendo riesgos con el fin de sentir que con eso pueden mejorar la calidad de su enseñanza. Es la nota media más baja del cuestionario.

- **Formación Pedagógica:** formado por seis ítems pretende valorar las necesidades de formación del profesor respecto a las innovaciones, así como el papel del Instituto de Ciencias de la Educación como servicio de la UPV encargado de gestionar y coordinar la formación pedagógica del profesorado.

FORMACIÓ PEDAGÒGICA	MD	BD	BA	TA	NS	X
Al plantejar la meua innovació, detectí necessitats formatives.	11.5 4	8.97	44.8 7	29.4 9	5.13	6.57
Si haguera tingut formació prèvia haguera millorat el disseny i implantació de la innovació.	5.13	21.7 9	46.1 5	20.5 1	6.41	6.25
La participació en projectes d'innovació ha propiciat la meua participació en processos de formació permant (tallers de professors de l'ICE).	12.8 2	16.6 7	43.5 9	19.2 3	7.69	5.83
L'ICE ens proporciona suficient formació per a poder realitzar innovacions.	8.97	19.2 3	48.7 2	20.5 1	2.56	6.09
La meua participació en projectes d'innovació és rellevant per a la qualitat de la docència.	2.56	8.97	50.0 0	35.9 0	2.56	7.41
M'agradaria tindre un procés més complet de formació que em permeta obtindre una acreditació oficial (postgrau, màster,etc.) en innovació docent.	14.1 0	25.6 4	25.6 4	26.9 2	7.69	5.69

La formación pedagógica es necesaria para la mayoría de responsables, se detectan necesidades formativas (75%), que en el caso de haber tenido formación previa se hubiera mejorado en el proceso y diseño de la investigación (66%).



Más del 70% de profesores consideran que la formación que proporciona el ICE [8] para realizar innovaciones es suficiente y repercute positivamente, dado que la participación en proyectos de innovación crea necesidades y propicia un proceso de formación permanente, siendo relevante para la calidad de la docencia (86%). Aunque aproximadamente para el 50% de responsables si que les gustaría tener un proceso más completo de profundización en innovación docente.

- **Impacto de la innovación:** formado por ocho ítems pretende valorar la repercusión de la innovación.

IMPACTE	MD	BD	BA	TA	NS	X
Han millorat els resultats acadèmics dels alumnes.	-	16.67	57.69	17.95	7.69	6.71
Ha suposat una major satisfacció en l'alumnat (més motivació).	-	15.38	48.72	28.21	7.69	7.13
Ha millorat la relació amb els alumnes (tracte més personal, més participació).	1.28	14.10	46.15	29.49	8.97	7.13
Ha facilitat la coordinació amb altres professors	-	30.77	38.46	19.23	7.69	5.97
Ha repercutit en una millora de la meua avaluació docent (enquestes institucionals)	8.97	30.77	39.74	7.69	12.82	5.09
En general, ha suposat una millora de la meua actuació docent.	1.28	7.69	55.13	32.05	3.85	7.42
El projecte en el que he participat m'ha permès millorar la metodologia i el sistema d'avaluació.	2.56	5.13	52.56	34.62	5.13	7.52
El projecte en el que he participat m'ha permès millorar en quant a l'elaboració de materials didàctics, pràctiques.	1.28	1.28	39.74	51.28	6.41	8.35

La innovación ha tenido en general un resultado positivo, supone una mayor satisfacción del alumno (77%) debido a varios factores: una mejora de los resultados académicos (76%), una buena relación profesor-alumno (76%) y una mayor coordinación entre profesores (58%). También repercute en una mejor actuación docente (87%) y por tanto de la evaluación del profesorado (48%) promovida por la metodología y sistema de evaluación utilizado y los materiales didácticos empleados.



- **Implicación del profesorado:** formado por tres ítems pretende conocer cuál es la implicación del profesorado en dinamizar la parte formativa y docente entre los compañeros.

IMPLICACIÓ DEL PROFESSOR	MD	BD	BA	TA	NS	X
Actuaria com a dinamitzador dels PID en el meu Centre o Dpt. i animar a altres col·legues a participar en PID'S.	11.5 4	30.7 7	29.4 9	23.0 8	5.13	5.58
Actuaria com a dinamitzador de les qüestions docents del meu Dpt. i animaria a altres col·legues a participar en accions formatives.	10.2 6	32.0 5	26.9 2	24.3 6	6.41	5.66
Me sent capacitat per actuar com a formador per a professors del meu Centre o especialitat.	14.1 0	33.3 3	24.3 6	16.6 7	11.5 4	4.97

El 50% de responsables estaría dispuesto a animar a compañeros a participar en acciones formativas y en proyectos de innovación. Por otra parte, solo el 40% se encuentran capacitados para actuar como formadores. Esto deriva en la necesidad de una formación complementaria que hemos identificado en el bloque de formación pedagógica.

5. CONCLUSIONES

En general, los profesores valoran muy positivamente su participación, ya que les ha supuesto un replanteamiento general de sus disciplinas, tanto desde el punto de vista de la selección de contenidos, estructuración, secuenciación, etc., como desde el punto de vista de poner el énfasis en los aspectos aplicativos de las mismas, desarrollándose en todos los proyectos "prácticas" integradas con los aspectos teóricos.

En general, se sienten satisfechos porque, a pesar de las dificultades, alcanzan los objetivos propuestos, lo que indica que han sido capaces de realizar planificaciones realistas y que los recursos que han obtenido han sido adecuados para el funcionamiento del proyecto.

A pesar de las dificultades hay un interés general por continuar la experiencia, lo que sugiere que la tarea innovadora es en sí misma retadora y motivadora. Sin embargo, el reto no debe ser tan difícil que consiga desanimarlos. En este sentido, los profesores reclaman ayuda y formación para aprender "nuevas metodologías", y también, demandan mayor atención y sensibilidad de la Institución para reconocer sus esfuerzos.



- “Abans ens preparavem molt per ser docents, discutir programes, etc. Actualment quasi no existeix”. (E-5)
- “Hi havia un comentari més o menys generalitzat, des del punt de mira que la investigació primava molt, seguint un problema del sistema, no de la Universitat”. (E-2)
- “El quinqueni era automàtic i podria utilitzar-se per bones pràctiques, podria servir de mèrit”. (E-1). Al no avaluar-lo devaluà la docència”. (E-2)

- “Abans ens preparavem molt per ser docents, discutir programes, etc. Actualment quasi no existeix”. (E-5)
- “Hi havia un comentari més o menys generalitzat, des del punt de mira que la investigació primava molt, seguint un problema del sistema, no de la Universitat”. (E-2)
- “El quinqueni era automàtic i podria utilitzar-se per bones pràctiques, podria servir de mèrit”. (E-1). Al no avaluar-lo devaluà la docència”. (E-2)
- “El reconeixement era únicament moral, de fer algo que t'agrada, important la satisfacció per part dels alumnes. A nivell institucional cap, uno podia passar-se hores amb els alumnes i excepte el suport pressupostari d'alguns casos no hi havia altre reconeixement”. (E-5)
- “La docència és la menys considerada (de gestió i investigació), és molt difícil a una persona que comença la seua carrera docent motivar-lo per a que la classe siga important, acabarem sense professors en la universitat. La gent Jove sap que ha de fer 3 articles per promocionar i aixó es dedica. Abans no passava”. (E-3)
- “La docència no està equilibrada amb la investigació per tant la dedicació no potser la mateixa. El professor que es planteja innovar és un esforç adicional, el temps que hi dediques el llesves d'altres tasques que te valoren més. Cal incentivar més la part docent”. (E-2)
- “En ocasions la participació en projectes era suficient com a reconeixement. (E-1)

El papel desarrollado por el Instituto de Ciencias de la Educación ha sido relevante tanto en la puesta en marcha del plan como en su contribución técnica y burocrática, valorada por los responsables y por los miembros de la Comisión de Calidad, tal y como se recogen en las siguientes referencias:

- “Important i necessari per desenvolupar les tasques de seguiment, ha de ser un equip, organisme per donar suport a les iniciatives institucionals”. (E-3)
- “Afegir una etapa de seguiment més professionalitzadora, menys burocràtica - seguiment no equival a papers-, hi ha que dedicar temps”. (E-3)
- “Paper de control, necessari”. (E-5)
- “Es necessari perquè hi havia una selecció que fer i algu ha d'encarregar-se”. (E-4)
- “Han de ser persones que valoren la docència, que coneguera un àmbit de la seua escola o departament més ampli, que foren persones normals”. (E-4)
- “Si la Universitat tingueren un seguiment de la docència propia que fora mitjanament eficaç, el PIE se li podria exigir més, però com no hi ha control



sols signar en classe, doncs el poquet que es fa en el PIE ja és més que la resta". (E-4)

El trabajo presentado nos permite destacar factores relevantes que facilitan o dificultan los procesos de innovación, a partir de las valoraciones de sus protagonistas.

La alta participación (40%) del profesorado en proyectos de innovación, deriva en una preocupación por la calidad docente y en un interés por mejorar si es posible, lo que se está haciendo.

¿Qué factores favorecen la innovación?	¿Qué factores dificultan la innovación?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Un <i>planteamiento</i> del Plan de Innovación adecuado que responda a las necesidades reales de la universidad y de su profesorado que sea conocido. 2. Unos <i>objetivos y criterios de selección</i> claros y bien definidos. 3. El <i>apoyo del centro y departamentos</i> para fomentar la participación del profesorado. 4. Un sistema de <i>difusión</i> claro y estable, y los procesos de organización (solicitud) bien definidos. 5. Contar con un servicio de apoyo técnico, formativo y de gestión, como el <i>Instituto de Ciencias de la Educación</i>. 6. Disponer de un organismo, la <i>comisión de calidad</i> que sea el eje vertebrador del proceso: selección, seguimiento, evaluación y recursos. 7. La <i>formación pedagógica</i> es necesaria para mejorar el proceso y diseño de la investigación. La participación procesos de innovación, crea necesidades y propicia un proceso de formación permanente. Siendo relevante para la calidad docente. 8. Tener como objetivo la mejora del aprendizaje del alumno. El impacto de las innovaciones incide en una mejor satisfacción del alumno, mejora sus resultados académicos y establece buena relación profesor-alumno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Recursos</i> insuficientes para las iniciativas de innovación y para su desarrollo. Dificulta que se puedan generalizar iniciativas que han dado buenos resultados. 2. Falta de <i>reconocimiento</i> repercute en una desmotivación en el profesorado. 3. Falta de <i>difusión de los resultados</i> de innovación. 4. Un <i>sistema de evaluación de calidad</i> en el seguimiento de los proyectos, más control por parte del organismo encargado. 5. La carencia de un sistema de evaluación que contemple el impacto de la innovación: valoración de los <i>resultados de aprendizaje</i> por parte de los alumnos. 6. Asociación de innovación con más carga de trabajo para el alumno. 7. Grupos de alumnos excesivamente numerosos.



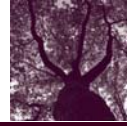
6. PROPUESTAS DE MEJORA

Una vez, hemos indicado los factores que facilitan la implantación de la innovación docente, nos planteamos unas propuestas de mejora derivadas de la experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia, que pueden orientar a otras universidades que se inicien en procesos de innovación [9].

- Cada convocatoria debe disponer de criterios de calidad: claros, públicos y bien definidos, para realizar una selección adecuada de las propuestas de innovación.
- Necesidad de un organismo, comisión de calidad, encargado de regular la puesta en marcha, seguimiento y evaluación de los proyectos, reconocido a nivel institucional.
- Implicación de Centros y Departamentos para fomentar la participación y coordinación del profesorado, actuando de manera integrada y evolucionando hacia experiencias más globalizadas.
- Instaurar un sistema de evaluación de la innovación, datos de rendimiento que sea visible y claro desde su comienzo.
- Establecer estrategias de reconocimiento interno y externo, a nivel de promoción.
- Reconocimiento en la valoración de la calidad docente equiparada al de la investigación.
- Establecer compensaciones que valoren el tiempo y esfuerzo del profesor, generando un sistema claro y efectivo de valoración.
- Prever y facilitar aquellos recursos necesarios para implantar y generalizar las propuestas de innovación seleccionadas.
- Generar un sistema de difusión de los resultados, generalizando iniciativas que han dado buenos resultados, foros, publicaciones, mesas redondas, sesiones informativas, etc.
- Promover estrategias de información dirigidas a los estudiantes, incidiendo en el esfuerzo que requiere del profesor, con el fin de exigirle un compromiso en su aprendizaje:
- Desarrollar estrategias de formación pedagógica inicial y permanente que involucren al profesor en la mejora de la calidad docente.
- Incidir en la importancia de la formación pedagógica como soporte a las iniciativas de innovación, tanto ofreciendo formación previa como en paralelo.

Referencias

- [1] UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALÈNCIA: Proyectos de innovación docente, curso 1991-1992, Servicio de Publicaciones de la UPV. Valencia. (1992)
- [2] DE LA TORRE, S. (1996). Innovación en la Enseñanza Universitaria de Jose M^a Rodríguez. Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. Huelva: Instituto de Ciencias de la Educación de Huelva
- [3] RIVAS, M. (2000) Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias. Madrid: Síntesis.
- [4] DE LA CRUZ, M.A. (1994). Formación inicial del docente universitario. Revista de Enseñanza Universitaria, 718 (Junio/Diciembre), pp. 11-34. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- [5] GARCIA FÈLIX, ELOÏNA "Impacto de los proyectos de innovación docente en la Universidad Politécnica de Valencia". En *IV Congrès Internacional de Docència Universitària i Innovació*, Volum 2. Barcelona, 5, 6 y 7 de julio 2006.
- [6] GARCIA FÈLIX, ELOÏNA *Avaluació dels projectes d'innovació docent de la Universitat Politècnica de València (1989-1999)*. Tesis doctoral. (2006).



- [7] FERNÁNDEZ MARCH, AMPARO “La enseñanza de la tecnología en la universidad: qué mejoras didácticas se pueden introducir en las enseñanzas técnicas”. Cuaderno de Innovación y Educación. Universidad de Vigo. Vicerrectorado de Innovación Educativa, 1997. p.70-95.
- [8] FERNÁNDEZ MARCH, AMPARO “Innovación y formación: un modelo de desarrollo profesional del profesor universitario” en *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.as enseñanzas técnicas*. Universidad del País Vasco. Servicio de Publicaciones, 1999. p.257-269.
- [9] FERNÁNDEZ MARCH, AMPARO “Los proyectos de innovación docente de la Universidad Politécnica de Valencia: reflexiones acerca de la contribución de estas experiencias al reto de la convergencia”. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. III symposium iberoamericano de docencia universitaria*. ICE Universidad de Deusto, 2004. p.1317-1334.



ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN ANTE UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA: LA PREPARACIÓN LINGÜÍSTICA DE PROFESORADO DE ÁREAS NO LINGÜÍSTICAS DE ANDALUCÍA

M^a Elvira Barrios Espinosa. mebarrios@uma.es

Universidad de Málaga

J. Daniel Torres Olalla. juand. torres.ext@juntadeandalucia.es

Delegación Provincial de Educación

Alberto Franco. alberto.franco.ext@juntadeandalucia.es

Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Consejería de Educación - Junta de Andalucía

Aurora Carretero Ramos. auroracr@cepmalaga.com

Centro del Profesorado de Málaga y Universidad de Málaga)

M^a Teresa Castilla Mesa. mtcm@uma.es

Universidad de Málaga

Palabras clave

Análisis de necesidades de formación, innovación lingüística en enseñanza de lenguas extranjeras, Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía

Resumen

Esta comunicación se propone exponer las necesidades de formación de profesorado encargado de la preparación lingüística de los docentes de áreas no lingüísticas en Andalucía, la cual supone una innovación para los enseñantes encargados de esta docencia. Estas necesidades de formación fueron identificadas y analizadas gracias a la colaboración entre representantes de las distintas instituciones implicadas en la organización de unas Jornadas de formación con las que se inauguraban las iniciativas formativas derivadas de un acuerdo de colaboración entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Málaga para el desarrollo de diversas actuaciones en relación con la formación del profesorado formador de formadores de centros vinculados al Plan de Fomento de Plurilingüismo de Andalucía. La comunicación se centra, primero, en el procedimiento de identificación de las necesidades de formación expresadas por los asistentes a dichas Jornadas a través de un cuestionario albergado en la plataforma educativa Moodle de la Universidad de Málaga, y, a continuación, en el análisis, la discusión y las implicaciones de las necesidades detectadas para la formación permanente del profesorado afectado por esta innovación.

Desarrollo

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantea la presente comunicación son los siguientes:

- Exponer una experiencia colaborativa de detección de necesidades de formación de profesorado en ejercicio afectado por una experiencia de innovación en la que participaron representantes de distintas instituciones con implicación en la formación del profesorado



(Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, Delegación Provincial de Educación y Centro del Profesorado de Málaga, dependiente de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, todas ellas entidades pertenecientes a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y la Universidad de Málaga).

- Describir el procedimiento adoptado en la identificación de dichas necesidades, que incluyó el que los participantes en la iniciativa de formación –profesorado de EEOOI mayoritariamente, y de algunos IES de toda Andalucía– completaran a distancia, a través de una plataforma educativa, un cuestionario elaborado asimismo gracias al trabajo conjunto de los representantes de las instituciones arriba mencionadas.
- Presentar y analizar las necesidades de formación que fueron detectadas gracias a la información obtenida mediante este cuestionario.
- Comentar las implicaciones del proceso de identificación de las necesidades en la organización de unas Jornadas de formación, y en la dirección de futuro de la formación del profesorado implicado.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

El Plan de Fomento del Plurilingüismo ha sido uno de los varios Planes que se han implantado en el sistema educativo andaluz en los últimos años. Enmarcado en la denominada Segunda Modernización de Andalucía, pretende responder a las necesidades que conllevan los nuevos tiempos. Su principal objetivo es fomentar las competencias plurilingües y pluriculturales necesarias para solventar los retos que se plantean en nuestra sociedad.

Aprobado en Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005 (BOJA nº 65, de 5 de abril), fue iniciado en el curso 2005-06 y para el curso 2007/2008 serán 403 los centros públicos que habrán implantado alguna sección bilingüe (inglés, francés o alemán). Los centros participan en esta iniciativa presentando su propio proyecto educativo en el que la lengua extranjera se convierte en una nueva herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El Plan pone de relieve la necesidad de desarrollar, para el conjunto del profesorado, un programa específico de formación y actualización de los conocimientos en lenguas extranjeras y de la metodología del proceso de aprendizaje y enseñanza de las mismas, que cuenta para su concreción con la participación activa de los Centros del Profesorado, las Escuelas Oficiales de Idiomas y otras instituciones formativas nacionales y extranjeras. En esta línea, el Plan contempla, entre otras medidas, el diseño de cursos en las EEOOI de la Comunidad Autónoma de Andalucía para la formación y actualización de conocimientos en lenguas extranjeras del profesorado de centros de titularidad pública, y, preferentemente del profesorado de los Centros Bilingües.

Es en este nuevo contexto donde debemos situar el trabajo que nos ocupa: la necesidad de diseñar cursos para el profesorado de EEOOI y de Institutos de Educación Secundaria (IES)¹ que tienen que enfrentarse a esta nueva tarea, es decir, centrarse, prioritariamente, en el profesorado de los Centros Bilingües, tanto en el de Educación Infantil y Primaria que imparte lenguas extranjeras y áreas no lingüísticas, como en el profesorado de Educación Secundaria de las áreas no lingüísticas.

En el curso 2005/2006 se pusieron en marcha, por primera vez, los Cursos de Actualización Lingüística (en adelante, CAL), con un total de 66 grupos autorizados repartidos por toda la geografía andaluza. En el curso 2006/2007, en el que se desarrolla la experiencia que describe esta comunicación, un total de 121 grupos CAL (17 de francés, 2 de alemán y los 102 restantes, de inglés)

¹ Si el Centro con Sección Bilingüe se encuentra a más de 30 km. de la EOI más cercana, un centro IES más cercano puede ser autorizado a impartir Cursos de Actualización Lingüística.



se distribuyen en 40 centros –22 EE.OO.II y 18 IES– y se organizan en: a) curso 1, que se corresponde con el 1er. curso del Ciclo Elemental de las Enseñanzas reguladas en el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas; b) curso 2, que se corresponde con el 2º curso de dicho Ciclo de las citadas enseñanzas; y, c) curso 3, que se corresponde con el 3er. curso de dicho Ciclo de las citadas enseñanzas.

La experiencia y el estudio que la comunicación presenta parten de un convenio de colaboración firmado entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Málaga para desarrollar diversas actuaciones en relación con la formación del profesorado formador de formadores de centros vinculados al Plan de Fomento de Plurilingüismo de Andalucía. En virtud de este convenio se constituyó un grupo de trabajo formado por un representante de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa Consejería de Educación, un representante de la Delegación Provincial de Educación –responsable provincial del Plan de Fomento del Plurilingüismo en la provincia de Málaga– una representante del Centro de Profesorado de Málaga, y dos representantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

Como actuación inaugural de las acciones formativas previstas por el convenio se planteó la realización de unas Jornadas con los siguientes objetivos:

- Informar acerca del papel de los formadores de profesorado de áreas no lingüísticas involucrados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo a través de los Cursos de Actualización Lingüística (en adelante, CAL) (cursos desarrollados en las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante, EE.OO.II) generalmente, y, excepcionalmente, en algunos Institutos de Educación Secundaria autorizados, y dirigidos exclusivamente a la preparación lingüística en lenguas extranjeras de profesorado en ejercicio de centros de titularidad pública).
- Detectar necesidades de formación de estos formadores de profesorado de áreas no lingüísticas.
- Iniciar contactos con y entre profesorado CAL con objeto de promover intercambios e iniciativas de trabajo y de investigación colaborativos.
- Identificar necesidades relativas a la preparación lingüística del profesorado al que iban dirigidas las Jornadas de formación.

Puesto que uno de los objetivos de las Jornadas se refería a la detección de necesidades de formación del profesorado implicado en la preparación lingüística de docentes de ámbitos no lingüísticos, labor que supone una novedad en el contexto andaluz y del estado español, y que implica una serie de transformaciones organizativas, curriculares, y, ante todo, conceptuales, del profesorado que imparte esta docencia en CAL, y dada la relevancia de este objetivo para diseñar actuaciones formativas dirigidas a ese profesorado a corto y medio plazo, el grupo de trabajo dedicó un especial esfuerzo a la identificación de las necesidades de formación de este profesorado que se encontraba inmerso en un proceso de innovación educativa (Fullan, 2001).

El procedimiento seguido para la identificación de tales necesidades incluyó las acciones siguientes:

- Familiarización de los miembros del grupo de trabajo no directamente implicado hasta ese momento en el Plan de Fomento de Plurilingüismo de Andalucía de los elementos clave que caracterizaban la situación de innovación (particularidades organizativas y curriculares de la preparación lingüística del profesorado de áreas no lingüísticas, normativa, información obtenida informalmente sobre preocupaciones, inquietudes, dudas y opiniones en general del profesorado implicado, etc.). A estos efectos, las reuniones mantenidas por el grupo de



trabajo, así como las numerosas comunicaciones vía Internet entre representantes de las administración educativa de la que depende dicho Plan –la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía– y el resto de los miembros del grupo resultaron cruciales para que éstos últimos se familiarizaran con los detalles de dicho plan respecto de la preparación en una LE de profesorado no universitario a cargo de profesorado de EEOOI y de IES en Andalucía.

- Consideración de posibilidades de obtención de información directamente de los protagonistas de la innovación y toma de decisión sobre el procedimiento definitivo. Se consideró inicialmente la posibilidad de realizar entrevistas individuales y de elaborar un cuestionario en papel que fuera enviado al profesorado implicado; la premura con la que la organización se vio obligada a preparar las Jornadas descartó tanto la entrevista personal –que implicaba desplazamientos y transcripciones, procesos ambos que conllevan una significativa inversión de tiempo– como el cuestionario escrito enviado por correo ordinario, que, además de transcripción, requiere, entre el envío inicial y la recepción del cuestionario por los organizadores, un plazo de tiempo relativamente prolongado; finalmente optamos por la elaboración de un cuestionario personalizado que sería alojado en un curso de la Plataforma Educativa Moodle de la Universidad de Málaga, abierto con ocasión de la organización de estas Jornadas, y que sirvió, además, de vehículo de información sobre el desarrollo de las mismas.
- Discusión y determinación de las áreas en torno a las cuales resultaba conveniente obtener información del profesorado encargado de los grupos CAL (en adelante, profesorado CAL); junto a la recogida de las perspectivas de este profesorado en torno a sus necesidades percibidas de formación y de información, el cuestionario fue aprovechado para indagar en sus concepciones, creencias y actitudes relativas a la preparación lingüística del profesorado no especialista destinada a capacitarlo para impartir docencia de contenido curricular en una LE (nivel de dominio de la misma que consideraban que es necesario alcanzar para realizar este cometido, ideas sobre el formato de enseñanza bilingüe adoptado por la Consejería de Educación, problemática específica que han experimentado al impartir docencia en cursos CAL, expectativas que consideraban que traía el alumnado –profesorado de áreas no lingüísticas– al matricularse en un curso CAL, etc.).
- Formulación, sometimiento a consideración del grupo, y reformulación a la luz de estas consideraciones, de los ítems del cuestionario. Atendiendo a las características del cuestionario como herramienta de obtención de datos, se prestó especial atención a la formulación de las preguntas que lo iban a componer. La posibilidad de discutir en grupo tanto el contenido de las mismas como la propia formulación revirtió sin duda en una mayor calidad y precisión de las preguntas con las que se elaboró el cuestionario.
- Elaboración del cuestionario en un formato compatible con la plataforma educativa Moodle adoptada por la Universidad de Málaga. La Plataforma Educativa Moodle –con la cual muchos de los asistentes a las Jornadas estaban familiarizados al ser utilizadas por muchos CEPs andaluces nos permitió personalizar el aspecto del cuestionario, el formato de los distintos ítems², y el almacenamiento de la información aportada por los participantes en las Jornadas en las preguntas abiertas, junto al almacenamiento y análisis inmediato de la información suministrada en las preguntas cerradas.
- Difusión del cuestionario entre los futuros asistentes a las Jornadas; el profesorado CAL, al formalizar la inscripción en las mismas a través de la página web del Centro del Profesorado de Málaga –organismo que asumió la gestión de la inscripción y la certificación– era informado de la existencia del cuestionario y de sus propósitos, y se le proporcionaba un enlace de acceso al mismo.

² El cuestionario definitivo constaba de 14 ítems –de los que 2 eran respuestas cerradas y, el resto, abiertas. De esas preguntas abiertas, 4 se referían específicamente a indagar en las necesidades de formación percibidas por los informantes con motivo de la innovación que suponía la formación en una LE de profesorado de niveles no universitarios en las EEOOI.



HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Treinta y seis de un total de 72 participantes –es decir, un 50% de los mismos– cumplieron y enviaron el cuestionario alojado en el sitio web de las Jornadas, que se mantuvo abierto desde el inicio del plazo de inscripción hasta el mismo día de la inauguración de las mismas. De los 26 informantes que aportaron datos sobre su experiencia de enseñanza a un grupo CAL, ésta se distribuía de la manera siguiente: 12 contaban con una experiencia de menos de 4 meses; 8 participantes, entre 5 y 6 meses y los 6 restantes, entre 12 y 17 meses³.

La información recogida a través del cuestionario arriba mencionado fue sometida a un análisis del contenido para el cual se empleó el programa NUDIST VIVO (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 2004, versión 2.0 para P.C.); a partir de este análisis se identificaron las categorías o temas relativos a las necesidades de formación que más adelante se explicitan y comentan. Junto a la exposición de estas categorías o unidades temáticas se incluirán fragmentos de escritos por los informantes –futuros asistentes a las Jornadas referidas– en respuesta a alguna pregunta del cuestionario, ilustrativos de los textos que sirvieron para la extracción de las categorías que sobre necesidades de formación identificó el estudio a partir de los datos obtenidos.

En la información recogida a través del cuestionario incluido en las páginas de las Jornadas, el profesorado CAL que lo cumplimentó expresa, por una parte, la necesidad de preparación metodológica para afrontar la novedad que supone la enseñanza en grupos CAL, junto a la necesidad de información sobre aspectos clave conceptuales, curriculares y contextuales en los que han de situar su docencia en dichos grupos (Plan de Fomento del Plurilingüismo, nuevo currículo de EEOOI, etc.). Estas necesidades de preparación didáctica y metodológica y de información se centran alrededor de los aspectos que se relacionan a continuación, ordenados de mayor a menor frecuencia según la incidencia en los datos recogidos:

- a) Estrategias de enseñanza específicas para un grupo CAL
- b) Conocimiento de las condiciones, necesidades y usos lingüísticos de los profesores que han de impartir contenido curricular a través de la LE
- c) Intercambio y conocimiento de experiencias de enseñanza en centros diferentes al propio
- d) Adaptaciones curriculares necesarias para la docencia en grupos CAL
- e) Evaluación del alumnado de los grupos CAL y nivel de LE que se espera que éstos alcancen
- f) Plan de Fomento del Plurilingüismo (líneas generales y, en particular, el papel de las EEOOI en el mismo).
- g) Elaboración y acceso a materiales adecuados a este tipo de enseñanza y uso de recursos
- h) Nuevo currículo de las EEOOI

a) Estrategias de enseñanza específicas para un grupo CAL

A la pregunta sobre expectativas de aprendizaje en las Jornadas, 22 de los 26 encuestados se refieren explícitamente a orientaciones acerca de cómo abordar la enseñanza en estos grupos formados por profesores y profesoras, a quienes les reconocen unas necesidades de formación en la LE diferentes al resto de los grupos a los que imparten docencia, y a quienes consideran que, en consecuencia, han de proporcionar una modalidad de enseñanza también diferenciada. Éstas son algunas de las respuestas a la pregunta de qué esperan aprender en las Jornadas:

³ Los cursos CAL se pusieron en marcha, por primera vez, en el curso 2005/06.



Espero recabar información sobre cómo orientar la enseñanza en los grupos CAL.

Mejores directrices para enseñar mejor y de forma más específica a los alumnos CAL.

...la manera en que debemos llevar a cabo nuestra labor, para enfocarla de la manera adecuada y mas útil para nuestros alumnos.

Asimismo, 7 de 21 informantes que se refieren a la necesidad de aprendizaje relativo a un enfoque de enseñanza especialmente orientado a los grupos de alumnado CAL relacionan esta especificidad con la circunstancia de que el profesorado ha de prepararse para conocer y/o emplear la LE en una modalidad de discurso característica del área de la que es especialista; ejemplos de manifestaciones en este sentido son las siguientes:

Cómo podemos formar a los profesores para impartir sus materias en inglés dándoles solamente un inglés general que no está aplicado a sus asignaturas.

Cómo seleccionar y secuenciar contenidos útiles para nuestros alumnos de manera eficiente con el fin de que adquieran un nivel aceptable para que puedan impartir sus clases en el idioma correspondiente.

Cómo enfocar las clases para los maestros/as y profesores/as de las distintas áreas.

En una pedagogía específica para poder enseñar a los profesores no sólo en el idioma en general sino en el idioma aplicado a cada una de las materias que los profesores enseñan en los institutos.

Los grupos de CAL además de contribuir a la formación lingüística del profesorado deberían contribuir a mejorar la docencia del profesorado con las vistas puestas en su docencia específica en ese idioma. de nada vale formar al profesorado en idiomas si luego no sabe transmitir sus conocimientos en la ANL en el idioma indicado. Por tanto, se necesita metodología específica en idiomas aplicadas a su área.

Además, presumiblemente profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que carece de experiencia de enseñanza a adultos, demanda una formación andragógica que aborde aspectos de la enseñanza-aprendizaje de una LE a alumnado adulto.

Metodología y didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos, con especial atención al tratamiento de la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje en una misma clase

Perfiles psicológicos del alumnado en cuestión.

Psicología del aprendizaje en personas adultas.



b) Conocimiento de las condiciones, necesidades y usos lingüísticos de los profesores que han de impartir contenido curricular a través de la LE

Un total de 20 de los 36 participantes en las Jornadas que cumplimentaron el cuestionario señalan la importancia de contar con un conocimiento detallado de las situaciones contextuales, las necesidades y las condiciones específicas en las que el alumnado CAL habrá de emplear la LE al impartir contenido curricular en su centro de enseñanza. Los siguientes fragmentos evidencian esta demanda:

Espero saber más de cuáles son las necesidades formativas específicas de los profesores de centros bilingües.

Conocer las necesidades lingüísticas reales de los profesores que asisten a cursos CAL.

Más información sobre la situación de los centros bilingües y sus necesidades formativas en idiomas.

¿Cuántas horas de docencia en inglés tendrán que dar? ¿Tendrán un profesor de apoyo con ellos? ¿Cuándo empezarían a dar clases en inglés?

Necesito tener más claro de qué manera van a utilizar la lengua estos profesores en sus aulas.

Me gustaría tener muy claras sus necesidades y cómo cubrirlas, ya que son grupos diferentes a los ordinarios.

Se necesita que los profesores de EE.OO.II tengan claro en qué consiste el plurilingüismo en los centros y qué se espera de los profesores CAL.

¿Qué va a hacer exactamente el alumno CAL en su centro de trabajo con los conocimientos adquiridos?

Informarnos a los profesores de EE.OO.II cómo funciona el plan en los distintos centros bilingües: número de horas de clases que dan en inglés, si tienen o no asistentes de conversación y para qué. cómo y en qué medida esos maestros/as y profesores/as evalúan a sus alumnos en cuanto a las clases que dan en inglés.

Funcionamiento de los centros bilingües.

...y también conocimiento sobre las necesidades específicas del colectivo CAL

...deberíamos saber lo que se espera de nuestros alumnos en el futuro, y por tanto lo que debemos poner de nuestra parte para que puedan lograrlo satisfactoriamente

Depende de lo que se espera que el alumno CAL haga en su centro bilingüe. Hasta ahora no tengo nada claro este punto.

En cuestiones relacionadas con las áreas en las que imparte clase el profesorado de los grupos CAL.



En primer lugar necesito tener más claro si estos profesores impartirán su asignatura por completo en inglés, francés...

En primer lugar saber qué pasa en un aula de primaria o secundaria y cuáles son las necesidades que nuestros alumnos CAL tendrán.

Necesitamos saber todas las características de la lengua extranjera que los alumnos CAL usarán después en su clase.

Se me ocurre que alguien... viniera a hacernos una demostración de cómo es una clase bilingüe en la práctica.

Cómo será una clase de estos alumnos CAL como docentes.

c) Adaptaciones curriculares necesarias para la docencia en grupos CAL

Las adaptaciones al currículo que requiere la enseñanza a grupos CAL es otra de las áreas de preparación profesional por la que los encuestados se muestran interesados; de hecho, 10 encuestados hacen mención a este asunto como materia en torno a la que esperan aprender de las Jornadas.

Espero poder tener claro qué modificaciones curriculares hay que hacer para los cursos CAL.

Datos concretos sobre la adaptación curricular a realizar para los alumnos de los cursos CAL.

Recibir orientación en cuanto a las posibles adaptaciones del currículo de la EOI para estos profesores

Cómo adaptar efectivamente los temarios para estos grupos.

Como adaptar las programaciones a los CAL.

De nuevo como adaptar el currículo de la EOI a las necesidades del alumnado CAL, si es que hay que hacer adaptaciones.

En qué consisten exactamente las adaptaciones lingüísticas que tienen que hacerse.

Me gustaría que ofrecieran más casos prácticos acerca de cómo se adapta el currículo de lenguas extranjeras a las necesidades específicas de los grupos CAL.

Sobre todo si el alumnado CAL es igual que el resto del alumnado de la EOI y si tienen derecho a ciertas adaptaciones, ¿cuáles son?

Saber si hay que tratar de forma diferente al alumnado de CAL (en cuanto a contenidos).



d) Evaluación del alumnado de los grupos CAL y nivel de LE que se espera que éstos alcancen

La evaluación del alumnado de los grupos CAL y, en relación con ello, el nivel que se espera que éstos alcancen, son otras de las áreas en relación con las cuales los encuestados requieren información –9 de ellos solicitan información a este respecto–, como los siguientes fragmentos demuestran:

Desearía...recibir una información clara sobre el tipo de formación que deben recibir los profesores CAL en las EEOOI y hasta qué nivel deben formarse.

Espero saber qué criterios se están siguiendo en las distintas EE.OO.II. en cuanto a criterios de evaluación.

Lo más importante es poder responder a los profesores que tenemos delante todas las dudas que nos presentan, entre ellas qué significa el título que van a conseguir, si tiene la misma equivalencia que el nivel que está cursando....

Espero que se concreten aspectos tan importantes como la evaluación del alumnado de CAL..., posibles vías alternativas de examen y evaluación de este alumnado,..., materiales a utilizar.

Cuál es exactamente la meta a la que se debe llegar con respecto al currículo del nivel básico y del nivel intermedio.

El tema de los niveles de grupos CAL con grupos de alumnos oficiales

Los objetivos para la superación de cada nivel.

Por otro lado, ¿qué conocimientos se espera de un alumno CAL al final de sus estudios de idiomas? ¿Los mismos que los de un alumno que finalice tercero?

Más que formar, orientar sobre criterios de evaluación para cada nivel.

e) Intercambio y conocimiento de experiencias de enseñanza en centros diferentes al propio

La particularidad de la novedad que supone la enseñanza en grupos CAL lleva a 6 de los encuestados a sentirse interesados por conocer experiencias de compañeros que imparten docencia a estos grupos:

Espero conocer qué actividades desarrollan otros compañeros como profesores de grupos CAL en otras EEOOI de Andalucía.

Lo que espero es ver cómo están llevando los compañeros de otras escuelas la experiencia CAL y compartir esas experiencias.



Ponerme al día del progreso de los diferentes grupos CAL en Andalucía así como ver cómo va la implantación del PEL⁴ en los diferentes centros.

Ponerme al día en lo que está sucediendo en escuelas con grupos CAL para aprender de su experiencia.

Lo mejor de este tipo de eventos es lo que se aprende de los compañeros en los pasillos, del intercambio de experiencias.

Soy profesora de secundaria y este año imparto también el primer año del CAL. Estoy muy entusiasmada porque es un verdadero placer enseñar a alumnos motivados pero por otro lado un poquito insegura ya que me enfrente a algo nuevo. Así que estoy deseosa de que me cuenten cómo se está trabajando en otros centros.

f) Plan de Fomento del Plurilingüismo (líneas generales y, en particular, el papel de las EEOOI en el mismo)

El contenido del Plan de Fomento del Plurilingüismo –particularmente el referido a la repercusión del mismo en las EEOOI–, así como la postura, compromisos y planes de la Administración educativa en cuanto a la participación del profesorado de EEOOI en el Plan de Fomento del Plurilingüismo, representa otro de los temas sobre los que los encuestados demandan información. En concreto, 6 de quienes rellenaron el cuestionario expresan esta necesidad de información.

Desearía conocer los plazos de aplicación del plurilingüismo en los centros

Desconozco los aspectos del plan de Fomento de plurilingüismo que afectan al profesorado de las EOI.

La aportación concreta que se espera de las EEOOI en el proceso de formación del Profesorado.

Conocimientos acerca del Plan de Fomento del Plurilingüismo en detalle...

Postura de la Admón. sobre la marcha del Plan de Plurilingüismo.

Las intenciones de la administración respecto de la formación de los profesores de centros bilingües.

g) Elaboración y acceso a materiales adecuados a este tipo de enseñanza y uso de recursos

Otros tres encuestados manifestaron interés por conocer materiales y recursos con los que afrontar la enseñanza en grupos CAL.

⁴ PEL: Portafolio Europeo de las Lenguas



Información y recursos didácticos que me permitan formar de una manera realista al profesorado de estos centros y aplicada a sus necesidades concretas y a cuestiones que se van a encontrar en el día a día de sus clases.

Elaboración de materiales CLIL.

Nuevas tecnologías, por ejemplo, aunque no veo ahora mismo nada que sea primordial

h) Nuevo currículo de las EEOOI

Dos de los asistentes a las Jornadas esperaban en las mismas conocer aspectos del nuevo currículo de las EEOOI y de la implementación del mismo en grupos CAL.

Espero enterarme de cuándo va a salir el decreto famoso de contenidos de niveles básico e intermedio de los idiomas impartidos en las EEOOI de Andalucía y cómo se va a aplicar en los grupos CAL; y de cuántos cursos académicos vamos a dedicar a cada nivel dentro de las enseñanzas oficiales de EEOOI.

Informarme sobre el nuevo currículo y sobre su aplicación en los cursos CAL.

Como desde hace tiempo ha demostrado ampliamente la investigación sobre procesos de reforma educativa (véase Fullan, 1991), el profesorado involucrado en procesos de innovación experimenta, particularmente en la etapa inicial de la misma, sentimientos de desconcierto, inseguridad y falta de sentido de dirección –en ocasiones muy acusados– que pueden generar recelo e incluso rechazo a la innovación. Conocer a tiempo las perspectivas de ese profesorado y las necesidades de formación que percibe puede facilitar que éstas se satisfagan de manera eficaz. Es con esta intención con la que se puso en marcha la iniciativa que describe esta comunicación.

PROPUESTAS DE FUTURO

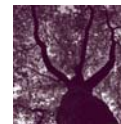
La información recogida a través del cuestionario arriba mencionado se ha empleado, en una primera instancia, para decidir los contenidos y las modalidades de formación de una Jornada de preparación de profesorado, que se orientaron –en la medida de lo que resultó posible– a satisfacer, al menos parcialmente, las necesidades de formación mencionadas por los participantes a las mismas. Esta misma información será empleada para plantear actuaciones futuras de formación a corto plazo. Asimismo, la investigación en concepciones y creencias del profesorado protagonista de esta innovación, en la identificación de buenas prácticas en esta área y en las necesidades de preparación lingüística del profesorado que imparte contenidos curriculares a través de una lengua extranjera representa otro de los retos que se plantea el grupo de trabajo. Finalmente cabe destacar que la implicación de los diferentes organismos que componen el grupo de trabajo aportó al proceso visiones y perspectivas que enriquecieron en gran medida la intervención y el diseño de esta actividad, resultando la colaboración una experiencia enriquecedora para todos.



Bibliografía

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3ª ed.). Nueva York: Teachers College Press.

Plan de Fomento del Plurilingüismo. Disponible en Internet:
<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/plan.pdf>>. [Consulta: 1 abril 2006]



ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES EN SERVICIO (EDUCACIÓN PERMANENTE)

Dra. Frida Edda Richter Richter. Fridarichter1950@yahoo.com

Instituto Universitario Experimental Libertador

Maracay, Estado Aragua-Venezuela

Palabras Clave

Currículo, Aprendizaje, Planificación.

Resumen

El propósito de la presente investigación, es conocer como desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación los docentes profesionales en servicio, para así determinar las necesidades de actualización de estos profesionales. En este sentido se entrevistaron ciento cuatro (104) docentes con más de cinco años de servicio, lo que arrojó como resultado que necesitan actualizar en el área de Planificación Institucional, en consecuencia la autora diseñó un Taller de actualización sobre Planificación Instruccional dirigido a los Docentes en Servicio.

Desarrollo

OBJETIVO:

Actualizar a los Docentes en servicio en cuanto a las diversas Teorías del Aprendizaje que fundamentan el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:

El mundo contemporáneo atraviesa por una profunda crisis que afecta, de una u otra manera, los diferentes sectores de la vida humana: inestabilidad económica, política, social, religiosa y ecológica, que ponen en juego la existencia misma del hombre sobre la faz de la tierra.

Múltiples son los factores que pudieran estar provocando dicha situación, sin embargo, cabe destacar que evidentemente el hombre no ha sido educado para que su acción, lejos de ser destructiva y depredadora, sea constructiva. En este sentido cabe preguntarse ¿qué ha sucedido y por qué? ¿Es que acaso la educación formando al ciudadano que la actual realidad requiere?

Ante un mundo globalizado, conectado por sofisticadas redes de comunicación, el desarrollo del conocimiento así como la misma dinámica social, le exige a la educación, cambios paradigmáticos acordes a estas situaciones.



La educación dogmática y mecanicista, producto de un paradigma cartesiano occidental, que separaba al sujeto del objeto; da paso a nuevos paradigmas que señalan la importancia de la acción e interrelación del sujeto cognoscente con el objeto cognoscible.

En este contexto, es indudable que la educación debe promover cambios radicales en la forma de organizar y manejar el conocimiento, de tal manera que le devuelvan al hombre su natural perspectiva multidimensional compleja y totalizadora, que permita al estudiante desarrollar su natural aptitud para contextualizar y totalizar los saberes, así como problematizar, analizar y solucionar situaciones concretas de su entorno, a objeto de elevar su calidad de vida.

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, la educación debe estructurarse, tal y como lo establece la UNESCO (1995), en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; Aprender a Vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, Aprender Ser, proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

En este sentido el ejercicio profesional docente no debe seguir caracterizándose como un comportamiento con base intuitiva, fuertemente arraigado en la experiencia, haciendo creer a los docentes que el éxito de su labor está garantizado con sólo tener “dominio” de la asignatura que administran. Esto, por supuesto, refleja un marco de referencia muy estrecho, que poco contribuye al desarrollo del campo de la instrucción.

La confrontación académica, el debate, la construcción y el avance en lo teórico y el avance en lo metodológico y lo práctico, se hace más viable, cuando se participa con una sólida formación académica, instalados en la cultura y motivados por una voluntad de transformación permanente (toda vez que se asume que no hay conocimiento estático y verdadero, sino que es relativo y complejo); visto así la realidad no es algo “dado”, sino que es algo que se construye o destruye a través de la acción del hombre.

En síntesis, la práctica pedagógica debe transformarse sustancialmente, para que su función básica sea la organización de situaciones vitales de aprendizaje ajustados a la realidad de los estudiantes, docentes y planteles, usando las tecnologías de información y comunicación (TIC) y los recursos disponibles en el medio para adecuarse a lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), la doble exigencia que se le plantea a la educación del siglo XXI, es transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos adaptados a la civilización cognitiva, (porque son las bases de la competencia del futuro), y simultáneamente, hallar y definir orientaciones que no permitan dejarse sumergir por la corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, conservando el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos, para ello se requiere un docente cuya formación profesional aborde todas y cada una de las posibilidades didácticas que pudiese requerir en su ejercicio profesional, sin embargo ¿qué sucede con los profesionales docentes en ejercicio con mas de cinco años de egresado? ¿Cómo desarrollan sus actividades docentes?

En este contexto queda claramente definida la necesidad de repensar la acción educativa de los docentes, a la luz del impacto social de su quehacer educativo, marcado en el modelo instruccional utilizado. De allí que se plantee el uso de estrategias educativas coherente con el devenir social que permita alejarnos de la mediatización que encierra el uso y abuso de un paradigma ya agotado. En la medida en que el docente esté consciente del trasfondo de la Teoría de Aprendizaje que utiliza, en esa misma medida, puede, conscientemente, comprometerse con los cambios que exige la sociedad.

Dentro de las habilidades requeridas en el profesional actual Anaya (1998) sugiere la creatividad, la capacidad para resolver problemas, la habilidad en el manejo adecuado de información, la



comunicación eficaz escrita u oral, así como también el manejo de la incertidumbre, ésta última, particularmente importante en un entorno cada vez más cambiante e impredecible.

La preocupación no proviene sólo de la actitud de los educadores, de las dificultades que provoca la implementación de nuevos Modelos curriculares, o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos o multidimensionales; sino que es además la necesidad de redefinir los contenidos que la educación debe transmitir, todo lo cual evidencia la necesidad de actualización permanente de los profesionales docentes, cuya misión delicada es la de formar las generaciones futuras con todas las herramientas cognitivas y efectivas que requerirán, para enfrentar exitosamente su futuro desde la perspectiva personal y profesional.

RESULTADOS

Para conocer las necesidades que éste grupo profesional docente en ejercicio requiere, se realizaron entrevistas a ciento cuatro (104) docentes de veintiséis (26) Instituciones Educativas, ubicadas en el Estado Aragua-Venezuela, obteniéndose los siguientes resultados:

El 90% no conocen qué Teoría de Aprendizaje fundamenta su quehacer docente.

El 100% no redefine los objetivos presentados en los programas instruccionales.

El 98% utilizan evaluación unidireccional.

El 82% sólo utiliza pruebas de evaluación.

El 76% utiliza pruebas objetivas como instrumento de evaluación.

El 93% entrega dibujos con figuras ya delimitadas para que el estudiante sólo coloree.

El 86% define los colores a ser utilizados por los estudiantes en sus dibujos.

EL 100% planifica previamente las actividades a ser desarrolladas en las clases.

El 95% no permite el desarrollo de otras actividades, que no sean las planificadas previamente.

El 90% no indaga sobre los intereses y actitudes de los estudiantes.

El 95% no indaga sobre los eventos y actividades que desean desarrollar los estudiantes en el aula.

Las frases más utilizadas son de prohibición y órdenes.

El recreo es “dirigido” sustituyendo la libre expresión corporal.

En aras del desarrollo de la motricidad “fina” las figuras le son “dadas” al estudiante sólo para que éste las cierre uniendo en secuencia preestablecida.

Estos datos llevan a inferir que los docentes dejan muy poco margen para que el estudiante escoja en función a sus particulares inquietudes, intereses, necesidades y actitudes, diseños y actividades que le permitan desarrollar sus potencialidades cognoscitivas y sus actitudes e intereses, limitando así el desarrollo de la creatividad, de la inteligencia y el lenguaje, toda vez que el repertorio de respuestas están previamente planificados y previstos. En este sentido se obvia que el estudiante es un ser



humano ubicado en un contexto social-biológico-político y cultural cuyas exigencias son cada vez más complejas.

PROPUESTA

De la investigación realizada se desprende la urgente necesidad de repensar los procesos educativos, a objeto de minimizar, en lo posible, las deficiencias que la caracterizan. Abordar el proceso educativo a través de Modelos instruccionales adecuados en sus distintos elementos: objetivos, contenidos, actividades Instruccionales, evaluativos y recursos, pudiese ser una de las alternativas a ser considerada, ya que es el instrumento con el cual el docente en su quehacer pedagógico, transita diariamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En éste sentido se diseña un taller de Actualización Docentes cuyo propósito es sensibilizar a los docentes hacia el estudio y comprensión de las diferentes Teorías de Aprendizaje, a fin de planificar, ejecutar y evaluar situaciones de Enseñanza-Aprendizaje que se ajusten a las necesidades del educando del entorno y de la naturaleza del área del conocimiento correspondiente.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Denominación de Curso o Fase: **TALLER DE PLANIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES PARA DOCENTES EN SERVICIO.**

U.C: **3**

Nº de horas semanales: **4**

Componente: **FORMACIÓN PEDAGÓGICA.**

Área: **METODOLÓGICA TECNOLÓGICA**

Autor (es): Dra. Frida Richter

FUNDAMENTACIÓN	Sensibilizar a los docentes hacia el estudio y comprensión de las diferentes Teorías de Aprendizaje, a fin de planificar, ejecutar y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje que se ajusten, a las necesidades del educando, de la Escuela Básica, a las características del medio y a la naturaleza del área del conocimiento correspondiente.
OBJETIVOS	<p>-<u>General</u>: _ Actualizar a los docentes en servicio, en las diversas Teorías de Aprendizaje.</p> <p>-<u>Específicos</u>: _ Caracterizar las diferentes Teorías de Aprendizaje, a partir de sus fundamentos Teóricos: Filosóficos, Psicológicos, Epistemológicos, Axiológicos y Administrativos.</p> <p>_ Identificar las debilidades y fortalezas de cada Teoría de Aprendizaje.</p> <p>_ Caracterizar los diferentes Enfoques de la Evaluación, identificando los principios, funciones, tipos y formas de evaluación.</p>



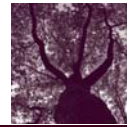
	<p>_ Instrumentar la aplicación de Técnicas, procedimientos e Instrumentos de evaluación pertinentes al Enfoque y la situación a evaluar.</p> <p>_ Elaborar Diseños Instruccionales con base a las diferentes Teorías de Aprendizaje, en función de las necesidades educativas de los estudiantes, el entorno y la naturaleza del área del conocimiento</p>
CONTENIDOS	<p>Relación entre la Teorías del Aprendizaje y los Enfoques de la Evaluación.</p> <p>* Teorías de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asociacionista o Conexionista - Humanista - Cognoscitivita. - Socio-Cultural. <p>* Enfoques de Evaluación Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conductual - Personal - Cognitiva - Comunitaria <p>* Principios y/o características, funciones, tipos y formas de la evaluación según los Enfoques de evaluación.</p> <p>* Técnicas e Instrumentos de evaluación, uso, ventajas y limitaciones.</p> <p>_ Utilidad de los resultados de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>* Modelos Instruccionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Humanistas - Cognoscitivista o Configuracionista. - Socio-Cultural.
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en discusiones de grupo. - Intercambio de ideas y experiencias. - Discusiones de los modelos Instruccionales. - Elaboración de planificación instruccional acorde a los modelos propuestos y a la evaluación correspondiente.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de síntesis. - Presentación de un Diseño Instruccional.

Bibliografía

- Alvarez González, .M. (2001) Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional. Ed. CISS-Praxis. Bilbao.
- Bermejo V.(1998). Desarrollo Cognitivo. Editorial Síntesis S.A. Madrid
- Cooper, (2004) Estrategias de Enseñanza. Editorial Limusa. México
- Delors, J. (1996) La Educación Encierra un Tesoro. Santillana Ediciones UNESCO. Madrid.
- De Zubiría Samper, J. (1994) Los Modelos Pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Colombia. Santafé de Bogotá.
- Ferreiro R.(2003) Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo. Editorial Trillas, México



- Gagné, R. (1976) La Planificación de la Enseñanza Editorial Trillas. México.
- Gardie, O. (1995) Modelo de Enseñanza Creativa para la Formación y el Desempeño del Docente Venezolano. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tesis Doctoral no publicada.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A.(1989) La Enseñanza su Teoría y su Práctica, Ediciones AKAL. Madrid
- Pozo, J (1989) Teorías Cognitivas de Aprendizaje. Ediciones Morata S.A. España
- Araujo, y Chadwick, C. (1998). Tecnología Educacional y Teorías de Instrucción. Barcelona, España: Editorial Paidós, 1er edición.
- Albornoz, J (1995). Nociones Elementales de Filosofía. Valencia Caracas. Vadell.
- Ausubel, D. (1982). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas 4ta edición.
- Maduran, J. (1984). Teorías del Aprendizaje Social. Madrid: editorial Esparsa.
- Burlatski, F. (1981) Materialismo Dialéctico. Moscú: editorial Progreso.
- Bruner, J. (1960) El proceso de la Educación. México: editorial Uthea.
- Comte, A. (1984). Curso de Filosofía Positiva. (1era Ed) Barcelona: ediciones Orbis, S.A
- Colom, AJ (1982). Teoría y Metateoría de la Educación. (1era Edición) México: edit. Trillas.
- Durant, W. (1978). Historia de la Filosofía. México: Edit. Diana.
- Freire, P. (1978). ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.
- Gagné, R. y otros. (1987). La planificación de la enseñanza. Los principios México: editorial Trillas.
- García B. (1979). Lecciones de Historia de la Filosofía. (1era edic.)
- Hilgard Ey Coger, G. (1977). Teorías del Aprendizaje. Biblioteca de Psicología. México: edito. Trillas.
- Husserl, E. (1962). Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente. 2da Edición. Buenos Aires: edit Nova.
- Husserl, E (1976). Investigación Lógica. Madrid: Revista de Occidente.
- Krapivin, V. (1985). ¿Qué es el materialismo dialéctico? Moscú: Editorial Progreso.
- Kohler, D. (1962). Dinámica en Psicología. (2da edición) Argentina: Edit Piados.
- Louchak, M Disertan, T y Schchipanov, I (1979). Compendio de Historia de la Filosofía. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
- Marías, J (1967). Historia de la Filosofía. 20º Edic. Madrid Editorial Revistas de Occidente.



- Maslow, A. (1984). El hombre Autoanalizado. (2da ED). Barcelona: Edit. Kairos.
- Palmade, G. (1979). Interdisciplinariedad e Ideología. Trad. Teresa Palacio. Madrid: Nacea.
- Piaget, J. y otros (1973) Tendencia de la Investigación en las Ciencias Sociales. Editorial Madrid.
- Piaget, J y Inhelder, B. (1974). Génesis de la Estructura Lógicas Elementales. (2da edic.) Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1974) El estructuralismo. Traduc. J. García y Samía de Bas. España: Edit. Oikos-Taw.
- Piaget, J. (1975). Seis Estudios de Psicología. (5ta Ed). Barcelona: Edit. Barral editores.
- Piaget, J. (1975). Psicología y Pedagogía. (5ta Ed) Barcelona: Edit. Ariel.
- Piaget, J. (1976). La Epistemología de las Relaciones Interdisciplinarias. Material reproducido por Nohemí Sánchez de R. Alicia Boscán de S. Barquisimeto: Julio (mimeografiado)
- Piaget, J. (1977). Estudios Sociológicos. (1era Ed). Barcelona: edit. Ariel.
- Piaget, J. (1978). Psicología y Epistemología. (2da Ed). Barcelona: Edit. Ariel.
- Ribes, E. (1974). Técnica de Modificación de Conducta. (2da Ed.) México: Edit Paidos.
- Skinner, B. (s/f). La Educación. 1era Ed. México: Edit Trilla.



FUNCIÓN ASESORA DESARROLLADA EN LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN EN CENTRO ELABORADO EN BASE A LA EXPERIENCIA DE UNA VISITA DE ESTUDIO ARIÓN

Pilar Gabriela Osuna Benavente. pilaralgeciras@infonegocio.com

Asesora de Formación del Centro del Profesorado “Campo de Gibraltar” Algeciras - La Línea y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.

Centro del Profesorado “Campo de Gibraltar”

Palabras clave:

Autoformación - Centro - Asesoramiento

Resumen

La experiencia que se procede a presentar fue el resultado de la puesta en práctica en un centro educativo, durante los cursos 2004/05 y 2005/06, de un proyecto diseñado a partir de la Visita de Estudio Arión¹ a Estonia realizada por la asesora que suscribe este documento, entre los días 24 y 29 de abril de 2005, ambos inclusive. Esta valiosa vivencia le sirvió de fuente de inspiración para la elaboración de un proyecto de formación en centro en torno a Estonia, cuyo objetivo fundamental iba a ser el de proporcionar al docente vías alternativas de actuación para la mejora de la práctica en el aula, en base a la aplicación de una propuesta educativa integrada en el Plan de Centro y elaborada a partir de las experiencias vividas en la referida Visita.

La principal estrategia de trabajo consistió en la comunicación e intercambio de conocimientos a través de correo ordinario y electrónico entre un centro docente español -el CEIP “Adalides” de Algeciras (Cádiz)- y otro estonio -el “Elva Gymnasium” de Elva (Tartu)-. El flujo de información generado, la estrecha relación mantenida durante el proceso, la evaluación continua y el adecuado tratamiento de los datos que se iban obteniendo posibilitaron el progresivo cumplimiento de los objetivos propuestos.

Desarrollo

Objetivos

Llevar a la práctica un proyecto de formación en centro diseñado a partir de los resultados de una experiencia educativa externa llevada a cabo, concretamente una Visita de Estudio Arión.

¹ “El Programa Europeo Arión -Acción 6.1 del Programa Sócrates de la Unión Europea- para especialistas y responsables en materia educativa, con excepción de los universitarios, tiene por objeto el facilitar el intercambio de información y experiencias educativas, a fin de que la diversidad y las particularidades de los sistemas educativos sean fuente de enriquecimiento y estímulo recíproco, a través de la realización de Visitas de Estudio Multilaterales sobre temas de interés común de los Estados participantes”. BOJA nº 44 de 4/03/2004, p.5515.

Nota aclaratoria: En la reciente convocatoria 2007/08, este Programa Europeo ha recibido una nueva denominación, la de “Visitas de Estudio”, suprimiéndose la palabra “Arión” que aparecía en las anteriores.



Proporcionar al profesorado estrategias para la autoformación, atendiendo a un proyecto singular y diferenciado, elaborado en base a las necesidades de esa comunidad educativa en concreto.

Enriquecer la formación del profesorado y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del centro, mediante la aplicación de un proyecto innovador orientado al desarrollo de competencias básicas docentes y discentes.

Analizar metodologías aplicadas en otros países y determinar las posibilidades de transferencia al propio centro.

Descripción del trabajo

a) Justificación de la experiencia y de su presentación en este Congreso

Se expone esta experiencia a título de ejemplo ilustrativo de una de las líneas de actuación que definen el modelo de planificación que tiende a dominar actualmente en el ámbito de la formación permanente del profesorado, caracterizado por proyectos integrados en centros, y desarrollados en procesos grupales dinámicos, autoformativos, retroalimentados y modificados a lo largo de su vigencia en base a los resultados de la progresiva y correspondiente aplicación en el aula; y flexibles a la vez que abiertos a posibles influjos externos y/o internos de variables contextuales.

Modalidades formativas tradicionalmente aceptadas y consolidadas, tal cual es el caso del curso, están siendo cuestionadas por su relativa eficacia de impacto. Al mismo tiempo se contempla cómo se están fomentando procesos más flexibles y esquemas más abiertos y orientados al desarrollo competencial, en coherencia con las exigencias de la Sociedad del Conocimiento en la que vivimos. Vemos cómo se van abriendo camino y reafirmando progresivamente como consecuencia de los positivos resultados, propuestas como la formación en centros, fundamentadas en modelos que atienden a la labor de equipo como factor clave para lograr la mejora de la calidad educativa. La aplicación del proyecto de formación a partir de una Visita de Estudio Arión que seguidamente se procede a presentar, puede considerarse como una de ellas. Y cabría añadir, por otra parte, que esta experiencia se ajusta a un modelo de formación en centro generado a partir de una intervención de proyecto importado, actuación que a su vez ha hecho posible que surjan nuevas necesidades entre el profesorado.

En definitiva, son dos los objetivos que quien esto escribe se propone con la presentación de esta experiencia, a saber, aportar datos para, por un lado, analizar la posibilidad que existe de generar un proceso formativo a partir de una experiencia educativa o actuación externa enriquecedora, y por otro, y en general, para reflexionar sobre las tendencias que en nuestros días configuran el panorama de la formación permanente.

b) La función asesora en este proyecto. Fundamentación pedagógica

El asesoramiento llevado a cabo en esta experiencia responde a los dictados del Decreto 110/2003, de 22 de abril por el que se regula el Sistema Andalúz de Formación Permanente del Profesorado, y en cuyo artículo 23 se especifican los aspectos que deben definir el ejercicio de la función asesora desde los Centros del Profesorado, destacando entre otros, el referido a la orientación y acompañamiento crítico en la formación. En coherencia con este marco normativo se planifica y desarrolla el proyecto que nos ocupa.



La función asesora, tal y como desde aquí se concibe, se basa en la concepción del proceso educativo como actividad compleja única e irrepetible, determinada por condicionantes personales y espacio-temporales específicos. La singularidad de cada situación obliga al/la docente a llevar a cabo una intervención adaptada a esas circunstancias particulares; y al asesor o asesora a dar respuesta a las singulares demandas generadas. Y siempre con el objetivo de lograr la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y de formación del profesorado.

La innovación como propuesta de cambio para mejorar y la mejora de la calidad educativa como finalidad son referentes que guían el asesoramiento al/la docente para ayudarle a satisfacer sus necesidades, las cuales vienen determinadas a su vez por las de los alumnos y alumnas, y en definitiva por el contexto en el que se lleva a cabo ese proceso.

Proporcionar al profesorado la información y formación que precisa, ayudarle a resolver los problemas que se presentan en el aula y orientarle sobre los recursos más apropiados para cada situación, son algunos de los objetivos que se persiguen en el ejercicio de la función asesora, los cuales podrán ser alcanzados si el asesor o la asesora recibe los datos necesarios para poder reflexionar en la búsqueda de soluciones realistas.

Para definir el recorrido existente entre la situación inicial presente y la futura a la que se quiere llegar, el asesor o asesora debe planificar el proceso a seguir, analizando los recursos de que se disponen en ese momento así como los que pueden conseguirse, definiendo las estrategias para trabajar los contenidos y desarrollar las competencias, y fijando los criterios de seguimiento y evaluación continua de los resultados que se van obteniendo.

c) El proyecto: sus contenidos y fases de aplicación

Lugar de aplicación: CEIP “Adalides” – Algeciras (Cádiz).

Institución formativa: CEP “Campo de Gibraltar” Algeciras - La Línea.

Objetivos:

Alumnado:

Desarrollar competencias básicas: en comunicación en lengua inglesa y en lengua materna, digital, sociales y en conocimiento del mundo.

Profesorado:

Desarrollar los procesos reflexivos.

Profundizar en metodologías innovadoras y sus posibilidades para la mejora de la práctica en el aula.

Desarrollar estrategias para el trabajo en grupo.

Enriquecer la práctica en el aula.



Contenidos:

Dimensión europea de la Educación.

Lengua Extranjera: Inglés.

Educación en Valores: fraternidad, convivencia y tolerancia.

Habilidad comunicativa.

Expresión escrita.

Nuevas tecnologías.

Conocimiento del medio: aproximación a la historia, geografía y costumbres de Estonia.

Método experimental sobre bienestar en las aulas "Involvement Education".

Fases en la elaboración y aplicación del proyecto:

Fase previa: Antecedentes. 3º trimestre 2003/04 y 1º trimestre 2004/05.

Solicitud de participación de la asesora del CEP en el Programa Arión

Aprobación de dicha petición por la Agencia Nacional Sócrates.

Preparación de la Visita Arión y del proyecto.

Fase preparatoria: Planificación. 2º trimestre 2004/05.

Comunicación con la coordinadora de la Visita Arión en Estonia.

Selección del centro español para llevar a cabo la experiencia.

Reunión con el equipo directivo del centro español.

Elaboración del proyecto bajo el título "Proyecto educativo España-Estonia, Adalides - Elva Gymnasium".

Acuerdo de inclusión del proyecto en el Plan de centro del curso 2005/06.

Preparación de la experiencia: intercambio de e-mails previos a la Visita Arión.



Fase de iniciación: Visita de Estudio Arión. Abril 2005.

Visitas a centros de Estonia e intercambio de trabajos elaborados por alumnado del centro español y por el de Estonia.

Reuniones de trabajo en Estonia.

Conocimiento del sistema educativo de Estonia.

Conocimiento del método experimental "Involvement Education".

Fase de desarrollo: Formación del profesorado y aplicación en el aula. 3º trimestre 2005/06 y Curso escolar 2006/07.

Formación del profesorado:

Formación sobre el proyecto.

Constitución del grupo de trabajo "Propuesta didáctica europea: Estonia en nuestro centro", integrado por maestros y maestras del CEIP "Adalides" y coordinado por la asesora del CEP.

Intercambio de e-mails con profesorado del centro de Estonia.

Análisis sobre la educación en Estonia.

Elaboración de tres propuestas didácticas para sendos ciclos de Educación Primaria.

Reflexiones en torno al método IE "Involvement Education", de Olle Ahs, aplicado en Estonia y en Suecia.

Aplicación en el aula:

Exposición sobre Estonia y su sistema educativo, en el CEIP "Adalides"

Elaboración periódica de cartas en inglés, dibujos y trabajos varios para su envío al centro de Estonia.

Comunicación entre el alumnado de ambos centros, a través de cartas y correo electrónico.

Fase de difusión: Información al profesorado de otros centros. Curso escolar 2006/07

Inclusión de la síntesis del trabajo elaborado por el equipo docente, en un CD recopilatorio de todos los grupos de trabajo del CEP "Campo de Gibraltar" activos durante el curso escolar 2005/06.

Información sobre este CD en el transcurso de la actividad del CEP "Encuentro de grupos de trabajo", celebrada en febrero de 2007 en Algeciras, y en la página web del CEP.

Próxima distribución del CD entre el profesorado del ámbito de actuación, previa petición cursada a este CEP.



d) De cómo un proyecto educativo nació y se desarrolló a partir de una Visita de Estudio Arión

Las Visitas de Estudio Arión ofrecen variadas e interesantes posibilidades para la mejora de la calidad educativa en los centros. En base a tal hipótesis surgió el interés de quien esto escribe por utilizar, como fuente de enriquecimiento en un contexto educativo aún por determinar en la etapa previa a la referida Visita, esa futura experiencia que iba a tener participando en el Programa Europeo Arión.

En concreto, la idea de elaborar para posteriormente aplicar un proyecto de formación en un centro nació a finales del curso 2003/04 con la inquietud de participar en una Visita de este tipo, se intensificó una vez cursada la petición a la Agencia Nacional Sócrates y se reforzó en el primer trimestre del 2004/05, concretamente después de recibir la notificación de que su solicitud había sido aceptada.

La necesidad de que la referida Visita, próxima a realizarse no quedase limitada a una estancia, eso sí, de indudable enriquecimiento personal y profesional, pero sin más trascendencia en el ámbito educativo, fue lo que impulsó a esta asesora a profundizar en la idea inicial y a pensar en cómo compartir posteriormente esa experiencia y en la manera en la que todo ese bagaje cultural que iba a obtener pudiese contribuir de algún modo a enriquecer la actividad en el aula, al menos en un centro o en un contexto próximo.

Una posible vía era la de establecer un canal de comunicación entre alumnos y alumnas de dos centros, uno de Estonia y otro español, mediante correo ordinario y electrónico, con objeto de crear vínculos reales e incentivadores, siendo conscientes de que, si bien ese impulso inicial podría ir disminuyendo progresivamente al no tener oportunidad de conocerse en persona sino sólo por carta o por vía virtual, lo que realmente importaba era despertar una fuerte motivación y aprovecharla durante el tiempo que fuera posible para desarrollar competencias y actitudes que sí serían perdurables. Así pues, y teniendo clara esta idea se consideró que del intercambio de cartas, fotografías, dibujos y objetos varios podría nacer el interés por la aproximación a este país, y ello como eficaz estrategia para profundizar en el conocimiento de Estonia. Y no sólo para esto, sino también para perfeccionar la comunicación en inglés, desarrollar valores, potenciar el sentimiento de pertenencia a Europa y mejorar las habilidades comunicativas. Ésta fue la idea generadora de un proyecto que comenzó a fraguarse semanas antes del viaje y que empezó a adquirir forma a partir de las conversaciones mantenidas con la coordinadora de la Visita en Estonia, quien aceptó con entusiasmo la propuesta.

La selección de los centros fue tarea fácil puesto que, por un lado, la coordinadora Arión en Estonia era profesora en el “Elva Gymnasium”, y por otro, quien suscribe esta experiencia, se hallaba estrechamente vinculada al CEIP “Adalides” por haber ejercido allí la docencia durante varios años. Por consiguiente, la experiencia podía comenzar en estos dos centros, cuyo profesorado se mostraba en principio receptivo. El CEIP “Adalides” por su parte, acordó que el Proyecto sería incluido en el Plan de centro del curso 2005/06 y que se le denominaría “Proyecto educativo España-Estonia, Adalides-Elva Gymnasium”. Las decisiones concretas sobre el plan de trabajo se tomaron en sucesivas reuniones mantenidas al efecto con los tutores y las tutoras que iban a participar. Nada que objetar, pues, para la puesta en práctica de un proyecto que contó con la correspondiente e indispensable aprobación del claustro.

En esta etapa previa a la Visita, alumnos y alumnas del CEIP “Adalides” preparaban las cartas, fotografías y recuerdos varios que esta asesora iba a hacer entrega en Estonia. Al mismo tiempo, los compañeros y compañeras del “Elva Gymnasium” elaboraban trabajos similares para los niños y las niñas españoles del centro seleccionado. Esta asesora iba a actuar como mensajera y agente motivador en ambos casos y en este primer momento de intercambio; al que iban a suceder, ya en la fase de desarrollo del proyecto, nuevos contactos vía correo ordinario y electrónico.

El proyecto esbozado en esta etapa fue perfilándose como resultado de la consideración y tratamiento de los datos que se iban obteniendo ya en Estonia. La convivencia con otros/as colegas europeos/as, en este caso procedentes de Holanda, Francia, Alemania y Reino Unido, y del país



anfitrión, así como demás experiencias vividas durante aquellos días de estancia en Estonia, servían de base y motivo para las reflexiones y debates que en sesiones de trabajo sobre temas educativos se realizaban diariamente, los cuales resultaron muy fructíferos y satisfactorios. En este sentido y dignas de especial mención por su poder generador de inquietudes y necesidades de innovación y mejora en el aula, e íntimamente ligadas al Proyecto que nos ocupa, fueron las visitas a centros educativos, las que permitieron, por una parte, conocer en profundidad determinadas metodologías que estaban resultando efectivas en este país, y por otro, pensar en qué medida sería posible aplicarlas en el nuestro. Todas estas imágenes, conversaciones y en definitiva, vivencias en Estonia contribuyeron a que el diseño de un Proyecto, que en líneas generales había sido esbozado antes del viaje, una vez finalizado éste, pudiese ser perfilado y completado para su aplicación en el centro español seleccionado.

La idea de establecer un estrecho vínculo entre dos países a través de una propuesta de intervención en el aula basada en el conocimiento mutuo y en la interrelación, y al mismo tiempo, la necesidad de formación del profesorado en integración de nuevos proyectos en el currículum, trabajo en equipo y estrategias innovadoras procedentes de otros países, fueron poderosas razones que dieron sentido a esta iniciativa, que continuó una vez que esta asesora regresó a España.

El trabajo en el aula, ya de vuelta en nuestro país, tuvo lugar tal y como se había planificado y con el éxito que se pretendía alcanzar, ya que el entusiasmo en la realización de los trabajos era una constante, y el manifiesto interés por comunicarse con sus amigos y amigas de Estonia contribuyó en gran medida a mejorar su inglés, a mostrarse y sentirse más solidarios y fraternales, y a comprender mejor la pertenencia a Europa y la convivencia en paz.

La información necesaria para la realización de los dibujos, la redacción de cartas y las creaciones plásticas, la obtenían de la Exposición permanente que sobre Estonia se montó en dependencias comunes del centro, con el objetivo de motivar y servir de apoyo y base documental para las actividades. Dicha muestra se componía de fotografías, textos explicativos de la cultura estoniana, mapas, paneles y objetos traídos de Estonia al finalizar la Visita Arión.

Simultáneamente al módulo de aplicación en el aula, en el que los protagonistas eran los alumnos y las alumnas, se desarrolló otro que implicó a un grupo de maestros y maestras del CEIP “Adalides” en una actividad formativa a la que se denominó “Propuesta didáctica europea: Estonia en nuestro centro”, y cuyos objetivos fundamentales eran los de profundizar en el conocimiento de Estonia, diseñar estrategias eficaces para trabajar este tema con el alumnado de Primaria y para integrar un proyecto de estas características en el currículum.

El punto de partida en el desarrollo de este grupo de trabajo fue la presentación de la experiencia vivida en la Visita realizada por esta asesora, al profesorado participante. A través de un montaje ilustrativo del sistema educativo de Estonia y de su cultura, los asistentes comenzaron a interesarse por el tema y a delimitar contenidos para la reflexión, contando con el asesoramiento de quien esto escribe. Los periódicos e-mails con profesorado del “Elva Gymnasium” contribuyeron a enriquecer la labor. El resultado final fue, por un lado, el diseño de tres programaciones para sendos ciclos de Primaria, por otro, la elaboración de un dossier documental sobre los aspectos relativos a Estonia que podrían ser de mayor interés para abordar este tema con alumnos y alumnas de la etapa educativa que nos ocupa, y por último, unas reflexiones acerca del método basado en el bienestar en las aulas y que experimentalmente se estaba llevando a cabo en algunos centros de Estonia. El profesorado participante obtuvo como reconocimiento al trabajo realizado, un certificado del Centro del Profesorado “Campo de Gibraltar” que acreditaba el aprovechamiento en la actividad formativa.



e) “Cartas para Estonia”, una práctica en el aula como ejemplo ilustrativo de la experiencia

El interés por estrechar los lazos de amistad recientemente creados con los compañeros y compañeras de Estonia, así como la curiosidad por saber más sobre ellos y ellas fue lo que motivó desde un principio a los alumnos y alumnas del tercer ciclo de Educación Primaria del CEIP “Adalides” de Algeciras a escribir las cartas personales, manifestando en ellas sus sentimientos, gustos, aficiones y costumbres. La dificultad para expresarse en lengua extranjera fue un obstáculo que pudo salvarse gracias al esfuerzo que tanto la maestra de inglés como el alumnado, invirtieron para lograr un resultado de calidad. En concreto y con objeto de facilitar la redacción de la primera de las cartas, la maestra elaboró un esquema para que todos y todas pudieran seguirlo, cambiando en ese texto, únicamente las palabras concretas que se referían a aspectos específicos de cada uno/a, a saber, nombre y apellidos, color del pelo, número de hermanos, entre otras. Mediante esta primera actividad, los alumnos y alumnas aprendieron el formalismo de la correspondencia y perfeccionaron el uso del diccionario.

Transcurridas algunas semanas, fueron recibidas con entusiasmo las cartas que respondían a las enviadas. Y el proceso se iniciaba de nuevo; y así, una y otra vez a lo largo de los trimestres segundo y tercero del curso 2005/06, pudiéndose comprobar que paulatinamente se iban afianzando lazos de amistad entre alumnos/as en concreto, y que en cada carta, el contenido iba ganando identidad, y que su estructura iba siendo cada vez más completa. La actividad requirió de la maestra de inglés, una atención más individualizada para dar respuesta a necesidades específicas. Durante todo este tiempo, las clases de inglés fueron diferentes, más lúdicas y enriquecedoras.

f) Reflexiones sobre los procesos que deben intervenir en este modelo de formación en centro

El análisis de la experiencia realizada y de los resultados obtenidos, tanto los positivos como los mejorables, le han permitido a esta asesora, el poder extraer conclusiones muy valiosas acerca de cómo deberían llevarse a cabo realmente, para lograr la mayor efectividad posible y perfeccionar la práctica en lo sucesivo, la planificación y gestión de proyectos de formación de estas características. En la experiencia que nos ocupa ha habido ocasiones en las que el procedimiento se ha verificado según lo deseable. Pero en otras fases o momentos, no ha ocurrido así -ver propuestas de mejora en apartado “Resultados y conclusiones”-. Es por ello por lo que, con objeto de perfeccionar futuras intervenciones se ha reflexionado en torno a cuáles habrían de ser las estrategias más eficaces; las que a continuación se procede a exponer en los subapartados f.1 y f.2, haciendo oportunas referencias cuando proceda, a aspectos concretos del proyecto aplicado.

f.1) La motivación y la función asesora

Diversas son las teorías sobre la motivación y diferentes son los enfoques que definen sus argumentos. Autores como Maslow, Aldefer o McClelland nos ayudan a comprender un proceso que tanto protagonismo tiene en toda labor de asesoramiento y por supuesto, también en la experiencia que nos ocupa. Fundamentamos este proyecto adoptando una postura ecléctica y aceptando determinados postulados de unos y otros, y considerando en general y en definitiva, que es la necesidad un factor determinante en el origen del interés, el impulso y el estímulo de la conducta humana en una dirección determinada, y concretamente y asimismo, en el proceso que nos ocupa.

Una rigurosa planificación de la formación del profesorado debe estar fundamentada y edificarse a partir de un diagnóstico de las necesidades docentes realizado con adecuados instrumentos de recogida de información. Las referidas necesidades pueden ser expresadas y dadas a conocer por el profesorado, bien de manera espontánea sin intervención externa incentivadora, bien como consecuencia de una incidencia de asesoramiento intencional, deliberada y dirigida, en la que el



asesor o asesora actúe como agente estimulador de respuestas generando en el/la docente un proceso reflexivo de autoconocimiento y revelador de su potencial, pero también de los recursos de los que carece y precisa para llevar a cabo de manera adecuada, ajustada y efectiva su actividad en el aula. Esta segunda posibilidad es la que se contempla en la experiencia que nos ocupa.

La toma de contacto con el objetivo de generar un interés en el docente por mejorar y por ser ayudado/a, es decir llegar a lograr un “proceso de ayuda consentido” -definición expresada por el profesor S. Antúñez en diversos foros- puede considerarse como el punto de partida en la aplicación del proyecto. Despertar ese interés, ese estímulo por comunicar la necesidad de formación y por recibir la respuesta y satisfacción correspondientes, requiere una intervención que despierte la motivación.

En el proyecto que nos ocupa, la actitud favorable del profesorado participante pudo ser desarrollada desde la función asesora, utilizando como estrategia la de despertar mediante la realización de una primera actividad puntual en el aula, un entusiasmo entre el alumnado que pudiera contagiar a sus tutores/as; teniendo presente en todo momento, por un lado, que nunca se deben forzar estos procesos sino favorecer el desarrollo natural y espontáneo de los mismos, y por otro, que en el caso de que no se hubiese manifestado la motivación, esta circunstancia sería razón suficiente para, desde el asesoramiento, intentar nuevas estrategias o bien abandonar la idea de aplicación del proyecto, dependiendo de la actitud del profesorado. En esta experiencia, el resultado fue satisfactorio, ya que la recepción de cartas y fotografías de otros niños y niñas de Estonia agradó tanto a los españoles que éstos se mostraron de inmediato interesados en responderles a través de correo ordinario y/o electrónico, para lo cual necesitaron la ayuda de su maestro o maestra, quienes se sintieron a su vez motivados por esta favorable disposición de su alumnado hacia el aprendizaje. Estimulante era para el maestro y la maestra percibir cómo sus alumnos y alumnas se ilusionaban realizando esas actividades y desarrollaban competencias. Y motivador era también para los niños y niñas comprobar que recibían la ayuda que necesitaban para poder comunicarse con sus amigos y amigas de Estonia. En definitiva puede afirmarse que las necesidades del alumnado fueron el detonante del origen de las necesidades del profesorado; y que como consecuencia de ello, la actitud expectante y sólo algo interesada mostrada por el profesorado en un principio, pronto se tornó en favorable y abierta a una iniciativa distinta e innovadora.

Así pues, necesidades de autoestima personal y profesional del profesorado cubiertas al comprobar el interés manifestado por sus alumnos y alumnas durante la experiencia y por los resultados que se iban consiguiendo en cuanto al desarrollo de competencias; necesidades por aprender satisfechas al descubrir nuevas posibilidades de intervención en el aula para alcanzar los objetivos propuestos en su programación; necesidades de relación y de pertenencia a un equipo atendidas con la creación del grupo de trabajo; necesidades del alumnado por aprender de manera lúdica, por ampliar su círculo de amistades y por poder comunicarse en lengua inglesa; fueron básicamente los factores desencadenantes de la motivación que posibilitó la aceptación del asesoramiento y por ende, la aplicación del proyecto que nos ocupa. Sin olvidar en este proceso, las necesidades de la asesora por enriquecer su trabajo e innovar, como requisito importante para el desarrollo de la experiencia.

Por otra parte, cabe señalar que resulta muy efectivo en experiencias que se ajustan a este modelo de formación, el desarrollo de un proceso interrelacional entre docente y discente que mantenga viva la motivación y que a su vez posibilite, fuera ya del aula, la constitución natural de un equipo de profesores y profesoras dispuestos a satisfacer sus necesidades de formación en torno a un mismo proyecto educativo. La función del asesor o asesora en este contexto -y en todos, según la opinión de quien esto escribe- debe ser la de ayuda y no la de mandato o autoridad. Se defiende desde aquí una intervención horizontal de apoyo y de relación en un plano de igualdad, y se rechaza la vertical que podría definirse como de imposición. Si el/la docente percibe una jerarquía en el trato, el asesoramiento puede llegar a perder su efectividad o gran parte de ella y pueden surgir posturas de rechazo. Concretamente en la experiencia que analizamos, la asesora logró mantenerse en una posición de igualdad implicándose en el proceso, no sólo apoyándolo para intentar que el interés no se perdiera, sino también interviniendo puntualmente como colaboradora en la práctica con el



alumnado -charla sobre Estonia e intercambio de opiniones en base a la Exposición de fotografías y objetos varios-, todo lo cual favoreció la cercanía y aceptación del agente externo al centro.

Cuando la motivación ha nacido como consecuencia de una variable o influjo externo totalmente ajeno y sin conexión en principio con el interés del profesorado, la función asesora resulta bastante más difícil que si por el contrario es el profesorado el que de manera espontánea solicita nuestra ayuda. Es precisamente por esa complejidad por lo que en esos casos el asesoramiento debe ir más allá de la ayuda, esto es, debe profundizar en la comunicación con el/la docente, interviniendo en la medida en que éste/a se lo permita y comunique mediante contrato no verbal o bien explícito. Así se actuó en esta experiencia y el resultado de impacto fue satisfactorio.

Desde aquí se comparte con el profesor S. Antúñez, la idea de que prioritaria ha de ser la intervención del asesor o asesora en contextos solicitantes de ayuda. Pero también es cierto que en aquéllos en los que no existe tal requerimiento, es posible, precisamente por la actuación asesora y desde un entorno democrático, abierto y flexible, ayudar a determinar y concretar necesidades no afloradas aunque existentes y a expresarlas para poder proporcionar al docente la respuesta precisa; así como también, y por qué no, a lograr la génesis de nuevas necesidades que contribuyan a la mejora de la calidad de los procesos.

Cuando el asesor o asesora recibe la petición de ayuda, existe un terreno abonado para la mediación. Sin embargo, cuando esa solicitud no existe y por lo tanto, tampoco la motivación, el camino por recorrer en el proceso de asesoramiento es más largo y con mayor o menor número de obstáculos según los casos, pero igualmente lícito y válido en definitiva para llegar a configurar un contexto de demanda. Esta segunda circunstancia es la que ha condicionado y definido este proyecto, tanto en su diseño como en su ejecución.

f.2) La función asesora en los procesos de planificación y gestión

Superada una primera fase de aproximación y aceptación mutua entre profesorado y asesor o asesora para iniciar la experiencia, y una vez generada la necesaria motivación -en el caso que nos ocupa ocurrió a partir de una primera toma de contacto y comunicación entre los alumnos y alumnas españoles y los de Estonia, a través de cartas y correo electrónico-, y generadas unas necesidades, debe comenzar el trabajo de planificación. Una propuesta de planificación del proceso formativo puede ser la que atienda al siguiente esquema de actuaciones: formulación de objetivos en función de las necesidades manifestadas, determinación de los procedimientos, definición de tareas, selección de los recursos materiales y humanos, concreción de los tiempos de ejecución y revisión continua y toma de decisiones respecto a posibles replanteamientos y reajustes.

En el proceso que describimos, la función de asesoramiento se desarrolló utilizando como estrategia la inmersión en el centro docente. Esta labor resultó bastante cómoda habida cuenta de la relación que une a esta asesora con el mencionado colegio, al haber sido su centro de destino durante varios años y al que todavía se encuentra vinculada por tener en él su plaza definitiva. Al hilo de esta consideración cabría añadir que la barrera inicial que en muchas ocasiones se interpone entre el/la docente y un agente educativo externo, en este contexto en concreto sólo existió en la parte que corresponde al recelo que habitualmente genera toda intervención ajena y no surgida desde el propio centro; pero no como consecuencia del desconocimiento personal, puesto que entre la asesora y el profesorado ya había una relación de profesionales que habían compartido periodos de docencia, circunstancia que favoreció un ambiente relajado y abierto facilitador de fluida comunicación.

En el asesoramiento se orienta, acompaña y conduce el proceso de planificación previo acuerdo de la finalidad concreta a alcanzar así como del papel a desempeñar por todos y cada uno de los agentes que van a intervenir. La determinación de la organización espacio-temporal se antoja imprescindible para no dar pie a la improvisación, y también con objeto de partir de la base de un pacto de



conformidad, eso sí, flexible y susceptible de modificaciones en función de la evolución de los procedimientos; y siempre desde una posición de igualdad en la relación con el profesorado, con objeto de evitar celos que pudieran perturbar la deseable andadura de la experiencia.

El grupo de personas participantes en un proceso de formación en centro debe ir transformándose progresivamente en un equipo cohesionado por nexos creados como consecuencia de la comunicación en torno a un proyecto común. El asesor o asesora debe integrarse en esta actividad y participar como un elemento más, interactuando y compartiendo su bagaje de experiencias y conocimientos con los demás miembros del equipo, cuyo conocimiento a su vez, de la realidad del centro resulta igualmente fundamental para el intercambio de información y como base para un riguroso análisis en el proceso de planificación con resultado de proyecto singular. En definitiva, un equipo activo y unido en torno a objetivos comunes, consentimiento de la ayuda a recibir por el asesor o asesora, y ante todo, motivación de todos los agentes por participar y dar la adecuada respuesta al alumnado pueden considerarse como requisitos imprescindibles para poder comenzar la experiencia con garantías de éxito, contemplando los eventuales desajustes en el itinerario a los que habría que hacer frente y superar para alcanzar el resultado programado. En el proceso de planificación de un proyecto de formación en centro, tan protagonista es el profesorado como el asesor o asesora. Cada uno de ellos desarrolla una función diferente pero complementaria a las demás, y fruto de la interrelación que se establece va configurándose como realidad todo lo proyectado.

Una vez surgida la motivación entre los docentes y alumnos/as que van a participar y después de ser completada la etapa de planificación, debe comenzar la fase de aplicación y desarrollo del proyecto, teniendo como referentes los objetivos de desarrollo competencial establecidos. El profesorado y alumnado implicados y el asesor o asesora intervienen como agentes de un proceso que va nutriéndose merced a los resultados que se van obteniendo, en una actuación interrelacionada que contribuye al dinamismo y evolución continua del proyecto.

En este trabajo en equipo y desde la función asesora se debe plantear como objetivo fundamental el de proporcionar al profesorado participante, las herramientas necesarias para poder investigar sobre la acción -el profesor F. Imbernón y otros autores han realizado valiosos estudios sobre esta metodología-, pero no sólo para su aplicación en una experiencia en concreto sino también para todas aquéllas que en un futuro pudieran ser llevadas a cabo. El asesor o asesora debe proporcionar información necesaria y a la vez, conducir y orientar en la práctica reflexiva, con la finalidad de ayudar al profesorado a alcanzar una autonomía cada vez mayor en su formación, esto es, a desarrollar la autoformación. Es conveniente que la frecuencia de intervención asesora vaya disminuyendo progresivamente pero sin perder en ningún momento la actitud vigilante, de apoyo y de atención a las demandas que pudieran surgir.

En la experiencia concreta que nos ocupa, el grupo de trabajo elaboró en el ejercicio de su autogestión, programaciones para los tres ciclos de Educación Primaria y un dossier sobre Estonia adaptado a la mencionada etapa. Del mismo modo merece especial mención el análisis realizado por esta asesora en torno al método "Involvement Education" aplicado en un gran número de centros de Suecia y Estonia, entre los que figuran los visitados durante el desarrollo del Programa Arión. La asesora mantuvo comunicación con el investigador del mencionado método, y en base al estudio realizado elaboró un proyecto que queda pendiente de ser llevado a la práctica. En este sentido cabría añadir que sería muy interesante su aplicación, ya que daría paso a nuevas investigaciones sobre la aplicabilidad y efectividad en nuestro contexto, de metodologías de probado éxito en otros países; siendo indudable, de ser probada esa validez, la contribución al enriquecimiento del proceso educativo.

Finalmente y como conclusión cabe decir que la asesora y el profesorado y alumnado participantes intervinieron en un proceso de interrelaciones generador y estimulador de la formación en torno a un proyecto, cuyo punto de partida e inspiración fue la experiencia vivida durante la Visita de Estudio Arión realizada por esta asesora, agente externo al centro pero con fuerte vinculación al mismo por



las razones referidas en el anterior apartado, las que por otra parte, facilitaron la superación del obstáculo que supone toda intervención ajena e importada.

Resultados y conclusiones

a) Resultados

La evaluación de la experiencia revela unos resultados muy positivos, tal y como se desprende de los indicadores de valoración que seguidamente se procede a exponer:

Formación del profesorado:

Desarrollo de los procesos de análisis y síntesis.

Enriquecimiento del trabajo en equipo mediante el intercambio de información y opiniones sobre la aplicación en el aula.

Profundización en el conocimiento de Estonia.

Elaboración de un dossier escolar sobre Estonia.

Elaboración de programaciones para alumnado de los tres ciclos de Educación Primaria.

Profundización en los fundamentos científicos del método experimental “Involvement Education”.

Aplicación en el aula:

Desarrollo de las competencias de expresión oral y escrita en Lengua Inglesa.

Mejora de la habilidad en la utilización del diccionario de Lengua Inglesa.

Desarrollo de habilidades comunicativas.

Profundización en el conocimiento de Estonia y de Europa en general.

Desarrollo del sentimiento de pertenencia a Europa.

Mejora de las competencias básicas en el uso de las nuevas tecnologías: Internet y correo electrónico.

Desarrollo de valores: convivencia, fraternidad y tolerancia.



Como propuestas de mejora se exponen las siguientes:

Lograr la participación, no sólo de Primaria, sino también de Infantil. Utilizar estrategias que posibiliten la continuidad de la comunicación entre los alumnos y las alumnas del CEIP español y los de Estonia, ya que la lejanía y la gran dificultad de llegar a conocerse personalmente, han motivado, una vez concluida la aplicación del proyecto, el descenso progresivo del intercambio de cartas y correo electrónico. Conseguir que la implicación del profesorado y del asesor o asesora en los procesos de planificación y gestión sea más equitativa; en esta experiencia, el profesorado participante estuvo muy motivado y realizó una satisfactoria labor en el aula; no obstante, y con objeto de mejorar los procesos, sería conveniente el delegar más competencias al docente desde la función asesora. Y por último, otra propuesta de mejora que se expone es la de llevar a la práctica el método experimental analizado y comprobar si los resultados son tan positivos como los logrados en Estonia y Suecia. La fase teórica de esa parte de la formación en centro sí se cumplimentó, pero faltó tiempo para la aplicación y evaluación correspondientes, procesos que podrían desarrollarse próximamente si se reconsidera el tema y previo acuerdo y aprobación de equipo.

Todo proceso es mejorable, pero en cualquier caso, desde aquí se valoran los resultados obtenidos como muy satisfactorios, ya que tanto los alumnos y alumnas como el profesorado participante han desarrollado competencias básicas; y además se ha podido comprobar cómo a partir de una propuesta no generada de manera espontánea dentro de un centro, sino importada, también puede desarrollarse un proceso formativo.

b) Conclusiones

Son las grandes líneas prioritarias de la política educativa, establecidas para dar respuesta a las exigencias educativas actuales -Bilingüismo, Nuevas Tecnologías, Interculturalidad, Coeducación y Convivencia- y consensuadas con un diagnóstico riguroso de las necesidades docentes, las que marcan las directrices a seguir en la labor de planificación de la formación permanente del profesorado que se realiza antes del comienzo de cada curso escolar.

Coordinar estos criterios de la Administración con las necesidades concretas y singulares que registran los centros es imprescindible para poder diseñar programas formativos en los que se dé respuesta acertada y ajustada, por una parte, a los requerimientos de la educación actual, mediante una oferta coherente y adaptada a la realidad; y por otra y al mismo tiempo, a las peticiones que cada centro y cada docente en particular plasman en el diagnóstico realizado. Este proceso de planificación, punto de partida de la organización y gestión formativas, es el que dicta las pautas a seguir al inicio de cada curso escolar. A veces coinciden las necesidades oficiales y las específicas de centros y profesorado, pero en otras ocasiones no ocurre así, ya que son los aspectos concretos e intrínsecos de un contexto escolar determinado, concebidos como no prioritarios según tendencia vigente pero no por ello menos lícitos, los que conforman su demanda de formación. Es preciso, por tanto, atender toda petición, siempre y cuando esté relacionada con la mejora de la práctica en el aula.

A todo ello cabría añadir que en ocasiones, experiencias educativas no contempladas en esa fase inicial de programación de actividades formativas pueden incorporarse al proceso formativo y resultar igualmente muy enriquecedoras y válidas para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Es por esto por lo que no debe concebirse el proceso de planificación y gestión de la formación permanente del profesorado como cerrado, final y sin continuidad, sino con posibilidad de revisión y abierto a nuevas ofertas formativas no consideradas en aquel momento pero sí posteriormente. Y además, no sólo receptivo a las generadas dentro de un centro, sino también a las que han surgido en base a una intervención desde fuera.



Contemplar la posibilidad de aprovechamiento de una experiencia educativa externa o interna, según el caso, para enriquecimiento del proceso formativo de un centro y en definitiva de su alumnado, evidencia una fundamentación ideológica democrática, abierta y flexible acorde con los parámetros educativos actuales, y susceptible de modificaciones y adaptaciones aprobadas previo acuerdo de equipo. En la experiencia que a través de estas líneas se ha presentado, es la asesora quien interviene como agente externo catalizador de motivaciones e intereses. Generar inquietudes por innovar a partir de un agente y contenido externo no siempre resulta tarea viable ni fácil, puesto que la actitud del colectivo destinatario puede no llegar a ser lo suficientemente receptiva a la participación. O sí. Y en este caso, es decir, cuando las circunstancias son favorables, esto es, una vez que la intervención externa ha hecho posible que se inicie el proceso gestor de una nueva vía formativa en el centro, y cuando el equipo docente de un centro o parte de él ha llegado al convencimiento de los positivos resultados que se pueden obtener, es el momento en el que podemos considerar que el contexto de actuación es propicio y facilitador de la formación en ese centro. La motivación de todos los agentes implicados resulta fundamental para la obtención de positivos resultados.

A veces, la necesidad nace de manera espontánea sin previo influjo de agente externo determinante de su génesis. Pero también puede ocurrir, por el contrario, que sea un factor ajeno el que actúe como desencadenante del origen de esa necesidad. En cualquier caso, la institución encargada de la formación del profesorado debe dar respuesta a las demandas de formación, eso sí, siempre que hayan sido definidas después de un proceso reflexivo sobre los resultados de la práctica llevada a cabo; siempre y cuando se ajusten a los valores y principios que sustentan nuestra sociedad; e intentando favorecer en la medida de lo posible, el trabajo en torno a las tendencias vigentes, objetivo común que debe perseguir la comunidad educativa de la que formamos parte y en la que actuamos en interrelación constante hacia la mejora.

¿Cómo definiríamos la experiencia formativa que se describe en el presente documento?, ¿ajustada a los criterios de prioridad oficialmente establecidos, mencionados en el primer párrafo de este apartado? En apariencia puede que no, pero realmente, en su desarrollo, sí, ya que el trabajo en torno a la Convivencia, la Interculturalidad, el Bilingüismo, las Nuevas Tecnologías y la Coeducación han estado presentes en el desarrollo del proyecto. ¿Nacida de un interés generado de manera espontánea o por el contrario a raíz de una intervención externa? Esto último. ¿Contemplada en la planificación inicial o en el transcurso del proceso? Durante la aplicación del plan de formación. ¿Modalidad formativa que la define? Formación en centro.

En definitiva se extrae como conclusión final, por un lado, que el proceso de planificación no debe obedecer a un esquema rígido, vertical y homogéneo sino a planteamientos que posibiliten la comunicación, la reflexión, la revisión, la modificación y el respeto a la identidad. Líneas prioritarias, sí, pero singularidad también. Necesidades generadas desde dentro de un centro, sí, pero originadas por incidencia externa también. Y por otro lado se concluye también que en la gestión de un proyecto de formación en centro, el profesorado y el asesor o asesora deben participar desempeñando funciones compensadas, coordinadas entre sí, y no subordinadas la una a la otra a la autoridad o mandato. Por último, destacar el papel tan relevante y decisivo desempeñado por la motivación en estos procesos.



Bibliografía

- AAVV. (2003). *Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. BOJA nº 78 de 25 de abril de 2003. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- AAVV. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- AAVV. (1997). *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. CEP de Linares.
- AHS, O. (2002). *Towards Social Well-being in Schools*. Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- ANTÚNEZ, S. (1998). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.
- GAIRÍN, J. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Cisspraxis.
- GRANADO, C. (1997). *La Formación en Centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid: EOS.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- MARTÍN BRIS, M. (1997). *Planificación y práctica educativa*. Madrid: Escuela Española.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.



¿LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS, CAMBIA CON LOS CURSOS DE ACTUALIZACIÓN?: REFLEXIONES A PARTIR DE UN CURSO SOBRE IDEAS PREVIAS

Diana Patricia Rodríguez Pineda. dpineda@upn.mx

Ángel D. López y Mota. alopezm@upn.mx

UPN-Ajusco

Palabras claves

Práctica Docente, Ideas Previas, Concepciones Epistemológicas y de Aprendizaje.

Resumen: Esta ponencia reporta una investigación realizada con 16 profesores de física del nivel secundaria -alumnos de 12-15 años-, con el fin de identificar y analizar si la transformación de la práctica docente los profesores de ciencias, obedece a un problema metodológico o si tal vez, depende de sus concepciones epistemológicas y de aprendizaje. Para identificar y analizar si la práctica docente cambia con un curso de actualización sobre Ideas Previas (IP), se dividió la muestra en dos grupos: a) los que tomaron el curso de ideas previas (CCIP); b) quienes no accedieron a dicho curso (SCIP). Las conclusiones, pueden tener importantes repercusiones en los cursos de actualización y en la elaboración de currícula para la formación de docentes, dado que los resultados muestran que existe un comportamiento muy similar en los dos grupos respecto al uso de las ideas previas en el aula de clase, puesto que sólo un profesor de CCIP, conceptualiza y utiliza en clase las IP desde una perspectiva constructivista.

Desarrollo

1. OBJETIVOS

En el año 2000 uno de nosotros expresaba sus preocupaciones por una situación cuyos antecedentes en México y fuera de él ya eran evidentes: “la situación descrita parece sugerir la idea de que no importa el número de cursos que los profesores(as) toman, ya que su práctica docente no cambia” (López-Mota, et al., 2000: p. 114). En esa ocasión, un grupo de colegas nos propusimos la transformación conceptual de profesores -mediante un curso de especialización- con fundamento constructivista, y detectamos el cambio efectuado en los docentes en sus concepciones de ciencia y aprendizaje. Los datos obtenidos nos permitieron reflexionar sobre las posibilidades de transformación de la práctica docente y sobre la necesidad de replantear la formación de profesores sobre bases diferentes. Desde entonces ya se tomaba seriamente el señalamiento realizado por Gallagher (1991), sobre la existencia de una gran diferencia entre las intenciones manifestadas por profesores(as) acerca de la enseñanza y, lo que realmente sucede al interior de los salones de clase.

El interés por ahondar en las razones de esta discrepancia nos ha llevado posteriormente a ambos autores a indagar si los cursos regulares de actualización proporcionados por el gobierno mexicano, cambian las representaciones de los profesores sobre la ciencia y si hay indicios de la transformación de la práctica docente (López-Mota, Rodríguez y Bonilla, 2004). En este trabajo analizamos las concepciones de ciencia y aprendizaje de los docentes y su relación con la práctica de los profesores de ciencias naturales, así como su posibilidad de transformación a partir de los Cursos Nacionales de Actualización en México.



Recientemente, hemos incursionado en la problemática de la relación entre las concepciones de los profesores y su práctica docente, con el fin de precisar la naturaleza de la relación entre las representaciones mentales que los docentes tienen sobre la ciencia y el aprendizaje y la práctica docente dentro de las aulas (Rodríguez, López-Mota, 2006). Aquí, los tres estudios de caso estuvieron guiados por cuatro ejes de análisis que vinculan aspectos epistemológicos con aspectos del aprendizaje: a) relación sujeto-objeto/papel del sujeto que aprende; b) correspondencia de la teoría con la realidad/objeto del aprendizaje; c) método de investigación/procesos cognitivos; d) validación del conocimiento/verificación del aprendizaje.

En el estudio que aquí se reporta -como parte de un trabajo doctoral de uno de los autores-, se buscó falsar el camino tradicional de la transformación de la práctica docente: esto es, mediante la asistencia a cursos ortodoxos de actualización -como aquellos que son desarrollados normalmente por las instancias oficiales en México-. En él se planteó falsar la tesis de que “el problema de la transformación didáctica de las ciencias, tal vez no es de carácter metodológico, sino que quizás, uno de los aspectos más importantes que dificulta la educación en las ciencias experimentales sea la imagen de ciencia y la concepción de aprendizaje de los profesores; y por ende, la posibilidad de que los educadores tengan en cuenta las ideas previas de sus alumnos y tomen ventaja de ellas, dependa de sus concepciones epistemológicas y de aprendizaje” (Rodríguez, 2007).

De la trayectoria de investigación presentada, se entiende el objetivo reportado en esta ponencia y cuya intención consiste en: identificar y analizar si la transformación de la práctica docente de profesores de ciencias, obedece a un problema metodológico o si tal vez, depende de sus concepciones epistemológicas y de aprendizaje.

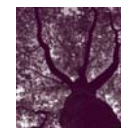
2. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

Problemática.

Existen diversas líneas de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias, como lo señala Duit (2006) en su modelo de ‘reconstrucción educativa’ para delimitar el campo de investigación y propiciar la mejora de la práctica educativa. En este trabajo, Duit, dentro de la investigación sobre enseñanza y aprendizaje, señala la importancia de estudios empíricos sobre “las opiniones y las concepciones de los profesores sobre los contenidos científicos y el aprendizaje de los estudiantes” como ‘un elemento esencial’. López-Mota (2003) menciona que gran parte de las investigaciones en México se enfocaron inicialmente al alumno; posteriormente se incrementaron las investigaciones relacionadas con el currículo, con la enseñanza -estrategias y técnicas- y son muy pocas las relacionadas con la formación inicial y permanente de profesores. La situación que impera es que a pesar de muchos cursos de actualización en didáctica de las ciencias, no hay muestras de cambios significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula (López-Mota et al., 2004), por lo que la preocupación de mejorar la práctica docente de los profesores en conexión con sus representaciones mentales de lo que significa la ciencia, el aprendizaje y los contenidos mismos a enseñar, forman parte de las preocupaciones de la investigación que puede permitir modificar la práctica docente en el aula.

A partir de la década de los ochenta, comienzan a tomar fuerza investigaciones sobre las concepciones epistemológicas en el ámbito internacional y posteriormente, en el nacional (Rowell y Cawthron, 1982; Flores et al., 2000) y algunas (Brickhouse, 1990; Porlán et al., 1998; Rodríguez y López-Mota, 2006), ponen de manifiesto que los compromisos epistemológicos y de aprendizaje de los maestros inciden en su práctica docente; si bien hay algunos otros que no están tan seguros de tal relación entre concepciones de los profesores y práctica de los profesores dentro del aula (Lederman, N y Zeidler, D., 1987; Lederman, N., 1999).

Gran parte de las investigaciones a nivel internacional que se enfocaron inicialmente al alumno, se



centraron en sus Ideas Previas¹ (IP), por lo que en el marco de la práctica educativa -desde una perspectiva constructivista-, el maestro debiera reconocer e incorporar el conocimiento 'científico' alternativo que sus alumnos ya poseen. En este sentido, en un estudio previo (López-Mota, A., Rodríguez, D. y Bonilla, X., 2004) ya se exploró en una investigación de carácter cualitativo a un pequeño grupo (9) de profesores de educación secundaria -en el contexto de cursos nacionales de actualización ofrecidos por el gobierno mexicano- el uso de las ideas previas de los estudiantes por parte de sus profesores, con el fin de evidenciar si eran tomadas en cuenta para el aprendizaje de los alumnos. Lo que ahí se encontró fue que uno solo de ellos fue proclive a este tipo de conductas.

Sin embargo, una cuestión que quedaba clara -por un estudio previo llevado al cabo por uno de los autores- era la dificultad de transformar las concepciones de la naturaleza de la ciencia y del aprendizaje entre profesores de bachillerato, mediante la realización de una especialización con sustento constructivista, en el periodo que duró dicho programa (López-Mota, A., Flores, F. y Gallegos, L., 2000).

Con este antecedente en mente y con la preocupación de poder ofrecer orientaciones sobre la forma de proceder en los cursos nacionales de actualización que se ofrecen en México, planeamos -como ya dijimos- falsar la tesis que la práctica docente puede ser transformada mediante los cursos regulares ofrecidos por las autoridades educativas mexicanas para actualizar a los docentes de educación básica. En concordancia con ello, se diseñó y desarrolló un curso para profesores de ciencias naturales del ciclo secundario: "Las ideas previas de los alumnos de secundaria en temas de física".

El curso teórico-práctico mencionado tuvo como propósito "reconocer la existencia de las ideas previas y analizar, crítica y racionalmente las implicaciones didácticas de las mismas...", motivar a los profesores a que conozcan mejor cómo piensan sus alumnos..." y "proporcionar elementos de transformación de la práctica docente", pero sin buscar transformar sus concepciones sobre la naturaleza de la ciencia y el aprendizaje de manera intencionada y sistemática. Así mismo, el curso se diseñó con base en la propuesta constructivista de Driver (1988) para promover el cambio conceptual, respecto de las nociones que los estudiantes presentan en clase relativas a fenómenos y conceptos científicos. Así, el curso se planeó con base en: a) evocar las concepciones de los profesores inherentes al tema de ideas previas; b) confrontar sus ideas y promover la reestructuración de las mismas mediante diversas vías; c) consolidar sus ideas respecto al tema de ideas previas mediante aplicación práctica de una estrategia didáctica y; d) compartir sus experiencias con el fin de evidenciar el cambio de sus nociones. En correspondencia con estas intenciones, el curso se estructuró temáticamente en los siguientes apartados: conceptualización de las ideas previas; identificación de las mismas; manejo de una base de datos que las identifica y las ordena; diseño de la estrategia didáctica y; proyecto de la propuesta dentro del aula -el cual cada maestro implementó en su escuela, a lo largo de tres sesiones de clase-. La aplicación de esta propuesta didáctica fue observada, con el propósito fundamental de confirmar que los profesores podían aplicar y desarrollar en el aula las actividades de enseñanza que habían diseñado con base en los elementos teóricos y metodológicos, que se les proporcionaron a lo largo del curso.

Así pues, con el fin de dar cuenta de que *'El problema de la transformación didáctica en las ciencias, no es de carácter metodológico, sino que quizás, uno de los aspectos más importantes que dificulta el cambio en la práctica docente, sea la imagen de ciencia y la concepción de aprendizaje de los profesores'*, procedimos así:

¹ Para efectos del presente trabajo los términos "ideas previas", "preconceptos", "misconceptions", "esquemas alternativos", etc. son equivalentes, aunque somos conscientes de que la variedad terminológica depende del uso dado por parte de cada investigador.



Metodología.

Muestra:

Seleccionamos -de entre aquellos que quisieron participar en una investigación- 16 profesores(as) de física de secundaria con un año de experiencia como mínimo, formación académica diversa y experiencia variada, procedentes de escuelas del Distrito Federal y del Estado de México, a participar en un curso de actualización. Éste, como ya se dijo, tuvo como propósito principal -en la investigación- identificar y analizar si la práctica docente cambia con un curso de actualización sobre IP y abarcó un total de 8 semanas, totalizando 40 horas, divididas en periodos de 5 horas a la semana. Antes de desarrollar el curso en definitiva, uno de los autores realizó un curso piloto con tres profesores de física de secundaria -con perfil similar al que iba a participar en el estudio-, lo cual permitió detectar imperfecciones del diseño y realizar los ajustes horarios necesarios para hacerlo viable en la práctica. Para llevar al cabo el estudio, se dividió la muestra de profesores en dos grupos: a) los que tomaron el curso de ideas previas (CCIP); b) quienes no accedieron a dicho curso (SCIP).

Instrumentos² y momentos de investigación:

Para atender el problema planteado y con base en el objetivo anteriormente mencionado, se llevó a cabo un estudio básicamente cualitativo -si bien se utilizaron técnicas cuantitativas-, en el que se contó con tres instrumentos para recolectar la información y posteriormente triangularla³ para su análisis. Ello nos llevó a plantearnos dos fases: una de diseño y construcción de los instrumentos -cuestionarios, guía de observación y guía de entrevista- y la planeación de un curso sobre ideas previas y; una segunda, de trabajo de campo, el cual se desarrolló en cuatro grandes momentos:

Aplicamos, en primer lugar, un cuestionario para identificar las concepciones epistemológicas y de aprendizaje de los profesores, referidas a tres enfoques: empirismo/positivismo(1), racionalismo(2), y racionalismo crítico/constructivismo(3), en el aspecto epistemológico y; asociacionista(1), cognoscitivista(2) y constructivista(3), en el aspecto del aprendizaje, al igual que su conocimiento sobre las IP. Cabe mencionar que tal instrumento se aplicó a una muestra mayor de profesores, ya que recolectamos 103 cuestionarios contestados; de los cuales 16 corresponden a la muestra antes señalada. Estos dieciséis corresponden a aquellos docentes que aceptaron ser observados durante su práctica docente. De esta manera y por el estudio estadístico realizado, pudimos inferir que los hallazgos efectuados con los 16 profesores objeto de la muestra, podían compartir características con los ciento tres que habían contestado el cuestionario.

Con el fin de poder comparar dos muestras de docentes con características similares -pero que discrepaban con respecto a la participación o no en el curso sobre ideas previas ya mencionado-, el grupo de dieciséis profesores fue dividido en dos partes iguales de ocho profesores cada una. De tal manera que, uno de ellos (CCIP), tomó el curso de actualización⁴, con el fin de que manejaran la misma metodología de trabajo con base en las preconcepciones de los estudiantes. El otro grupo sirvió de 'testigo' (SCIP) para el estudio y poder efectuar las comparaciones necesarias. Posteriormente, pasamos al tercer momento del trabajo de campo: la observación en el aula con los 8

² Los resultados que se presentan en este documento, hacen parte de una investigación de mayor envergadura, que contó con una muestra total de 103 profesores que contestaron dos cuestionarios.

³ La validez fue establecida por la triangulación de la información, ya que de acuerdo con las sugerencias de algunos investigadores como Lederman, Wade y Bell (1998), combinando diferentes metodologías como cuestionarios, entrevistas y observaciones de aula, se pueden obtener mejores resultados, en esta línea de trabajo.

⁴ El curso fue diseñado teniendo siempre en mente que debiera ser muy similar a los ofrecidos por instancias estatales de actualización de profesores y, no, uno que rompiera ese esquema e incursionara en una intencionada transformación de sus concepciones acerca de lo que es la ciencia y el aprendizaje; esto es, sin buscar transformaciones profundas en sus nociones que los pudieran llevar a replantearse de raíz su práctica docente: en la imagen de ciencia que transmiten y en el papel del profesor para el logro de aprendizajes significados.



profesores de física a los que vimos aplicar la estrategia didáctica diseñada en el curso de ideas previas -dos meses antes- y, con otros 8 maestros que no asistieron a dicho curso. Se observaron y vídeo grabaron en promedio 3 sesiones de clase -tiempo habitual para abordar un tema-, solicitándoles que desarrollaran su clase como normalmente trabaja cada uno de ellos, utilizamos una guía de observación para dar cuenta de la práctica docente de los grupos CCIP y SCIP y, poder así, registrar y comparar el uso de las ideas previas en el ámbito del aula-. Es importante aclarar que si bien en esta fase, el trabajo de investigación es de carácter cualitativo -pero no etnográfico-, antes de video grabar las 3 sesiones de clase con los profesores que no habían tomado el curso de IP, se realizaron una o dos observaciones en las que sólo se tomaron notas de campo, para tratar de no afectar la dinámica del aula con la presencia de un observador que asumió un rol no participante. Finalmente, como parte del estudio más amplio, cada profesor fue entrevistado, con objeto de ahondar acerca de las posibles inconsistencias entre el discurso y la práctica educativa.

Ámbitos de Investigación

Este reporte de investigación consideró tres ámbitos de indagación para su etapa de diseño y desarrollo: 'conceptual', 'práctica' y de 'reflexión', si bien sólo las dos primeras se exponen en este texto.

- ❖ **Conceptual.** Comprende las representaciones mentales de los profesores respecto de ciencia y aprendizaje; caracterizadas mediante cuestionario y entrevista no incluida aquí-..
- ❖ **De la Práctica.** Abarca los correlatos prácticos de las categorías analíticas, con objeto de evidenciar los comportamientos de los profesores en el aula, mediante guía de observación.
- ❖ **De la Reflexión** (como ya se dijo, no incluido aquí). Considera la deliberación sobre las 'tensiones' o 'diferencias' existentes entre la práctica docente y las concepciones de los profesores, al ser entrevistados después de observar y registrar su práctica.

Como puede observarse, estas distinciones analíticas corresponden a distintos propósitos y momentos de la investigación, con el objetivo de contar con una estrategia metodológica clara y pertinente a las intenciones de la investigación. Así mismo, distingue tres esferas del mismo individuo: sus nociones o creencias profundas acerca de lo que consiste la ciencia y el aprendizaje; su *praxis* como profesor dentro del aula -que como suponemos, es orientada por las concepciones profundas ya señaladas- y; su reflexión, justificación, racionalización del confrontar lo que se cree contra lo que se hace.

Categorías de Análisis

Dieciséis categorías guiaron el análisis de las evidencias recolectadas en el proceso de realización de la investigación, las cuales se detallan a continuación:

Contextos	Epistemológico	Aprendizaje	Ideas Previas
Categorías	1.- Papel de la observación 2.- Papel del experimento 3.- Origen del Conocimiento 4.- Relación sujeto-objeto 5.- Método 6.- Correspondencia con la realidad 7.- Concepción de ciencia y finalidad 8.- Organización y desarrollo de la ciencia	1.- Papel del sujeto 3.- Objeto del aprendizaje 4.- Procesos cognitivos 5.- Origen y elementos 6.- Verificación	1.- Concepción y credibilidad de las IP 2.- Utilidad de las IP



Tabla 1

Con ellas construimos los cuestionarios -enunciados a los que se da complementación mediante opciones que expresan distintas orientaciones epistemológicas y de aprendizaje-. Así mismo, derivamos los correlatos de la práctica docente que corresponden a cada una de las categorías analíticas, en la forma de una guía de observación de la práctica docente. De esta manera, dichos correlatos corresponden a las siguientes categorías analíticas: 1) A la **naturaleza del conocimiento científico** (en la enseñanza): toma el profesor al alumno como eje del desarrollo de su clase (origen del conocimiento y relación sujeto-objeto); propicia la justificación y análisis del conocimiento (método); explicita su concepción de ciencia y la forma como ésta se organiza y desarrolla (concepción de ciencia, finalidad y organización y desarrollo de la misma); se refiere a los conceptos abordados como modelos para explicar los fenómenos (correspondencia con la realidad); emplea actividades de experimentación (observación y papel del experimento); 2) A la **naturaleza del aprendizaje**: promueve la transformación de las nociones de los estudiantes (objeto del aprendizaje y procesos cognitivos); promueve la actividad cognitiva de los sujetos (papel del sujeto); emplea el conflicto cognitivo en el desarrollo de la clase (origen del aprendizaje); evalúa el aprendizaje y utiliza la información par modificar la enseñanza (verificación del aprendizaje); 3) A la **conceptualización y uso de las ideas previas**: identifica y evoca las explicaciones de los alumnos respecto a un fenómeno científico (conceptualización y credibilidad de las IP); propicia el debate de ideas previas -marco previo-, posibilita la modificación de las ideas previas mediante la experimentación -actividad central-, relaciona las ideas previas con los resultados de la experimentación -cierre o conclusión- (utilidad de las IP).

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Realizamos un análisis de carácter cualitativo, con base en tendencias epistemológicas y de aprendizaje de los docentes de ambos grupos.

Las Tablas No. 2 y 3, consolidan la información proveniente del grupo CCIP y SCIP, respectivamente, de acuerdo con los enfoques epistemológicos y de aprendizaje; estableciendo para los 16 profesores, una síntesis de sus concepciones y su práctica docente. La primera columna de las dos tablas, reporta a cada sujeto; la segunda, da cuenta del plano en el que se consolida la tendencia del profesor -Conceptual y de la Práctica-; en la tercera, se consolida la tendencia epistemológica, para ocho categorías analíticas⁵; en la cuarta, se consolida la tendencia de aprendizaje, para cinco categorías analíticas y; en la última columna, se consolida la tendencia, para las dos categorías de las IP -de acuerdo a los mismos enfoques del aprendizaje-.

La metodología de análisis, consistió en relacionar el enfoque desde el cual conceptualmente y en la práctica los docentes identifican y utilizan las IP, con el enfoque conceptual y de la práctica -epistemológico y de aprendizaje- desde el cual actúan los profesores.

GRUPO CCIP

Ámbito	EPISTEMOLOGIA			APRENDIZAJE			IDEAS PREVIAS			
	Plano	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Sujeto		Emp/Pos	Rac.	Rac.C/Cons	Asoc	Cogns.	Constr.	Asoc	Cogns.	Constr.

⁵ Por lo tanto en las tablas No. 2 y 3, para la columna denominada 'epistemología', la suma de las tres casillas tanto en el plano conceptual -primera fila de cada sujeto-, como en el de la práctica -segunda fila de cada sujeto-, siempre dará 8, que es el total de categorías analíticas para este ámbito. De manera similar, en éstas mismas tablas, el número de categorías analíticas del 'aprendizaje' y de las 'ideas previas', corresponde a la suma de las casillas de cada columna, es decir, 5 y 2 respectivamente.



Elvira	C	6	0	2	0	5	0	0	1	1
	P	8	0	0	3	2	0	2	0	0
Arturo	C	2	2	4	0	2	3	0	0	2
	P	4	3	1	1	4	0	0	2	0
Elena	C	5	0	3	1	3	1	2	0	0
	P	8	0	0	5	0	0	2	0	0
Armando	C	5	3	0	1	3	1	0	0	2
	P	7	1	0	4	1	0	1	1	0
Manuel	C	0	3	5	0	2	3	0	2	0
	P	2	5	1	1	4	0	1	1	0
Paulina	C	5	2	1	0	3	2	1	1	0
	P	8	0	0	5	0	0	2	0	0
Andrés	C	2	0	6	0	2	3	0	0	2
	P	1	0	7	0	2	3	0	0	2
Santiago	C	3	1	4	0	4	1	0	0	2
	P	6	1	1	1	4	0	0	2	0

Tabla No. 2

GRUPO SCIP

Ámbito Sujeto	Plano	EPISTEMOLOGÍA			APRENDIZAJE			IDEAS PREVIAS		
		1 Emp/Pos	2 Rac.	3 Rac.C/Con ns	1 Asoc	2 Cogns.	3 Constr.	1 Asoc	2 Cogns.	3 Constr.
Gustavo	C	3	3	2	1	4	0	1	1	0
	P	6	2	0	5	0	0	2	0	0
Laura	C	4	3	1	0	4	1	1	1	0
	P	8	0	0	4	1	0	2	0	0
Isabel	C	5	1	2	1	4	0	0	2	0
	P	7	1	0	4	1	0	2	0	0
Joaquín	C	2	1	5	0	3	2	0	2	0
	P	4	1	3	2	3	0	0	2	0
Bernardo	C	6	0	2	0	5	0	2	0	0
	P	7	1	0	4	1	0	2	0	0
Carlos	C	3	2	3	0	5	0	0	1	1
	P	6	2	0	1	4	0	0	2	0
Camilo	C	3	1	4	2	3	0	2	0	0
	P	5	3	0	4	1	0	2	0	0
Mauricio	C	6	0	2	0	3	2	0	2	0
	P	7	0	1	2	3	0	2	0	0



Tabla No. 3

Convenciones:

Epistemología: 1: Empirismo/Positivismo 2: Racionalismo 3:
Racionalismo Crítico/Constructivismo

Aprendizaje e Ideas Previas: 1: Asociacionismo 2: Cognoscitivismo 3:
Constructivismo

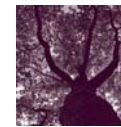
Planos: C: Conceptual P: De la Práctica

A continuación se ofrecen dos ejemplos del análisis realizado con base en la información proporcionada en las Tablas No. 2 y No. 3. Se escogió un representante de cada uno de los dos grupos -CCIP y SCIP-, con los siguientes criterios de selección:

- a) que tuvieran una tendencia o perfil epistemológico y de aprendizaje claramente definido;
- b) que tuvieran más del 50% de las correlaciones de congruencia para el total de las 15 categorías de análisis y;
- c) que en la medida de lo posible, las tendencias de sus concepciones y su práctica docente, para por lo menos uno de los ámbitos -epistemológico, de aprendizaje o de ideas previas- fueran de la misma naturaleza para los dos casos, es decir correspondieran al mismo tipo de enfoque.

Caso 1 CCIP: Profesora Elvira: Con base en la Tabla No. 2 -en la columna de las ideas previas-, podemos observar que en el plano de la práctica docente -segunda fila-, Elvira identifica y utiliza las ideas previas, de acuerdo con la perspectiva asociacionista del aprendizaje (2/2), lo cual es consistente con lo observado en el aula tanto para el ámbito epistemológico, como para el del aprendizaje; ya que en el primer ámbito, los correlatos de las ocho categorías analíticas corresponden al primer enfoque epistemológico, es decir al empirismo/positivismo y la mayor parte (3/5) de los correlatos del segundo ámbito -el del aprendizaje-, también corresponden al enfoque asociacionista. Dentro del perfil epistemológico de Elvira la concepción empirista (enfoque 1) es la más marcada, ya que sus concepciones en seis de las ocho categorías epistemológicas corresponden a este enfoque, así pues, su forma de actuar en el aula, es el reflejo de sus concepciones epistemológicas, cuya tendencia es empirista. De tal manera que, en el caso de Elvira, su perfil epistemológico está más marcado en el empirismo y es a la luz de este enfoque que ella identifica y utiliza las ideas previas de sus estudiantes en el salón de clase.

Caso 2 SCIP: Profesora Laura: En el aula de clase Laura identifica y utiliza las ideas previas de sus alumnos desde la perspectiva asociacionista del aprendizaje (2/2), además su práctica docente corresponde claramente al primer tipo de enfoque tanto del ámbito epistemológico como del aprendizaje, ya que los correlatos de las categorías analíticas son claramente de tendencia empirismo y asociacionista -con (8/8) para lo epistemológico y con (4/5) para el aprendizaje-. El comportamiento de Laura en clase, es congruente con la predominancia de su perfil epistemológico proveniente del plano conceptual, que también esta enmarcado en el empirismo como tendencia



mayoritaria (4/8). Por lo tanto, las concepciones epistemológicas de Laura se reflejan en su práctica docente y éstas guían el uso que ella le da a las ideas previas de sus estudiantes.

Los resultados (de las tablas anteriores que se clarifican en las Tablas 4 y 5 que se analizarán más adelante) muestran que, al comparar globalmente los dos grupos de profesores, no existe una diferencia significativa del uso que le dan a las ideas previas de sus estudiantes en la práctica docente, pues sólo un profesor del grupo CCIP, las utiliza desde una perspectiva constructivista. Es decir que sólo un profesor de los que accedió al curso, reconoce en la praxis, que sus alumnos elaboran explicaciones respecto de un fenómeno y es el único que propicia la confrontación de sus concepciones alternativas. La mayoría de los profesores de los dos grupos conceptualizan y /o utilizan las ideas previas desde el enfoque asociacionista del aprendizaje.

De igual manera, es importante mencionar que existe un comportamiento muy similar en los dos grupos respecto al uso de las Ideas previas en el aula de clase, de acuerdo a las concepciones epistemológicas y de aprendizaje de los docentes. Esta similitud se presenta en los perfiles de Elvira, Ma. Elena, Juan Armando y Paulina -casos 1, 3, 4 y 6 del grupo CCIP- y el perfil de Gustavo, Laura, Isabel, Bernardo y Luis Mauricio -casos 1, 2, 3, 5 y 8 del grupo SCIP-, cuyos perfiles epistemológicos de tipo empirista, se reflejan claramente en una práctica docente del mismo tipo. También se evidencia entre la situación presentada por Arturo y Santiago -casos 2 y 8 del grupo CCIP- y por Joaquín y Juan Carlos -casos 4 y 6 del grupo SCIP-, en las cuales existe congruencia al interior del ámbito del aprendizaje entre el plano conceptual y el de la práctica docente y es esta tendencia la que guía el uso de las ideas previas en el aula.

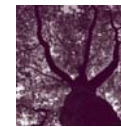
De las Tablas No. 2 y No. 3 podemos obtener las tendencias tanto para el plano conceptual (C), como para el de la práctica (P), de acuerdo a cada uno de los enfoques epistemológicos y de aprendizaje, para cada uno de los dieciséis profesores observados. La información respecto a estas tendencias y los cambios detectados -diferencia (D)-, entre las concepciones y la práctica docente, se encuentran en la tabla No. 4, para el grupo que asistió al curso (CCIP) y en la tabla No. 5, para el grupo que NO asistió al curso (SCIP).

GRUPO CCIP

Tendencia Profesor	Epistemológica			Aprendizaje			Ideas Previas		
	C	P	D	C	P	D	C	P	D
C:1 Elvira	1	1	=	2	1	-	2-3	1	-
C:2 Arturo	3	1	-	3	2	-	3	2	-
C:3 Ma. Elena	1	1	=	2	1	-	1	1	=
C:4 J. Armando	1	1	=	2	1	-	1	1-2	=/+
C:5 Manuel	3	2	-	3	2	-	2	1-2	-/=
C:6 Paulina	1	1	=	2	1	-	1-2	1	=/-
C:7 J. Andrés	3	3	=	3	3	=	3	3	=
C:8 Santiago	3	1	-	2	2	=	3	2	-
Totales	(5) = ; (3) -			(2) = ; (6) -			(2) = ; (3) - ; (2) - /=		

Tabla No. 4

La Tabla No. 4 nos muestra un concentrado de las orientaciones, por profesor, de sus tendencias en lo epistemológico, el aprendizaje y las ideas previas, en cuanto a aspectos conceptuales y de la práctica. Cabe mencionar que los números que aparecen en las casillas, provienen de 8 categorías



en el caso de lo epistemológico, 5 categorías en el caso del aprendizaje y 2 categorías en el caso de la ideas previas. Ello da, por una parte, una noción de las tendencias dentro de cada uno de estos ámbitos y, por la otra, la diversidad de categorías que en total se construyeron de estos tres ámbitos (15 en total).

Las diferencias entre aspectos conceptuales y de la práctica expresa la capacidad del curso sobre ideas previas de transformar la práctica. Esto es, el aspecto conceptual es un registro previo al de la práctica, ya que primero se indagó sobre las concepciones de los profesores y luego se observó y registró su práctica. Al realizar una sustracción algebraica entre lo conceptual y la práctica, lo que estamos estableciendo es la capacidad del curso de transformar su práctica docente -si bien no sabemos cómo era previamente-. Así, un signo '=' significa que el curso dejó en la misma situación al profesor(a), un signo '-' significa que retrocedió en su orientación epistemológica, de aprendizaje o de las ideas previas y, uno '+' significa que el curso pudo transformar su orientación por una más avanzada. La casi ausencia de signos '+' nos indica que el curso no cambió esencialmente sus orientaciones en la práctica en cada uno de los tres ámbitos.

GRUPO SCIP

Tendencia Profesor	Epistemológica			Aprendizaje			Ideas Previas		
	C	P	D	C	P	D	C	P	D
C:1 Gustavo	1-2	1	=/-	2	1	-	1-2	1	=/-
C:2 Laura	1	1	=	2	1	-	1-2	1	=/-
C:3 Isabel	1	1	=	2	1	-	2	1	-
C:4 Joaquín	3	1	-	2	2	=	2	2	=
C:5 Bernardo	1	1	=	2	1	-	1	1	=
C:6 J. Carlos	1-3	1	=/-	2	2	=	2-3	2	=/-
C:7 Camilo	3	1	-	2	1	-	1	1	=
C:8 L. Mauricio	1	1	=	2	2	=	2	1	-
Totales	(4) = ; (2) - ; (2) =/-			(3) = ; (5) -			(3) = ; (2) - ; (3) =/-		

Tabla No. 5

La Tabla No. 5 nos muestra los resultados obtenidos en el grupo que no asistió al curso. Aquí no se muestra ningún signo '+', que indicara cambio a favor en las orientaciones de los profesores(as); como sí lo hubo -un caso- en el grupo que tomó el curso de ideas previas. Además, si comparamos los totales de las Tablas 4 y 5, podemos notar que los resultados son muy parecidos, los que nos inclina a pensar que el curso sobre ideas previas no hace la diferencia en la práctica y nos lleva a arrojar una sombra de duda en la forma que se lleva al cabo la actualización en México por el tipo de cursos que se implementan para ello. En concordancia, estas evidencias nos llevan a pensar que debiéramos indagar más sobre la resistencia que presentan los docentes para transformar sus nociones más arraigadas en lo epistemológico y el aprendizaje, lo que pudiera allanar el camino a la modificación de la práctica docente.



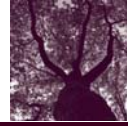
5. PROPUESTAS DE MEJORA

Dado el rol fundamental que juegan los compromisos epistemológicos de los profesores – documentados en los trabajos ya referidos-, éstos deben ser tenidos en cuenta en los programas de formación y actualización de maestros. Haciéndose necesario que los procesos de formación inicial y permanente, propicien un auto-reconocimiento por parte de los docentes, de sus concepciones en torno a la ciencia y el aprendizaje, para buscar su transformación.

Para ello, sugerimos incluir en estos procesos de formación la estrategia de microenseñanza, donde cada quien puede verse y reflexionar sobre, cómo en su práctica docente se reflejan sus concepciones e incluir procesos de metacognición.

Referencias

- Aguirre, J. Haggerty, S. & Linder, C. (1990). Student-teachers' conceptions of science, teaching and learning: a case study in preservice science education. *International Journal of Science Education*, 12 (4), 381-390.
- Brickhouse, N. (1990). Teacher's beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 53-62.
- Duit, R. (2006). La investigación sobre enseñanza de las ciencias: un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (30), 741-770.
- Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 109-120.
- Flores, F., López-Mota, A., Gallegos, L. & Barojas, J. (2000). Transforming science and learning concepts of physics teachers. *International Journal of Science Education*, 22 (2), 197-208.
- Lederman, N. (1992). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice factors that facilitate or impede the relationship, *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.
- Lederman, N. Zeidler, D. (1987). Science teachers' conceptions of the nature of science: do they really influence teaching behavior, *Science Education*, 71, 721-734.
- López-Mota, A., Flores, F. y Gallegos, L. (2000). La formación de docentes en física para el bachillerato. Reporte y reflexión sobre un caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (9), 113-135.
- López-Mota, A. (2003). Introducción. En A. López (Coord.), *Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La Investigación Educativa en México (1992-2002)*, vol 7, tomo I, (pp. 357-368). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 968-7542-28-4
- López-Mota, A., Rodríguez, D. y Bonilla, X. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 699-719.



- Porlan, R. Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y epistemología de los profesores II. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Rowell, J. & Cawthron, E. (1982). Images of science: and empirical study. *European Journal of Science Education*, 4 (1), 79-94.
- Rodríguez, D. (2007). Relación entre concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente de los profesores de ciencias, a partir de las ideas previas en el ámbito de la física, Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, p. 314.
- Rodríguez, D. y López-Mota, A. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (31), 699-719.



SOBRE ELS LLIBRES DE TEXT I ALTRES DISCURSOS

Anna I. Argilés. aargiles@xtec.cat
professora de l'IES Olorda

Núria Ingla. nuriaingla@menta.net
professora de l'IES Icaria.

Rosa Tello. rosa_tello@ub.edu
professora titular del Departament de Geografia Humana de la Universitat de Barcelona.

Membres del seminari permanent de Geografia de l'ICE de la Universitat de Barcelona
Membres del grup de recerca Multiculturalisme i Gènere de la Universitat de Barcelona

Paraules clau

Migracions, llibres de text, formació.

Resum

La distància que sol haver entre l'actualitat del coneixement científic i la seva transposició didàctica acostuma a ser gran. D'altra banda, la confecció del llibres de text està, normalment, força encotillada per les pautes de les editorials en quant a extensió, il·lustracions, temes, activitats, terminis d'entrega... Així, els resultats de examen dels continguts de la immigració dels manuals de geografia de tercer de l'ESO no han resultat ser gaire lloables. Es constata que, en la major part dels del llibres examinats els continguts sobre immigració participen, de manera voluntària o involuntària, d'una ideologia dominant que reforça estereotips a l'hora que dificulta el pensament crític.

Partint d'aquest punt, reivindiquem la necessitat de formació del professorat en actualització de continguts on tinguin cabuda altres veus, que ajudin a "aclarir el cap" dels professionals que ensenyem continguts tant carregats d'ideologia, com són les ciències socials.

Per tot plegat, ens assembla que la creació de grups flexibles transdisciplinaris formats per professorat i altres professionals, que fomentin la discussió i l'intercanvi d'experiències, idees, línies d'anàlisi i reflexió, resulten molt necessaris i útils a l'hora de millorar la qualitat de l'ensenyament.

Desenvolupament

Objectius

El Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB, dins de la seva tasca d'organitzar activitats de formació per al professorat de l'àrea de ciències socials, fonamentalment de l'ensenyament secundari, va organitzar unes jornades de debat amb el títol: Jornades de debat sobre la xenofòbia a les aules. Les classes de geografia, un espai per trencar les mirades de l'altre.

Durant dos dies, els assistents vam tenir l'oportunitat de reflexionar profundament sobre diferents situacions per tots conegudes perquè avui dia es produeixen fàcilment a les aules. Ens referim a



actituds de caire racista i xenòfob, d'altra banda reforçades per un discurs dominant que diferencia i exclou. Tots els ensenyants sabem que resulta força complex argumentar amb alumnes adolescents, que més aviat porten la contrària per norma, però que a l'hora participen d'un discurs poc o gens raonat, molt visceral, producte del desconeixement i la por.

El professorat de geografia estem preocupats perquè no sabem fins a quin punt, amb les nostres argumentacions, reforcem un discurs que assenyala les persones vingudes de fora com a *diferents*.

Descripció del treball

A tercer de l'ESO l'assignatura obligatòria de geografia, on fins ara es tractava el tema de demografia (a partir d'ara, sembla que el tema es tractarà a segon), i per tant, és on apareix directament el tema de les migracions. Per aquesta raó, es va fer un estudi aprofundit sobre com s'aborda la qüestió en els manuals més utilitzats en els centres d'ensenyament.

A partir d'aquest treball es va posar de relleu la necessitat de reflexionar seriosament sobre quin és el paper que estem desenvolupant els ensenyats de geografia i quin és el discurs que estem transmeten.

La visió que recullen molts llibres de text és reduccionista. Això comporta que les anàlisis que es desprenen simplifiquin un fet complex i o fomenten que s'obri la porta a tota mena d'estereotips sobre les persones immigrades en detriment d'una visió més la crítica, perquè la simplificació fomenta creences en lloc de valors crítics. Serveixi a tall d'exemple el paràgraf següent extret d'un llibre de text vigent fins a al curs passat: *"Sovint, molts (es refereix a persones immigrades), no poden evitar caure en la delinqüència per tal de sobreviure, i no és estrany que les dones que han emigrat de manera il·legal acabin prostituint-se o sent víctimes del tràfic de blanques"*. Si el que volem de veritat és crear una societat lliure, sembla que aquest no és ben bé el camí a seguir.

Una de les conclusions importants es que el professorat, portat per la complexitat del dia a dia dels centres d'ensenyament, usem els llibres de text com una base inqüestionable de la nostra feina, i molts cops no ens parem a pensar quin és l'ideari que nosaltres i els llibres transmetem. Així, s'insisteix a estendre la categoria de il·legal a tot immigrant que procedeix de països categoritzats com a subdesenvolupats. Sovint no s'aclareix quina il·legalitat han comès i d'aquí a relacionar la immigració amb delinqüència, o bé l'immigrant o immigrada amb algú que està fitxat per haver comès algun delictes, només hi ha un petit pas. Segons un altre llibre de text *"el nombre d'immigrants il·legals es compta per desenes de milers (no hi ha dades oficials) i no para de créixer per les restriccions que imposa la llei d'estrangeria."*

El tractament de la temàtica de la immigració i de les persones immigrades posa en qüestió l'ús del llibres de text. En general i per a la majoria de temes que tracten són mereixedors d'una revisió en profunditat. Comença a ser el moment de substituir aquest material per llibres de lectura adients als alumnes que tractin els temes del currículum de geografia. Un exemple el tenim en l'obra de Jean Ziegler, *"El hambre en el mundo explicada a mi hijo"*. En aquest mateix llibre l'autor s'exclama davant la pregunta del seu fill de per què en el col·legit no li expliquen les raons de la fam al món. La seva resposta és la següent: *"Para mí también es un misterio. Muchos profesores de institutos y colegios son personas abiertas, generosas i estan profundamente solidarizadas con la lucha de los pueblos del Tercer Mundo. Muchos de ellos alertan a sus alumnos cuando se declara una hambruna y se promueven colectas públicas. Sin embargo, no se de ningún colegio donde el tema de la hambruna, que cada día mata a más gente que todas las guerras juntas del planeta, figure en su programa. No existe ninguna clase de enseñanza donde el problema de la hambruna se analice, se discuta, se examinen sus raíces y los medios de ponerle término"*.



En aquest mateixa línia també reflexiona E. Morin quan reclama, en el seu llibre *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*, el reconeixement de la humanitat comuna i que al mateix temps es reconegui la diversitat cultural inherent a tot lo humà.

Ens sentim plenament identificades amb la reflexió que J. Ziegler. Des de el punt de vista de la formació del professorat, nosaltres, com a *Seminari Permanent de Geografia*, reclamem un contacte directe amb la universitat i altres institucions generadores de coneixement científic que doni accés al coneixement d'altres veus crítiques. Els coneixements del professorat sovint queden en molts aspectes desfasats, tant pel que fa a novetats en línies de recerca i noves aportacions de les matèries, com a formes de docència. Sovint no és fàcil accedir a tot aquest món, moltes vegades falta temps, altres informació, altres contactes.

Per tot l'exposat fins ara, creiem necessari que el professorat de ciències socials necessita mantenir contacte amb altres professionals de diferents àmbits per tal de poder anar revisant i actualitzant el nostre discurs, fer-nos conscients de la potència que pot arribar a tenir i les seves conseqüències socials.

Per aquesta raó creiem molt important la creació de grups flexibles, transdisciplinaris on docents i professionals diversos puguin intercanviar idees i experiències que ajudin, no tant a reforçar coneixements, sinó a canviar la perspectiva dels enfocaments paradigmàtics del què cal ensenyar. Aquest què, segurament ens marcarà el com.

Es necessari reflexionar quina forma haurien de tenir aquests grups, com s'haurien d'institucionalitzar i subvencionar, però si que podem afirmar, que ens ha resultat molt profitós el treball en la línia abans esmentada que des de ja fa temps hem realitzat professors de secundària i d'universitat en el *Seminari Permanent de Geografia*. Per exemple, des de que la geografia va passar a tenir presència en el batxillerat com a matèria obligatòria de modalitat, vam elaborar tres dossiers, en substitució del llibre de text, que actualitzem cada any, a banda de demanar assessorament a l'hora de dirigir treballs de recerca, o altres consultes que van sorgint. Aquesta feina la fem com a grup de treball reconegut per l'ICE de la UB. Com a *Seminari Permanent* hem organitzat dues jornades de debat (les jornades abans esmentades han estat les segones) i diversos cursos de formació. Per a nosaltres, el balanç és molt positiu.

Ens agradaria fer extensiva la idea de fomentar aquest tipus de col·laboració, i creiem que el marc d'aquestes jornades en un bon lloc per reivindicar-ho.

Bibliografia

BENACH, Núria: "Espais urbans per transgredir la les diferències". A *Jornades de debat sobre xenofòbia a les aules: Les classes de geografia, un espai per trencar les mirades a l'altre*. 28 i 29 de juny. ICE .Universitat de Barcelona i Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB. CD-Room. ISBN 84-88795-95-5.

BEN HAMMOU LARACHI, Fathia: "La construcció social de la imatge de l'altre". A *Jornades de debat sobre xenofòbia a les aules: Les classes de geografia, un espai per trencar les mirades a l'altre*. 28 i 29 de juny. ICE .Universitat de Barcelona i Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB. CD-Room. ISBN 84-88795-95-5.

DELGADO, Manuel: "El racisme virtuós. L'educació en valors com a estratègia per a l'exclusió social". A *Jornades de debat sobre xenofòbia a les aules: Les classes de geografia, un espai per*



trencar les mirades a l'altre". 28 i 29 de juny. ICE .Universitat de Barcelona i Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB. CD-Room. ISBN 84-88795-95-5.

JULIANO, Dolores: "Construcción de otros desde las aulas". A *Jornades de debat sobre xenofòbia a les aules: Les classes de geografia, un espai per trencar les mirades a l'altre*". 28 i 29 de juny. ICE .Universitat de Barcelona i Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB. CD-Room. ISBN 84-88795-95-5.

JUNYENT, Carme: "La llegua com a instrument del reconeixement de la diferència". A *Jornades de debat sobre xenofòbia a les aules: Les classes de geografia, un espai per trencar les mirades a l'altre*". 28 i 29 de juny. ICE .Universitat de Barcelona i Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB. CD-Room. ISBN 84-88795-95-5.

NASH, Mary: "Alteritat i dones immigrades al mirall de la premsa" A *Jornades de debat sobre xenofòbia a les aules: Les classes de geografia, un espai per trencar les mirades a l'altre*". 28 i 29 de juny. ICE .Universitat de Barcelona i Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB. CD-Room. ISBN 84-88795-95-5.

MORIN, Edgar: "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Editorial Paidós. Barcelona, 2001.

MORIN, Edgar: "Tenir el cap clar. Per organitzar els coneixements per viure." Edicions La Campana. Tercera edició. Barcelona, 2003.

TELLO, Rosa; INGLA, Núria; ARGILÉS, Anna: "La construcció de l'immigrant en els llibres de text de geografia". A *Jornades de debat sobre xenofòbia a les aules: Les classes de geografia, un espai per trencar les mirades a l'altre*". 28 i 29 de juny. ICE. Universitat de Barcelona i Seminari permanent de geografia de l'ICE de la UB. CD-Room. ISBN 84-88795-95-5.

ZIEGLER, Jean: "El hambre en el mundo explicada a mi hijo". Segona edició. Barcelona, 2004.



UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN GALICIA (2006-2007)

María M. Álvarez Lires

José Francisco Serrallé Marzoa

Uxío Pérez Rodríguez

Centro de Formación y Recursos de Pontevedra y Universidad de Vigo

Servicios Centrales de Formación del Profesorado. Xunta de Galicia

Universidad de Vigo

Palabras clave

Formación, Profesorado, Galicia

Resumen

En esta comunicación se describe la experiencia en formación permanente del profesorado durante el presente curso, aún inconclusa, desde la perspectiva de la dirección de un centro de formación y recursos y de una asesoría de los servicios centrales de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, así como la de un usuario cualificado. Siendo conscientes de que la experiencia es muy limitada en el tiempo, las conclusiones son provisionales y se ha de extremar al prudencia a la hora de evaluar el proceso, aunque se enuncian algunas preocupaciones y se avanzan propuestas de mejora para el futuro inmediato pensando, sobre todo, en las exigencias de formación que plantea la Ley Orgánica de Educación y que no son fáciles de abordar (competencias básicas). Se contempla la necesidad de evaluar las acciones formativas y los planes de formación del profesorado, así como la urgente tarea de detectar necesidades de formación y hacerlas compatibles con las líneas prioritarias de actuación de la Administración educativa. La mejora de la formación de la red de asesorías y direcciones de los centros de formación y recursos es otra de las preocupaciones de quienes suscribimos la presente comunicación.

Objetivos

Partiendo del decreto que regula la planificación, estructura, organización y funcionamiento de la formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Galicia, se pretende.

- Reflexionar sobre la experiencia de dicha formación en el presente curso, desde la dirección de un centro de formación y recursos, desde una asesoría de los servicios centrales de formación del profesorado, recogiendo también las aportaciones de un usuario cualificado de acciones formativas del centro indicado.
- Elaborar propuestas de mejora a la luz de las nuevas exigencias de formación que plantea la LOE.

Contexto y descripción

En el decreto al que hemos hecho referencia, publicado en junio del 2006, enmarcado en la LOE, las Leyes de Normalización lingüística y de Igualdad, se establece que la finalidad de la formación permanente es la de promover el desarrollo profesional del profesorado para la mejora de la práctica



educativa. Se regula la planificación de la formación, a través de un Plan Marco y de los planes trienales, anuales y los de los centros de formación y recursos. Se regulan los procedimientos de evaluación de los planes de formación, a través del Servicio de Formación del Profesorado y de los centros de formación y recursos y se determina la estructura y las funciones de dichas unidades administrativas, de los equipos asesores, de las direcciones y de otros órganos como el consejo de formación o el establecimiento de la figura de la persona encargada de la coordinación de la formación en los centros educativos.

Existen siete centros de formación del profesorado en Galicia en las siete grandes ciudades y diez secciones, dependientes de dichos centros, en otras tantas villas importantes. El personal asesor de formación y las direcciones de los centros se seleccionaron mediante un concurso de méritos y la presentación de un proyecto de intervención. Desempeñan sus funciones con dedicación completa y en régimen de comisión de servicios, de tal manera que el primer año es de prácticas y, si la evaluación de su trabajo es positiva, pueden permanecer dos años más en el puesto y, en su caso, volver a concursar por un periodo de otros tres años. Al finalizar este período deberán volver al aula, obligatoriamente. Este último aspecto se comentará en las propuestas de mejora.

El perfil de las personas asesoras ha cambiado respecto al período anterior, ya que en los últimos años éste era generalista (según un modelo de “gestor de procesos”) mientras que ahora se adscribe a un ámbito determinado o a diferentes niveles de enseñanza y, así, existe personal asesor de Educación Infantil y Primaria (debe atender ambos niveles), del ámbito científico-tecnológico-matemático, de lengua española y galega (al mismo tiempo en algunos casos), de lenguas extranjeras, de educación en valores, del ámbito social, de enseñanzas artísticas, de formación profesional, de biblioteca, de TIC, de ciencias sociales... Parece razonable el cambio, ya que la omnisciencia que se exigía anteriormente no podía satisfacer las demandas de formación existentes por no entrar en otro tipo de consideraciones sobre el significado del modelo de “gestor de procesos” que excede el ámbito de esta comunicación; no obstante, persisten deficiencias ya que una sola persona difícilmente puede atender al profesorado de Educación Infantil y Primaria o a ámbitos tan amplios como el científico-tecnológico-matemático. Por otro lado, las secciones son unas unidades administrativas muy particulares, heredadas de la estructura de años pasados, ya que aunque dependen de un centro de formación y recursos, carecen de responsable ante la Administración y las personas destinadas en ellas tienen dificultades para formar parte de un equipo y ser coordinadas por una dirección que se encuentra, a veces, a bastante distancia medida en carreteras comarcales, aunque las tecnologías de la información y de la comunicación contribuyan a paliar tal situación.

El colectivo de personas asesoras de la “Red de Formación del Profesorado” se completa con otro grupo de asesorías más especializadas (por ejemplo el ámbito antes citado se desglosa en sus áreas-materias: biología-geología, física-química, matemáticas y tecnología) con destino en el Servicio de Formación del Profesorado de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, en los servicios centrales de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria en Santiago de Compostela.

La figura 1 muestra la correlación entre los cuatro niveles de planificación: Plan Marco, Plan Trienal, Plan Anual y Plan de los Centros de Formación y Recursos (CFR). La figura 2 ilustra el papel de una asesoría de servicios centrales.

El por qué de la formación del profesorado

Las peculiaridades de la sociedad galega de este Siglo XXI, dentro del marco de la era de la información y del conocimiento, plantean unas demandas específicas para la educación, entendida como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva. Esta preocupación se manifiesta en la Ley Orgánica de la Educación 2/2006, del 3 de mayo, que declara la intención de



conseguir un sistema educativo capaz de dar cumplida respuesta a las cambiantes necesidades y demandas requeridas para la cualificación de la futura ciudadanía.

Para proporcionar una educación de calidad a todas las personas, en todos los niveles del sistema educativo, es necesario que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en un esfuerzo colectivo bajo el principio de la unidad de acción compartida; así, particularmente, los centros y el profesorado, al desarrollar su función docente, deben construir entornos de enseñanza-aprendizaje ricos, motivadores y exigentes.

Estudios internacionales, como por ejemplo el «Proyecto PISA» y el «Estudio DeSeCo» realizados por la OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (www.oecd.org) intentan evaluar y estimar las exigencias presentes y futuras de los cambios sociales y comprobar en que medida el alumnado se encuentra preparado para afrontar estos retos, de cara a su integración en el mundo productivo - laboral - social.

Este continuo cambio, para el mantenimiento de la sintonía con el medio humano y social, sobre el que se basa el síncrono proceso educativo, implica una constante y permanente actualización de la formación del profesorado, como medio facilitador, para que a través del auto perfeccionamiento y la actualización pueda proporcionar la pertinente respuesta a las demandas sociales.

La propia Ley 2/2006, en su título III – capítulos III y IV – artículos 102, 103 e 105, reconoce la formación permanente del profesorado como un derecho y un deber del colectivo docente, de modo que es una responsabilidad compartida biunívocamente. Las Administraciones educativas, el Ministerio de Educación e Ciencia y la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, en sus respectivos ámbitos de competencia, deben planificar actividades formativas con una oferta diversificada y motivadora; mientras que el profesorado debe promover y favorecer su participación activa en el proceso, aportando sugerencias y propuestas de mejora.

Marco legislativo

Como referencia, para Galicia, debemos tomar las siguientes disposiciones:

- La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la educación.
- La Ley 3/1983, del 15 de junio, de normalización lingüística.
 - El Decreto 247/95, de 14 de septiembre, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, para su aplicación a la enseñanza en lengua gallega en las enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios. (D.O.G.:15/9/95)
 - Plan General de Normalización Lingüística, del 24 de enero de 2005, de la Secretaría General de Política Lingüística de la Xunta de Galicia.
- La Ley 7/2004, del 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres.
- Decreto 585/2005, de 29 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.
- Decreto 99/2006, del 15 de junio, por el que se regula la planificación, estructura, organización y funcionamiento de la formación permanente del profesorado de los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia sostenidos con fondos públicos.
- Los Decretos 342/1996, 374/1996, 120/1998 y 7/1999, aunque derogada la Ley 9/1995, se encuentran transitoriamente en vigor en aquellas disposiciones que no contradicen la Ley 2/2006.



Como un aspecto a resaltar está la amplia participación que el compendio legislativo atribuye al profesorado en el desarrollo y la concreción curricular, en el enfoque pedagógico de la docencia, en la metodología del aula en la formulación de los aspectos organizativos del centro, que se materializan en los respectivos proyectos educativos y curriculares y en las programaciones, en los planes de acción tutorial y de atención a la diversidad, de convivencia, lector, de TIC y otros. Para garantizar el mejor desarrollo de estas funciones y propiciar la óptima funcionalidad de los equipos docentes, la administración educativa debe articular acciones de apoyo pertinentes que promuevan, a través de la formación permanente del profesorado, los niveles de cualificación más idóneos de calidad en los procesos educativos y en los materiales didácticos.

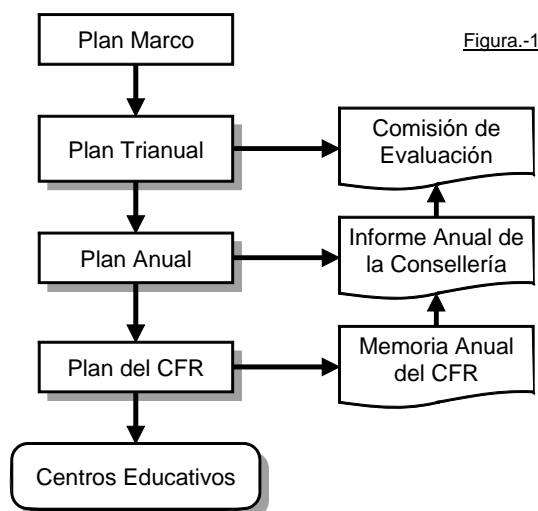
La propia administración educativa se automarca, con el apoyo de otras instituciones académicas y servicios complementarios de reconocido prestigio y valor en el ámbito educativo, la obligación del diseño y de la realización de una formación continua sensible a las necesidades del profesorado, a las demandas sociales y a las recomendaciones de los organismos estatales, europeos e internacionales que garantice la mejora continua de la calidad de la educación.

Regulación de la formación

El Decreto 99/2006 establece, en el capítulo I, los objetivos, definición y ámbito de aplicación para regular una planificación de la formación permanente del profesorado, que se estructura a través de documentos programáticos:

- Plan Marco de la formación permanente del profesorado de Galicia.
- Plan Trienal de la formación permanente del profesorado.
- Plan Anual de la formación del profesorado.
- Plan de formación del centro de formación y recursos.

La correlación de estos cuatro niveles de planificación, en los que se va concretando el conjunto de principios, programas específicos y orientaciones del «plan marco», pasando por los objetivos generales y las líneas prioritarias del «plan trienal», hasta llegar al conjunto de acciones específicas del «plan anual»; junto a los respectivos documentos de evaluación que señala el artículo 9º, hemos tratado de reflejarla en la Figura.-1.



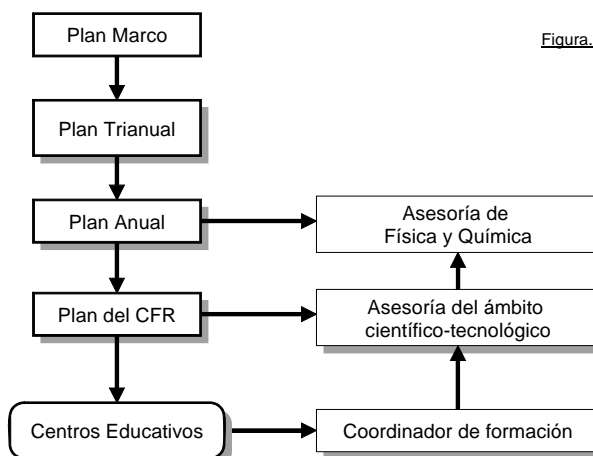
Esta estructura, al mismo tiempo, determina los puntos de actuación de las personas asesoras que se incorporen a las unidades administrativas responsables de la organización y coordinación de la formación: Servicio de Formación del Profesorado y Centros de Formación y Recursos. En la Figura.-2 se ejemplifica esta organización, para el caso concreto de la asesoría de Física y Química.



Modelo de formación del profesorado

Como referente posible, un modelo de formación del profesorado debería contemplar las siguientes características:

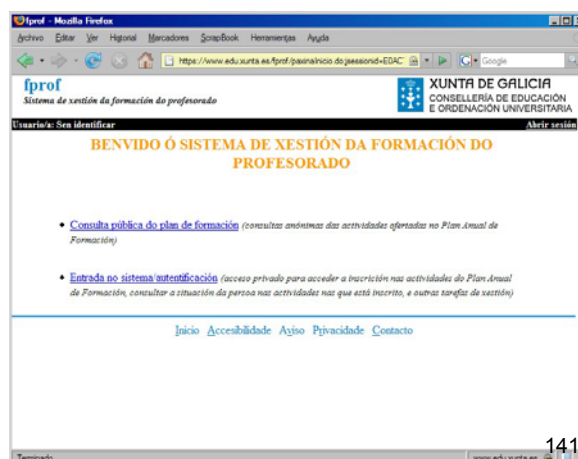
- Modelo centrado en cada uno de los miembros del colectivo docente y en el propio colectivo. Contemplando las demandas del profesorado y las necesidades detectadas por las personas asesoras de las estructuras de la red de formación, se deben diseñar acciones formativas que, partiendo de los conocimientos previos y de las experiencias profesionales, propicien la cualificación del profesorado de cara a la repercusión que esta formación ha de tener sobre el alumnado.
- De manera preferente, el propio lugar de trabajo docente debe constituirse en el escenario habitual de la formación, buscando la mayor adaptación posible a las necesidades del entorno educativo, a la máxima implicación y participación del profesorado englobado en los trabajos de los equipos docentes y la íntima correlación con los proyectos educativos y curriculares. Esto no significa formación “a domicilio”, sino formación de los propios centros,
- Las estrategias de actuación deberán buscar una metodología activa que incorpore módulos prácticos, intercambio de experiencias y trabajo en equipo para propiciar la pedagogía del aprendizaje colaborativo y abordar las exigencias de la nueva legislación educativa.
- Se deberán contemplar todas las modalidades de formación diferenciadas, de modo que la planificación asegure la adquisición de las competencias profesionales que el profesorado requiere.
- La plataforma de teleformación de Galicia – PLATEGA, como medio, está siendo empleada, tanto para facilitar la formación a distancia, como para ampliar las modalidades con cursos semipresenciales y para la creación de entornos – aulas virtuales de enseñanza-aprendizaje.



La finalidad de la formación es la de propiciar que el profesorado desarrolle sus competencias, capacidades y habilidades profesionales de modo que esta cualificación tenga una repercusión directa en su labor docente.

Es necesario, por lo tanto, la formulación de un «plan trienal» con una clara definición de los objetivos de la formación en el que sistemáticamente se tendrán en cuenta las competencias, capacidades, destrezas, habilidades y tareas que cada colectivo docente ha de desarrollar, como respuesta a las necesidades de formación, no solo individuales sino las institucionales, sociales, de los centros – equipos docentes y del propio puesto de trabajo. Estamos marcando, implícitamente, unas líneas prioritarias de actuación, que por ejemplo, podrían ser:

- Actualización científica, tecnológica y didáctica del profesorado, estimulando la investigación y la innovación educativa en el propio entorno en el que se realiza la enseñanza – aprendizaje, promoviendo la reflexión sobre la práctica docente y el ejercicio profesional, capaz de compaginar la necesaria actualización





- científica con la contextualización y mejora de la acción educativa.
- Potenciación del uso instrumental de los idiomas y mejora de la competencia lingüística del profesorado, con la finalidad de que el alumnado pueda desarrollarse con garantías en el escenario de movilidad y de libre circulación que promueve la Unión Europea.
 - Establecer programas de atención a la diversidad, en los que se combine la enseñanza inclusiva con la respuesta adecuada a las diferencias individuales y a los distintos ritmos de aprendizaje, de modo que se posibilite que la futura ciudadanía desarrolle, en el sistema educativo, el máximo de sus potencialidades y elabore un proyecto de vida personal que pueda trascender, si es el caso, condiciones de partida desfavorables.
 - Promoción de la educación en valores, facilitando al profesorado estrategias metodológicas apropiadas para transmitir y construir con la comunidad educativa, y en especial con el alumnado, aquellos valores básicos para la vida y la convivencia, como son la igualdad, la tolerancia, la autonomía personal, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso, la justicia, y el respeto por la diversidad y la pluralidad de las personas y de los colectivos.
 - Actualización pedagógica-crítica y tecnológica del profesorado para propiciar el avance de las tecnologías de la información y la comunicación en la comunidad educativa con la integración de la plataforma de teleformación en la acción docente, desarrollando iniciativas de “e-learning” y “blended learning” como aulas virtuales, tutoría y apoyo docente a distancia, materiales multimedia “on line”, etc.

Estrategias de actuación

Para el diseño-formulación y el seguimiento-evaluación de las actividades formativas, las asesorías de del servicio de formación del profesorado y de los centros de formación y recursos trabajan conjuntamente en las “comisiones de ámbito”, que anualmente analizan los resultados de las acciones formativas, sintetizan las demandas del profesorado respectivo, priorizan las necesidades formativas y, con todo ello, elaboran propuestas para el Plan Anual de Formación del Profesorado – PAFP, (<http://www.edu.xunta.es/fprof>) Figura.-3.

Estas propuestas se articulan en actividades formativas (cursos, jornadas o encuentros) que se integran en posibles “secuencias formativas” para orientar al profesorado en su cualificación, que, en último caso, siempre es decisión propia.

La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria establece como una de sus prioridades la formación en los propios centros, entendida no como formación a domicilio sino como mecanismo de implicación del profesorado en la mejora de la práctica docente, del funcionamiento y organización de los propios centros y, en este sentido, los centros de formación y recursos establecen convocatorias de participación de los centros o de grupos de docentes en Proyectos de Formación y Asesoramiento en centros, Grupos de Trabajo y Seminarios Permanentes.

Esta oferta formativa se completa con las convocatorias de proyectos de innovación educativa, como el Plan PROA, el Plan VALORA, el Plan TIC, el Plan de mejora de a calidad de los centros educativos, los proyectos de innovación en normalización lingüística, los programas de inmersión lingüística, los Programas Europeos y otros.

El programa de gestión de la formación del profesorado

Para cualquier análisis y evaluación de la formación del profesorado es imprescindible tener una perspectiva global de síntesis que permita una visión progresiva, desde una totalidad acumulativa del colectivo, hasta el detalle singular de los datos parciales y concretos, que permita establecer un punto de partida para los necesarios análisis cualitativos.

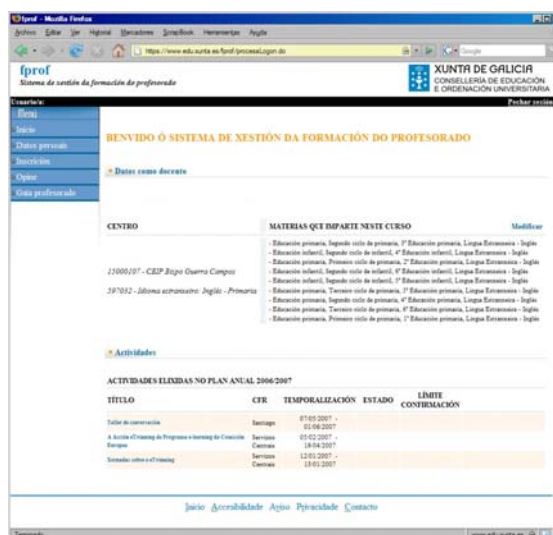


Aunque ningún sistema de gestión puede asegurar resultados óptimos, no es menos cierto que si aquél se pone al servicio de la mejora de la formación, puede orientar y ayudar en la difícil tarea de la evaluación de ésta. La Consellería de Educación y Ordenación Universitaria está desarrollando el “Sistema de Gestión de la Formación del Profesorado - SXFP”. Este sistema informático delocalizado, que con un modelo cliente-servidor permite el acceso ubicuo desde cualquier terminal conectada a Internet, recopilará todos los datos de la formación del profesorado dependiente de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, tanto pertenecientes al funcionariado docente como profesorado de los centros educativos de la demarcación geográfica de responsabilidad de la Comunidad Autónoma de Galicia. También da soporte a toda la gestión de la formación. Este SXFP abre toda una serie de posibilidades, que podemos agrupar según su perspectiva.

Para el profesorado

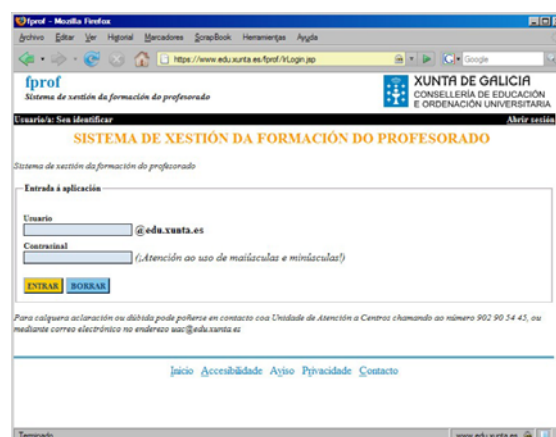
El acceso autenticado al SXFP, que reconoce a cada profesora o profesor individualmente, permite

- Que busquen y se inscriban en las actividades formativas que deseen, dentro de las que oferta el plan anual de formación del profesorado en curso; con el adicional seguimiento de su selección en las actividades.
- Que el profesorado evalúe las actividades en las que ha participado y proponga mejoras.
- Que las profesoras y los profesores propongan nuevas actividades formativas, en caso de no encontrarlas ofertadas en la base de datos de formación, que recoge todos las acciones formativas formuladas, hayan sido realizadas o no



Para las asesorías

- La acumulación temporalizada de los datos de los sucesivos PAFP en el SXFP, y su interconexión relacional con las bases de datos de personal y de centros educativos, junto a la puesta en marcha de un Sistema de Información Geográfica – GIS, posibilita:
- La realización de análisis multifactoriales sobre la población docente, por ejemplo: con relación a especialidades, edades, itinerarios seguidos, etc.
- La distribución geográfica nos muestra la dispersión o concentración de la formación con respecto a las tipologías de centros educativos, ciudades, comarcas, etc.

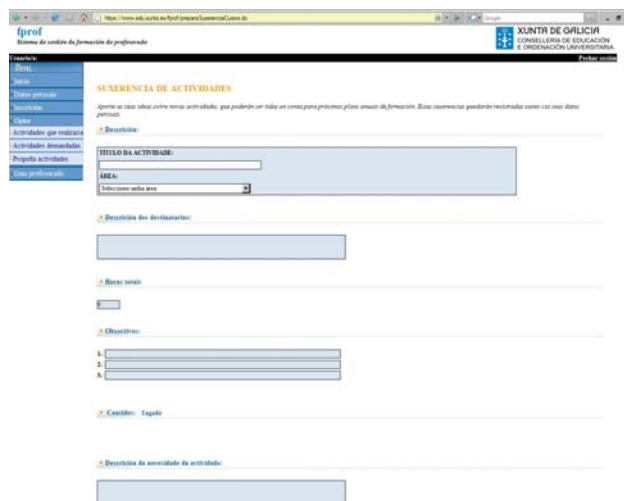




Otras aplicaciones posibles

Pero aún podemos predecir el siguiente nivel de operatividad, la futura interrelación con el "XadeWeb" -conjunto de bases de datos educativos y administrativos de aplicaciones de gestión de los centros educativos de Galicia- lo que permitirá inferir el análisis sobre las repercusiones educativas de la formación del profesorado, al correlacionarlo con los datos de las enseñanzas impartidas y del alumnado.

El sistema de gestión al que hemos venido haciendo referencia todavía está en fase de desarrollo, por lo que muchas de sus potencialidades no se han puesto de manifiesto todavía, por ejemplo, en el caso de la detección de necesidades de formación expresadas por el profesorado para buscar el equilibrio de éstas con las institucionales y sociales.

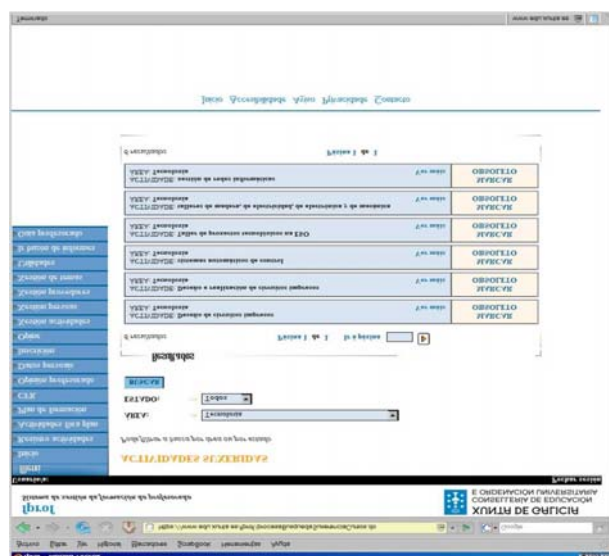


Conclusiones: problemas detectados y propuestas de mejora

La primera conclusión que cabe extraer, tras el presente curso y a expensas de una evaluación más sistemática, es que aunque el modelo de formación del profesorado ha cambiado, el peso del antiguo se deja sentir todavía en el conjunto de los centros docentes y en las propias estructuras de la red de formación. Sin afán de exhaustividad, examinaremos algunas cuestiones que consideramos relevantes.

Diagnóstico y priorización de necesidades

Según Escudero (2006), a la hora de decidir la formación es preciso atender las perspectivas y



necesidades docentes y, además, equilibrarlas con las necesidades escolares en los aprendizajes. Un proceso que tiene que ver con las demandas del sistema y las de la política educativa que, al mismo tiempo, debe recoger las de la propia sociedad. Todos estos intereses han de combinarse para que las actividades de formación cumplan sus objetivos y sean aceptadas por el profesorado. Para mejorar la realidad formativa de los centros es preciso partir del conocimiento de sus características, de las del profesorado, de sus carencias y virtudes. Desde ese conocimiento es posible diseñar actuaciones con objetivos claros que acerquen la formación a las necesidades del sistema y de la sociedad. La detección de necesidades debería ser un proceso amplio y riguroso, cualitativo y cuantitativo, mediante el cuál la Administración

educativa pudiera determinar cual es la formación más idónea. Tradicionalmente, las necesidades formativas se detectan a través de una encuesta o, a veces, mediante la comunicación a la persona asesora o a la dirección del CFR de los cursos o acciones formativas que se desean. Este proceso es



unilateral, ya que es preciso atender las demandas del colectivo, pero las intenciones estratégicas de la Administración educativa constituyen una parte fundamental de un proceso del que va a depender la planificación y la oferta de formación. Atender únicamente la demanda de los centros puede generar atomización y divergencia con las líneas institucionales; la voluntad de las instituciones educativas, en exclusiva, puede no coincidir con la del colectivo y correr el riesgo de que la formación no produzca los cambios deseados. Se podría diseñar una detección de necesidades de carácter general dentro de la Comunidad Autónoma, coordinada por la Administración educativa, bien delimitada, con una participación amplia, y realizada desde diferentes ámbitos: la inspección, los servicios centrales de formación del profesorado, los CFR, los equipos docentes, las personas responsables de la coordinación de formación en centros, los movimientos de renovación pedagógica e incluso los agentes sociales. En este sentido sería absolutamente preciso partir de los datos obtenidos a través del sistema de gestión al que nos hemos referido.

Así se determinarían las carencias y necesidades más relevantes en el sistema educativo gallego y las medidas para paliarlas. Esta detección tendría su lugar dentro del Plan Marco y en la elaboración de los planes trienales (Decreto 99/2006, art. 3, 4 y 5). Por otra parte, hay que hacer una detección dentro del ámbito de cada CFR que contribuya a elaborar el plan de formación previsto en el art. 7 del Decreto 99/2006. Cabe hacer aquí algunas sugerencias:

- No es suficiente realizar una detección de necesidades partiendo únicamente de una consulta-encuesta. La formación no debe estar sometida únicamente a la lógica de "satisfacer las necesidades presuntamente sentidas por el profesorado". El profesorado no es la estación de destino de la formación, sino que ésta, por imperativos éticos, ha de servir para garantizar una buena educación al alumnado (Escudero, 2006).
- Otro de los problemas que se ha enunciado desde los CFR es la escasa participación del profesorado en el proceso de detección de necesidades; es preciso buscar mecanismos para conseguir su implicación. Para ello es imprescindible conocer la realidad de las aulas, las necesidades del profesorado, del alumnado y de los centros. A tal fin, sería conveniente dar una mayor relevancia al contacto directo de las asesorías con los centros, tanto con las personas responsables de la coordinación de la formación como con los equipos docentes y con el profesorado. La observación de aulas, asumida por el profesorado, y las entrevistas constituyen buenas estrategias para analizar situaciones, canalizar demandas y hacer propuestas de avance conjuntas asesoría-profesorado del centro.
- Ambas cuestiones podrían planificarse desde los CFR, dentro del plan específico de centro. De esta manera, la información podría fluir desde los CFR al Servicio de Formación Permanente del Profesorado, a efectos de coordinación, para volver en forma de directrices y prioridades desde las direcciones generales implicadas, con el objeto de diseñar el plan de formación

El plan de formación de los CFR: reflexiones previas y modalidades de formación

Un Plan de formación de un CFR no debe ser simplemente la suma de las propuestas de las asesorías, ni el producto de las decisiones unilaterales de la dirección, ni de las necesidades expresadas, en exclusiva, por el profesorado. Es preciso establecer líneas prioritarias de actuación; unas vendrán marcadas por la Administración educativa pero otras tienen que ver con las características propias del centro, de la zona, de la historia formativa, de los recursos disponibles, de las demandas del profesorado y, sobre todo, de las necesidades de aprendizajes del alumnado. La finalidad será establecer una oferta coherente, diversificada y atractiva para el profesorado; eso implica la planificación, el trabajo en equipo del CFR y la coordinación con la Administración educativa.



La inserción de los programas de formación en proyectos de avance de los aprendizajes escolares en etapas o áreas del currículo parece ser una perspectiva prometedora para conectar la formación del profesorado con el aula y con los resultados escolares. No obstante hay que poner un ojo en la singularidad del ejercicio docente y otro en la condición del profesorado como miembro de proyectos colectivos e institucionales. La formación docente tiene que incluir tiempos, lugares y modalidades diversas: actividades de formación que permitan trabajar sobre ideas, métodos, materiales, relaciones pedagógicas, observación y análisis de experiencias, planificación conjunta, proyectos de investigación ligados a la innovación docente, participación en redes docentes y otras (Escudero, 2006)

Un Plan de formación de un CFR, además de insertarse en el Plan Marco y en los planes plurianuales, debe estar ligado al proyecto específico de centro y a su concreción en el plan de actuación.

A la hora de proponer las líneas generales para su elaboración, uno de los problemas existentes es la falta de una evaluación rigurosa del impacto de la formación permanente, en sus diferentes modalidades, en los centros educativos. Sin un proceso de evaluación, que se extienda más allá de la mera valoración de la actividad de formación y muestre el impacto sobre la actividad en las aulas y en los centros, es muy difícil extraer conclusiones. Esta parece ser la finalidad explícita de la constitución de una comisión para realizar la evaluación de la formación impartida y de su repercusión en el sistema educativo (Decreto 99/2006, art. 9).

Cuando se elaboran proyectos es costumbre hablar de modalidades de formación: cursos, jornadas, seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, intercambio de experiencias, estadias o colaboración con empresas (caso de la formación profesional). Cada modalidad tiene sus puntos fuertes y débiles, pero interesa sobre todo subrayar propuestas de cambio del modelo de los últimos años aplicables al diseño del plan de formación de los CFR, a la luz del establecido en la LOE, en el Decreto 99/2006 y en el Plan anual de formación del profesorado, 2007, de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, sobre todo en el prólogo y en el apartado Acciones formativas desarrolladas por los servicios centrales de la Consejería.

De acuerdo con el establecido en los documentos citados, se debe tener presente que la formación permanente estará encaminada a mejorar la práctica educativa y el funcionamiento de los centros, que el futuro Plan Marco deberá atender a principios como el de igualdad entre los sexos, la equidad y la valoración social del profesorado, y también la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, además de todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización.

Una importante novedad es que la formación debe permitir que el alumnado adquiera competencias básicas para la participación activa en la sociedad; estas competencias transversales se fundamentan en una mejor organización de los aprendizajes, de las relaciones sociales e interpersonales y exigen cambiar un enfoque centrado en la enseñanza por otro centrado en el aprendizaje.

Se potencia, además, la formación en los propios centros; finalmente, se añade la teleformación gestionada a través de PLATEGA, y otras temáticas como el avance de las competencias lingüísticas del profesorado, a la atención a la pluriculturalidad, la educación en valores, además de convocatorias de innovación educativa, proyectos europeos, estadias en empresas, actividades formativas en el extranjero, intercambios internacionales, incorporación de las TIC y hermanamientos educativos europeos del programa e-learning.

Esta amplia y diversificada oferta supone un reto para el profesorado pero también implica la necesidad de formación de los equipos asesores, de las direcciones de los CFR y de las inspecciones educativas, con la finalidad de aunar esfuerzos coordinados en la consecución de las finalidades



educativas y formativas. Hace falta apoyarse en los centros y en los grupos docentes más dinámicos a la hora de llevarla a la práctica.

Propuestas de actuación y su seguimiento

A continuación se exponen algunos de los campos en los que hace falta establecer acciones prioritarias en los próximos tres años, integradas en diferentes modalidades de formación.

- La incorporación de las TIC a la formación y a la educación .

En lo referente a las TIC, es preciso trascender el ámbito de su utilización como un fin en sí incluso para situarlas en el papel de instrumento al servicio de la educación (de la enseñanza y de los aprendizajes), de la formación y de la gestión (Cabero, 2006). Es preciso aprender sobre ellas, de ellas y con ellas (P. Marino, 2006). Esto supone, entre otras cosas, aprender a usarlas, a analizar y utilizar críticamente la información que proporcionan, a organizar, procesar y orientar la información y la formación encaminadas a un fin determinado

- La formación en los propios centros: creación de redes y aprovechamiento de las TIC.

No obstante las carencias subrayadas sobre la evaluación de la formación, todo parece indicar que el modelo de formación en los propios centros reúne algunos de los más importantes requisitos para propiciar la autoestima y satisfacción del profesorado, el trabajo colaborativo, la reflexión y, en definitiva, el avance de la práctica docente y de los aprendizajes. Así y todo, parece preciso introducir algunas modificaciones que eviten la atomización y, por el contrario, potencien la necesaria relación entre investigación, innovación y formación, tengan repercusión positiva en los aprendizajes y permitan establecer redes de formación e intercambio de experiencias. Las TIC pueden ser una valiosa ayuda para estos fines.

En primer lugar, sería deseable el establecimiento de unas líneas prioritarias para la concesión de los proyectos, seminarios, grupos de investigación-innovación, para evitar la posible atomización y lograr avanzar en algunas direcciones concretas. Así por ejemplo: Pensando en las competencias básicas que establece la LOE, o en aspectos de interés general tales como la organización, la gestión, la tutoría, la atención a la diversidad, o la educación en valores, se puede propiciar una reflexión conjunta de un grupo de centros dinámicos, con la finalidad de introducir en ellos cambios metodológicos, organizativos o elaborar materiales didácticos. Este grupo de centros actuaría como dinamizador de otros y podría dar lugar a una red más amplia que trabajara en la misma dirección. Esto supone un efecto multiplicador de la formación e innovación entre iguales y racionalizaría el trabajo de las asesorías. No es preciso que las discusiones sean presenciales. La existencia de la PLATEGA debería permitir arbitrar soluciones técnicas para organizar foros telemáticos o contornos virtuales en los que se intercambiaran experiencias encaminadas a hacer propuestas de intervención y avance; todo esto podría ser coordinado por la persona asesora responsable. Esta idea podría ser válida para organizar el trabajo del profesorado de la misma área o materia, coordinar grupos de trabajo o seminarios permanentes de igual temática. Por otro lado, ya se indicó anteriormente la importancia de que la persona asesora pueda observar clases para analizar conjuntamente con el profesorado los incidentes y elaborar propuestas de avance. Esta modalidad, con diversas variantes, puede contribuir a dinamizar los centros y las zonas, a hacer más motivador el trabajo de asesoramiento y tener un grande atractivo y demanda. ¿Por que no explorar novedades?



Cursos presenciales, jornadas, conferencias: no todo es negativo

Aún compartiendo muchas de las críticas que se han hecho a este tipo de formación, no es menos cierto que también posee virtudes y aunque el modelo de formación ha de cambiar y centrarse progresivamente en el propio lugar de trabajo, sería conveniente mantener determinadas actividades, aunque en el caso de los cursos haya que introducir modificaciones.

Las jornadas y conferencias son un instrumento valioso para sensibilizar sobre un tema determinado y difundirlo. Por ejemplo, acerca de la LOE y de aspectos como la utilización de las TIC, las competencias básicas o la educación en valores; las jornadas, además, tienen su importancia en el intercambio de experiencias.

Respeto de los cursos, las modificaciones que cabría introducir son varias:

En primero lugar, hace falta establecer unas líneas prioritarias para su aprobación que, como ya se indicó, deben combinar las demandas del profesorado con las necesidades del sistema educativo. Han de tener un hilo conductor en cada CFR y no debe ser un conjunto de actividades inconexas. Se debe establecer un número razonable de ellas y simplificar las tareas administrativas, a través del sistema de gestión (ya en marcha), para que las asesorías puedan prestar mayor atención a los centros.

Otra cuestión modificable es el diseño de los mismos: en lugar de celebrarse durante un período corto, se podrían realizar en varias fases modulares; eso permite que un módulo presencial continúe con trabajo en las aulas; joven módulo presencial para el análisis, evaluación y seguimiento de ese trabajo, vuelta a las aulas y así sucesivamente hasta conseguir los objetivos correspondientes. Se va desarrollando, así, una formación en gusanillo que facilita la evaluación y el seguimiento de la formación.

Otra posibilidad es organizar cursos semipresenciales utilizando la PLATEGA, creando contornos virtuales, mediante lo y-learning o a través de otros contornos virtuales.

La investigación y la innovación educativa

La investigación y a la innovación son soportes de la formación; la literatura especializada considera que son los tres pilares sobre los que descansa la calidad del sistema educativo y una buena parte de su capacidad para resolver sus carencias. Es preciso establecer líneas prioritarias de investigación-innovación para avanzar coordinadamente en la formación. También se destaca el esfuerzo preciso para incorporar los avances cualitativos de la investigación e innovación a la práctica educativa, finalidad básica de esta modalidad. Un primer paso, en esta línea, sería difundir sus resultados y establecer debates mediante la creación de foros. PLATEGA puede ser un valioso instrumento para este fin.

Actualmente, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa ha establecido un conjunto de Planes y Programas de innovación: Plan PROA (de refuerzo, orientación y apoyo al avance de los aprendizajes y a la implicación de las familias en ellos); Plan VALORA (impulso de la educación en valores democráticos), Plan TIC (incorporación de las TIC a la educación); Plan de LENGUAS (innovación lingüística, uso del gallego, valoración social de la lengua gallega, innovación educativa en el uso del gallego en la Educación Infantil, innovación en centros bilingües). Muchos de estos planes cuentan con recursos y difusión de las experiencias en red y la creación de un espacio en la web www.edu.xunta.es. Dentro del Plan de LENGUAS también se incluyen programas de inmersión lingüística en educación primaria y secundaria en varios países europeos, el plan de anticipación de la primera lengua extranjera y el plan experimental de secciones europeas. Otros planes son: Plan de Mejora de la Calidad de la Educación, Plan de Mejora de Bibliotecas Escolares. Entre los premios, Premios a la Innovación Educativa: sobre innovaciones metodológicas y didácticas en áreas u



organización de centros, materiales educativos multimedia e interactivos en un contorno web, sobre temas transversales y energías renovables.

Las líneas prioritarias de estos Planes son coherentes con la reforma educativa que pone en marcha a LOE Le corresponde a los CFR : dinamizar, asesorar y efectuar el seguimiento de los proyectos correspondientes.

Utilización, elaboración y difusión de recursos educativos: una misión para los CFR

La elaboración de materiales didácticos es una de las finalidades de los itinerarios formativos del profesorado pero no siempre es posible realizar esta tarea y, además, existen múltiples recursos que han de estar al servicio del profesorado y del sistema educativo, instrumentos valiosísimos para la formación que dan respuesta a situaciones bien diversas y ayudan a la reflexión sobre la práctica. Los recursos hoy disponibles pueden ser: materiales para el alumnado, bibliografía para el profesorado, materiales audiovisuales, propuestas de itinerarios y visitas, recursos en red, experiencias y proyectos, guías de buenas prácticas o investigaciones educativas. En lo referente a los materiales didácticos procedentes de proyectos, grupos o seminarios de formación, innovación, investigación educativa, deberían arbitrarse mecanismos para que estuvieran disponibles en la red.

Es preciso planificar acciones formativas destinadas a aprender a usar los recursos pero, sobre todo, a facilitar su análisis para que se puedan utilizar de manera crítica, elaborar o reelaborar en el contexto correspondiente. Esta tarea de los CFR debe estar acompañada de recursos informáticos, telemáticos y de formación que faciliten el intercambio, el debate y la difusión de los y sobre los materiales.

La normalización lingüística

Este apartado se refiere a la necesidad de conocer y experimentar modelos y experiencias de normalización lingüística; la tramitación del nuevo Estatuto tendrá repercusiones en la educación y en la formación. La implicación del profesorado en este ámbito, como en otros, ha de ser producto del convencimiento y de la motivación para que tenga incidencia en los entornos. La normalización lingüística debe dejar de ser cosa de los Departamentos de Gallego; los centros y los CFR tendrán que implicarse en ella tras formación pertinente.

Actividades realizadas en colaboración con otras instituciones: formación inicial, igualdad entre los sexos, educación en valores, desarrollo sostenible

Combinado autonomía y centralización, a través de los convenios que establezca la Administración educativa, el CFR puede proponer la realización de actividades de formación en colaboración con instituciones. Una posibilidad, que tiene antecedentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de Pontevedra, es el establecimiento de convenios para la realización de programas que acerquen la formación inicial a la realidad de los centros de Educación Infantil y Primaria. También hay experiencias de convenios entre la Consejería de Educación y la Concejalía de la Mujer del Ayuntamiento para la realización de materiales didácticos y organización de actividades formativas de igualdad entre los sexos que dieron, en su día, origen a grupos de trabajo y redes de profesorado.



- También existen organizaciones no gubernamentales con las que se puede colaborar en el tan necesario campo de la educación en valores o en la prevención, detección y tratamiento de problemas sociales relevantes..

- Capítulo aparte merece el Desarrollo Sostenible, objeto de preocupación internacional y que ya ocupa un lugar destacado en los congresos en el ámbito educativo (La. Lires, Serrallé, 2006) Su antecedente es el encargo de la ONU, a la ministra noruega Gro Harlem Brundtland (1983), de organizar y dirigir la Comisión Mundial sobre Desarrollo y Medio Ambiente, que elaboró el informe? Nuestro futuro común? (1987) y acuñó el término Desarrollo Sostenible, que se define cómo?un proceso de cambio en el que la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la orientación del cambio tecnológico e institucional, están en armonía, aumentando el potencial actual y futuro para atender las necesidades y las aspiraciones humanas; todo esto significa que el desarrollo del ser humano debe hacerse de manera compatible con los procesos ecológicos que sustentan el funcionamiento de la biosfera. El 20 de febrero de 2006, la Asamblea General de la ONU aprueba una Resolución con el compromiso de ejecutar la Agenda 21. La colaboración entre las Consejerías de Medio Ambiente y Educación permitirá atender la esta cuestión en los centros educativos y en los ayuntamientos. Explorar estos campos, acercar información y propuestas a la Administración educativa, dinamizar las iniciativas institucionales en estos campos, o en otros, pode ser una tarea motivadora para el personal de los CFR e incidir en el enfoque de mediación y en el equilibrio entre la autonomía del CFR y la centralización administrativa.En este sentido se ha comenzado a poner en marcha la Agenda 21 escolar.

Líneas generales del Plan de formación. De acuerdo con lo expresado hasta este momento, el Plan de formación del CFR debería contemplar las siguientes líneas de actuación:

- Impulsar el proceso de evaluación de la incidencia de la formación en los centros educativos, colaborando con la Administración educativa en la detección y priorización de necesidades así como en la elaboración de un sistema de indicadores y metodologías para la mejora de la evaluación de la formación
- Fomentar el uso de las TIC en las aulas
- Diseñar actividades encaminadas a la formación en las competencias básicas establecidas en la LOE
- Establecer redes de centros y de grupos docentes que participen en programas y proyectos de formación, investigación e innovación
- Propiciar actividades de formación en colaboración con las instituciones locales, provinciales o autonómicas que la Administración educativa establezca (universidad, ayuntamientos, consejerías, ONGs...): coordinación con la formación inicial, educación en valores, educación para la igualdad, desarrollo sostenible, resolución de conflictos...
- Favorecer el uso de las TIC en la formación, evaluación, intercambio de experiencias, coordinación, utilización, análisis y elaboración de recursos educativos, creación de redes de centros y de grupos docentes
- Diseñar actividades relacionadas con la organización y gestión de los centros educativos, así como con la::: atención a la diversidad, la acción tutorial, la orientación y la evaluación
- Impulsar la coordinación y el intercambio entre la innovación, la formación y la investigación educativa
- Preparar actividades sobre normalización lingüística destinadas a la aplicación en las aulas
- Dinamizar la zona mediante la organización de jornadas de intercambio de experiencias, difusión de innovaciones y conocimiento, uso y análisis de recursos educativos



- Promover actividades referentes a áreas y materias curriculares (de actualización didáctica y científica) que impulsen la innovación en las aulas

Bibliografía

- Álvarez-Lires, M., *Proyecto de dirección de CFR*, Inédito, 2006.
- Antúñez, S. *Formación para la red de asesorías y direcciones de CFR*. Xunta de Galicia. Inédito, 2006.
- Coll. C. e Martín, E., *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*, UNESCO, Santiago de Chile, 2006, en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos.
- Díez, E. et alii (coord.) *La cultura del género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*, Octaedro, Barcelona, 2006.
- Escudero, J. M. e Gómez A. L. (eds), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Octaedro, Barcelona, 2006, en prensa.
- Montero, L. *Formación del equipo asesor del CFR de Pontevedra*. Inédito, 2007.
- Serrallé, J. F., *Proyecto de Asesoría de Física e Química*, Inédito, 2006



LA CREACIÓ DEL PLA DE FORMACIÓ, UN PLANTEJAMENT ESTRATÈGIC PER A UNA PRÀCTICA TRANSFORMADORA.

Eulàlia París. eulalia.paris@escolapia.cat,
Responsable de l'equip pedagògic de l'Escola Pia de Catalunya

Paraules clau

Formar-se per formar o aprendre per als altres.

Resum

Quina formació fem els mestres? de què ens serveix? què aprenem amb la formació que fem? què volem aprendre? o, qui ens forma? són, entre d'altres, algunes de les preguntes que ens fem quan pensem en el sentit de la formació que hem d'oferir i fer els educadors i educadores de l'escola perquè, massa sovint, ens passa que allò que s'aprèn o les idees que apareixen al llarg d'una formació són de difícil aplicació en el propi centre i, mentre acabem la formació enlluernats, il·lusionats i optimistes, apareix un important desànim i desencís quan, traslladats al propi context, la realitat impedeix que es pugui aplicar tot allò que s'ha dit, vist, viscut i experimentat en el curs realitzat. També ens acaba passant que elaborem una llarga llista de «si no fos...» que, plena d'excuses, s'allarga fins a l'infinit i és prou suficient per justificar que, després de la formació realitzada, tot segueixi igual en la pràctica educativa dels mestres i la formació realitzada queda com un bon record quan, entrant a l'aula, ens desanimem en veure que tot allò que ens han explicat és força lluny del que podem aplicar a la pròpia realitat autojustificant-nos dient que «a la meua escola, això és impossible d'aplicar!». Entremig, o s'accentua la frustració i baixa l'autoestima dient-nos una i altra vegada «jo sóc incapaç de fer això» o, ens apareix l'enveja, en veure que algú pot fer «experiències genials i úniques». No oblidem però, que quan hi ha una experiència de formació negativa i improductiva, s'alimenta, en els equips, grans dosis de passivitat i desmotivació que impedeixen la innovació i la investigació a l'aula.

Hem entès i experimentat que la clau de l'èxit (si es pot dir així) en la formació del professorat és aconseguir la implicació dels participants en el procés formatiu i provocar-los reptes d'aprenentatge. Donat que un dels objectius del pla de formació és oferir al professorat una formació útil i contextualitzada perquè els educadors i educadores siguin cada vegada més capaços de millorar la pròpia pràctica, es fa indispensable implicar-los en el procés formatiu, que se'n sentin protagonistes des del primer moment de manera que s'aconsegueixi que la formació se senti com una necessitat de l'equip que la rep i plantejar-los problemes reals i propers a la pràctica sobre els quals s'hi reflexiona i es fan propostes útils i aplicables a cada realitat.

Què ha de canviar, a l'escola, per aconseguir que la formació sigui útil i pràctica i que, alhora, faci avançar els educadors, no tant en l'adquisició de més coneixements sinó en la reflexió sobre la pràctica? En la presa de decisions? En l'anàlisi de la realitat? En processos conscients d'investigació-acció? Sabem que al profe-aprenent li passa el mateix que a l'escolar-aprenent? Sabem que els educadors, situats com aprenents, experimenten l'aprendre a aprendre?



Desenvolupament

Qui som?

L'Escola Pia de Catalunya, institució amb una tradició educativa, amb 450 anys d'història, formada per un col·lectiu de divuit escoles a Catalunya, treballa per «aconseguir persones lliures i autònomes perquè, d'una manera crítica, puguin viure en comunitat i intervenir, de manera compromesa, en la construcció del món» (Escola Pia, 2003), convençuts i convençudes que **un altre món, una altra societat i una altra escola és possible**.

El repte que tenim, com a institució, és com ens anem formant els educadors i educadores per aconseguir una pràctica educativa, coherent i cohesionada en els equips educatius, que ens apropi a la nostra utopia.

És per això que hem dissenyat un procés formatiu, que té diferents fases, que ens facilita anar identificant, aprenent i generalitzant «bones pràctiques» a l'aula i a l'escola per entendre i definir com ha de ser un procés d'ensenyar i aprendre i dotar-lo de contingut perquè l'alumnat pugui créixer i desenvolupar totes les seves capacitats, afavorint i assegurant l'aprenentatge autònom i estratègic de l'alumnat, ja que la nostra finalitat educativa està centrada en treballar amb l'alumnat des de tres àmbits: *en el desenvolupament de la personalitat, en la intervenció compromesa en la millora de la societat i en la construcció del coneixement*.

Donar resposta a aquesta intenció demana un disseny intencionat i estratègic i una avaluació reflexivo-regulativa del procés d'ensenyament-aprenentatge on l'educador i educadora ha de generar seqüències educatives intencionades que afavoreixin l'aprenentatge integral de l'alumnat que configura el grup social que és l'aula. Això demana que els educadors i educadores perdem pors i rutines apreses per (re)aprendre a treballar i a gestionar la complexitat que presenta l'aula i el grup classe, sabent veure i entendre aquesta complexitat treballant les diferents variables de la pràctica educativa (continguts, activitats, materials, grup social, relacions interpersonals, espai, temps i avaluació)¹ que, en cap cas, s'hi pot respondre de manera simple. És amb aquesta finalitat que treballem per formar-nos i formar els nostres professionals a través de processos d'aprenentatge basats en la investigació-acció.

Objectius

Volem oferir un pla de formació perquè els participants siguin capaços de:

- 1) Trobar mòduls formatius que, pel seu contingut i format, doni resposta contextualitzada, a les necessitats reals de l'aula i de l'escola.
- 2) Aprendre a analitzar la pròpia pràctica, individualment i en equip, per fer demandes formatives significatives que afavoreixin una pràctica educativa transformadora i coherent a la intenció educativa.
- 3) Aprendre a utilitzar la investigació-acció com l'eina de treball per a la millora contínua.
- 4) Identificar, a través de l'experimentació com a aprenents, «bones pràctiques» útils i pràctiques, que els serveixin de model i de referència aplicables a la pròpia pràctica.

Descripció del treball

Per què un pla de formació? Quina n'és la finalitat?

¹ Zabala, A. *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Ed. Graó. Barcelona, 1995



A l'Escola Pia de Catalunya, hem dissenyat un pla de formació significatiu i estratègic, amb *tres fases diferenciades*, perquè entenem la formació com una bona via de transformació de la pràctica educativa però, tot i que es planteja un model estratègic i s'ofereixen diferents continguts, sorgits de la demanda dels mateixos professionals, i modalitats diverses, tots sabem que formar els nostres professionals perquè siguin més capaços d'anar transformant, amb criteri, estratègia i intenció educativa la realitat de l'escola i de cada aula no és cosa de dos dies i calen condicions favorables en les persones i en els equips perquè la formació es converteixi en una bona eina de treball que situï els nostres professionals en un procés d'aprenentatge i millora permanent. *Com s'aconsegueix una formació que ajudi els equips educatius a crear una escola de qualitat, amb dosis d'eficàcia i d'eficiència, si no és a través de la permanent reflexió sobre la pròpia pràctica que porti els mestres i els equips a prendre decisions educatives, conscients i intencionades?*

Formar els equips educatius amb aquest desig de millora de l'aula i de l'escola és un procés molt lent que està condicionat per diferents variables com pot ser el moment o oportunitat del curs i/o la durada en hores; les expectatives o les experiències prèvies; l'oportunitat del tema o la necessitat del claustre –íntimament relacionat amb la motivació–; el perfil del formador o formadora, les estratègies metodològiques utilitzades, el clima relacional, l'organització del contingut, de les activitats, de l'espai, del grup social i, també, de l'avaluació.

Quan parlem de formació no es tracta, només, de pensar en el contingut o de buscar un formador o formadora expert, sinó que és indispensable de posar la mirada en la persona de l'aprenent i en el disseny contextualitzat que es fa d'un curs de formació des del seu inici i previ a la impartició del curs. Per tant, com qualsevol escola, patim i vivim el repte de reflexionar permanentment sobre què i com fem escola per oferir un pla de formació estratègic, adaptat a les necessitats dels equips educatius, que faciliti i permeti d'anar construint l'escola de qualitat que volem inclusiva i integral.

Plantejar un pla de formació des del punt de mira de l'ensenyant i de l'aprenent ens obliga a treballar des d'una doble mirada, inquietant i emocionant alhora, que ens ha portat a definir un pla de formació, altament estratègic, per formar la persona de l'educador perquè sigui, cada vegada, una mica més capaç de treballar amb una nova clau: llegir la realitat per *detectar* i plantejar-se preguntes, resoldre dubtes, visualitzar models diferents, a través del diàleg i el contrast en equip i, així, *analitzar, acordar i decidir* accions per a la pràctica que siguin el resultat d'un pensament estratègic (decisiones conscients i amb intenció educativa) de tot l'equip educatiu. Sabem que som ambiciosos i si, a voltes ens sembla impossible d'aconseguir-ho, de mica en mica, anem comprovant que el pla de formació que hem concebut, tant en el contingut com en la forma en què l'apliquem, ens permet de creure que el canvi és possible.

Tres fases en l'elaboració del pla de formació

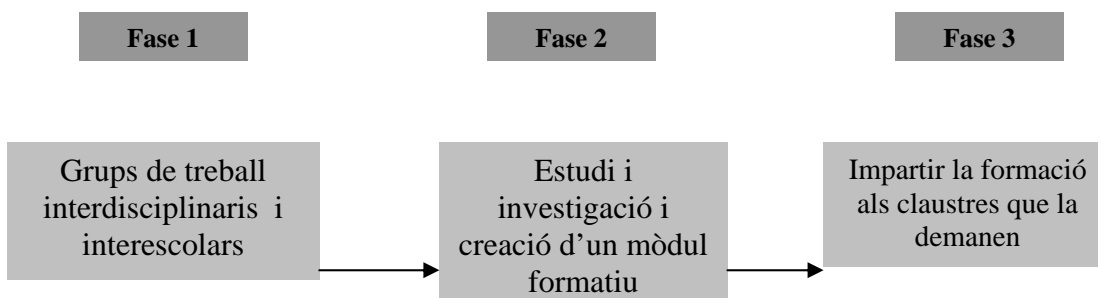
- 1) *Detecció de necessitats de la institució (assemblea de les institucions escolars²) i del claustre (processos dialògics i participatius, interns a l'escola, a través dels equips d'etapa, cicle, nivell).*
- 2) *Creació de grups de treball (comissions de millora) heterogenis, interdisciplinaris i interescolars. Formar-se per formar.*
 - a. *estudi i investigació, consulta a experts i assessoraments amb l'objectiu de formar els membres del grup perquè siguin formadors (1 o 2 cursos).*
 - b. *organització del contingut i disseny d'un mòdul formatiu d'entre 15 i 20 hores de durada (1 curs).*

² La detecció de necessitats institucionals es fa a través d'un procés d'avaluació en els claustres de cada una de les escoles, d'on en surten propostes de millora col·lectives, concretades en polítiques, objectius i indicadors, que es prioritzen a través d'una Assemblea de les Institucions Escolars, que es realitza cada quatre anys i on hi ha representants de tots els estaments de la comunitat educativa.



- 3) *Oferir la formació al col·lectiu i impartir-la als claustres de cada una de les escoles que la demanin a partir de la detecció de necessitats expressades pel claustre i detectades per l'equip directiu.*

Estructura per a la creació d'un mòdul formatiu



Com neix un mòdul formatiu? Com s'elabora el contingut?

Si la nostra hipòtesi és que les persones aprenem més i millor quan tenim i compartim un repte, *com fer que la pròpia formació sigui un repte compartit per als formadors i per als assistents?*

La resposta no la trobem en el contingut que oferim en cada un dels mòduls, que no s'allunya del que és ben conegut i explorat en el nostre món professional (cooperació, metodologia, reflexió sobre l'acció, estratègies, habilitats, TIC...) –ja hi ha molts experts i bibliografia associada a aquests temes– sinó que el que representa originalitat és el procés d'elaboració del contingut i el disseny de cada un dels mòduls del nostre pla formatiu, perquè tots s'han elaborat a partir del que anomenem «grups de projecte o de millora» que són interdisciplinaris i interdisciplinaris. Aquests grups, després de dos o tres cursos d'investigació i d'estudi sobre un tema, que es detecta³ com a feble, acaben el seu treball comunicant el coneixement adquirit a través d'una formació d'entre 15 i 20h, per difondre el que han après a la resta de companys. L'interès d'aquest procés rau en un doble vessant. Per una banda, s'aconsegueix que un grup d'educadors de diferents etapes i disciplines aprenguin a mirar l'aula i a analitzar l'acció educativa des d'una nova perspectiva; es plantegin nous problemes, es facin noves preguntes, autoanalitzin el que fan i s'interessin en trobar experiències diferents a les pròpies descobrint, a través de l'intercanvi, el contrast i l'estudi la construcció compartida del coneixement. En definitiva, en el si d'aquests grups de treball s'afavoreix la investigació, l'estudi, la descoberta, l'experimentació de nous enfocaments tant del contingut a aprendre, com de la manera d'aprendre. D'altra banda, s'han d'esforçar en dissenyar una formació seqüenciada on hi apareguin de manera explícita totes les variables de la pràctica educativa perquè és així com la formació, independent del contingut que es treballa, aporta l'experimentació de models fàcilment transferibles i aplicables a cada una de les aules.

A poc a poc, hem anat entenent que la qualitat i l'eficàcia de la formació no està centrada en el contingut que es treballa (què) sinó que apareix un gran interès pel disseny que es fa (com) per ajudar a aprendre. Hem descobert que, quan s'aconsegueix que els educadors i educadores, situats com aprenents, siguin conscients de com s'ho fan per aprendre i les dificultats que els sorgeixen en un procés d'aprenentatge, canvien de registre i són capaços de traslladar a la seva pròpia pràctica a



l'aula el que van aprenent i descobrint a través de la formació. Es produeix una transferència gairebé automàtica quan se'ls fa **actuar com aprenents** (obligant-los a aprendre), a través d'activitats analògiques que els produeixen reptes i se'ls fa **pensar com ensenyants** (metacognició sobre com s'ha produït el propi procés d'aprenentatge). Els mestres hem de veure i viure, en la pròpia pell, la complexitat de l'aula on no només s'ha de transmetre coneixement, sinó que el repte d'aquests moments a l'escola és el d'aprendre a gestionar el coneixement, a través de processos conscients i estratègics d'ensenyar que és just el que necessiten per anar aconseguint una actuació a l'aula cada vegada més estratègica.

Aquest procés de treball ens ha conduït a desenvolupar el nostre propi pla de formació, que s'ofereix amb diferents mòduls i diferents continguts i es presenta en diferents formats:

a) **Modalitat presencial:** Les formacions, en aquest format presencial, sempre es fan a demanda del centre. És requisit indispensable que s'hagi fet un procés previ a l'escola de detecció de necessitats, a fi que sigui el claustre qui la demana i no l'equip directiu qui la proposa. Es limita el nombre d'assistents (màxim 25 persones) per poder fer .

Mòdul 1: *Estratègies d'aprenentatge o l'aprendre a pensar* per aprendre a ensenyar a pensar sobre la pròpia pràctica, per ser conscients que les decisions que els educadors i educadores prenem han de ser intencionadament educatives i coherents al projecte educatiu.

Mòdul 2: *Treball cooperatiu* per utilitzar a l'aula ordinària el treball cooperatiu com una pràctica habitual, a l'hora d'agrupar l'alumnat per treballar el contingut a aprendre.

Mòdul 3: *El Treball x Projectes* per fer conscient que treballar x projectes és una bona metodologia perquè afavoreix d'aprendre de manera global i significativa el contingut a aprendre.

Mòdul 4: *Les habilitats socials i la resolució de conflictes* per afavorir la reflexió de la tasca educativa, la seva relació amb el conflicte i facilitar estratègies de resolució per fer-hi front de manera empàtica i positiva.

Mòdul 5: *El treball en equip*, per exercitar estratègies i habilitats que permetin, als directius o responsables, millorar la gestió dels equips dels quals en són responsables.

Mòdul 6: *Plataforma educativa i TIC* per aprofundir en les possibilitats generals de la plataforma TIC, com una eina de comunicació i gestió en l'entorn educatiu.

Mòdul 7: (en preparació) *Quines matemàtiques a la primària?* per redescobrir el sentit de la matemàtica i trobar noves maneres de plantejar les activitats, buscant-ne sempre la utilitat pràctica i el seu sentit en la vida quotidiana dels aprenents.

b) **Modalitat on line.** Atendre els diferents ritmes d'aprenentatge i fer experiència d'aprenentatge en xarxa.

1. *El treball cooperatiu.* A través de les possibilitats de la tecnologia, els participants es converteixen en una comunitat d'aprenentatge que, a través d'activitats cooperatives i guiats per un tutor, aprenen a construir el coneixement en xarxa. La formació està dissenyada de manera que els participants estan obligats a fer una experiència d'aprenentatge cooperativa, a través de la qual descobreixen i comproven, a partir de la pròpia experiència, la riquesa de l'aprenentatge entre iguals.

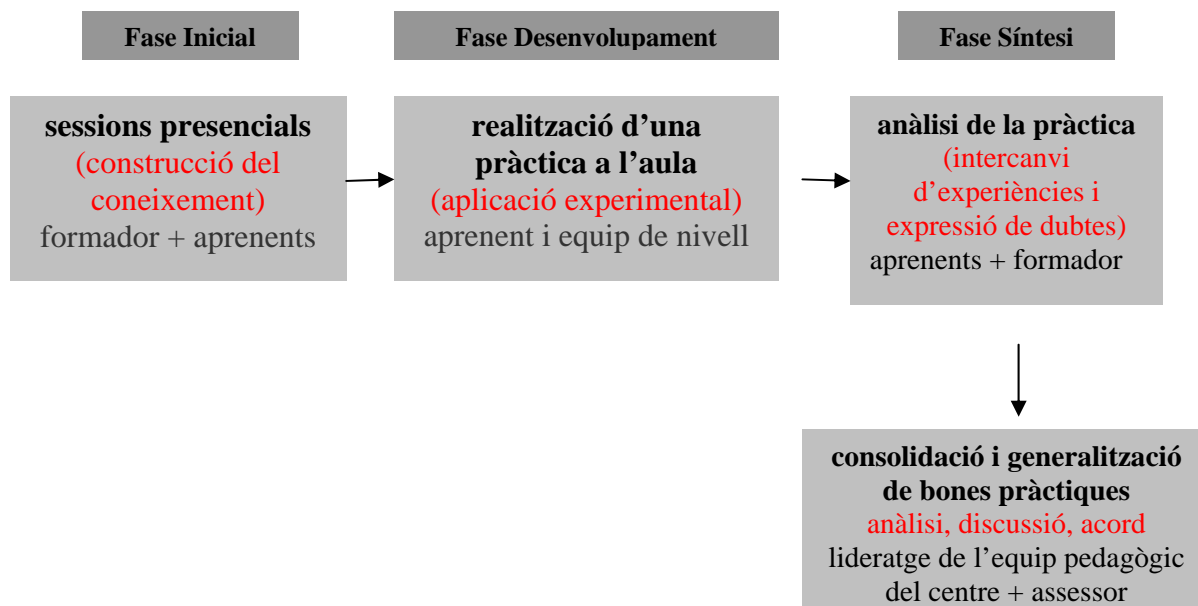


c) **Modalitat autoformativa.** És el propi claustre qui decideix la formació i se l'autogestiona (sense cap formador), demanant ajut o assessorament, de manera puntual, quan el necessiten.

1. *La Seqüència Formativa. L'eix en un procés d'ensenyament-aprenentatge.* S'ensenya a utilitzar l'esquema de la seqüència formativa, com una bona eina per planificar i revisar estratègicament la pràctica educativa i poder prendre decisions d'aula pensant, no tant en el que fa el mestre o la mestra, sinó en el que proposa de fer per ajudar a aprendre. *Quina activitat és la més adequada? Què s'afavoreix d'aprendre amb aquesta o aquella activitat? Quina és més adequada en funció del contingut a aprendre i de la competència a assolir? o, com sabrem que hem après?* són bones preguntes a l'hora de dissenyar seqüències didàctiques amb intenció educativa.
2. *Qualitat vs Quantitat. Aprendre a triar amb criteri.* Està ben estudiat que tot no es pot fer ni tampoc no es pot avaluar. Cal triar i seleccionar, amb criteri educatiu, el que i el com es fa.



Estructura d'un mòdul formatiu



Estructura d'una sessió d'un mòdul

FASE INICIAL: es presenta l'objectiu de la sessió, en clau de competència, i es fa una activitat lúdica, relacionada amb el contingut a aprendre.

FASE DESENVOLUPAMENT: es realitzen diferents activitats per aprofundir el contingut a aprendre, a través de dinàmiques, metodologies i exercicis diversos, que creïn model de referència per treballar a l'aula, de manera que l'aprenent (assistents a la formació), mentre realitza cada activitat, prengui consciència del què aprèn, de com aprèn i de perquè aprèn i el que fa tingui prou sentit per voler-ho reproduir a l'aula.

FASE SÍNTESI: a través d'activitats avaluativo-reflexives, es fa una anàlisi i valoració conjunta (aprenents i formador) per reconèixer què s'ha après i com s'ha aconseguit aprendre, en la sessió realitzada.

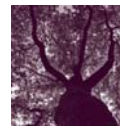


Seqüència d'una activitat d'una sessió

Mostrem una activitat (París, 2006)⁴ del mòdul *d'Estratègies d'aprenentatge o l'aprendre a pensar*, que s'ha realitzat amb equips d'infantil, primària i secundària, per reflexionar sobre la pràctica i desvetllar la necessitat de compartir els criteris educatius amb l'equip educatiu.

Activitat	Fem un àpat o un plat
Objectiu didàctic	Fer evident la necessitat de treballar amb criteris comuns, prèviament discutits i acordats, per aconseguir una pràctica educativa coherent al projecte educatiu.
Contingut	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Aclarir el vocabulari.</i> Criteri, seqüència, activitat, regulació... 2. El valor de l'intercanvi, del grup i de discutir i acordar els criteris de l'equip educatiu. 3. Fer conscient que qualsevol procés de treball té un disseny seqüenciat. 4. La importància de <i>tancar bé el procés</i>. 5. La importància de triar bé l'activitat.
Desenvolupament activitat (inclou les diferents variables pràctica educativa)	<p>FASE INICIAL: explicar l'objectiu de l'activitat i els criteris d'avaluació de l'activitat. (2')</p> <p>FASE DESENVOLUPAMENT: L'activitat es desenvolupa amb 5 moments diferenciats amb una dinàmica grupal (individual-PG-GG).</p> <p>Moment 1. Es dona la instrucció: cadascú ha de muntar un àpat o un plat amb els ingredients que hi ha exposats. L'han d'escriure i han de pensar perquè l'han fet d'aquella manera. Què han tingut en compte per fer el plat o l'àpat? (3')</p> <p>Moment 2. Es fan petits grups, (màxim 6 persones) i cadascú explica als companys del grup el plat o àpat que ha pensat i per què. (6': 1 minut per persona si són grups de 6).</p> <p>Moment 3. S'han d'imaginar que estan en un restaurant (o similar). Podrien funcionar? Què els passaria? Se'ls ha d'ajudar a veure la necessitat que s'han de posar d'acord, no en l'activitat = menú) sinó en els criteris. Han de fer una proposta de menú o plat tenint en compte els criteris que han discutit i pactat. (15')</p> <p>Moment 4. Cada grup exposarà al gran grup el seu treball. No tant el plat que han elaborat, sinó el procés que han fet com a grup per arribar a tenir un</p>

⁴ París, E. *Estratègies d'aprenentatge o l'aprendre a pensar*. Escola Pia. Barcelona, 2006



	<p>menú comú. (el temps es determinarà en funció dels grups...)</p> <p>Moment 5. El formador, a partir de les aportacions de tots els grups, ha de fer una síntesi i utilitzar l'analogia per fer el paral·lelisme amb la seva pràctica a l'aula. (10'-15' bons)</p> <p>FASE DE SÍNTESI. Avaluem l'activitat.</p> <p><i>Sobre l'aprenentatge:</i></p> <p>a) <i>què hem après amb aquesta activitat?</i> (es realitza una activitat avaluatiu-reflexiva)⁵</p> <p>b) <i>Sobre la dinàmica de treball aplicada:</i></p> <p>c) el treball individual, en PG i en GG...</p> <p><i>Sobre la sessió:</i></p> <p>a. <i>Avaluació reflexiva a través de l'analogia</i> (hi ha exemples diversos a de Puig, 2005)</p>
Temps previst:	2h
Recursos necessaris:	<p>Menjars diferents. S'han de triar ben variats.</p> <p>Pissarra</p> <p>Paper, llapis...</p>

Font: Eulàlia París (2006)

Resultats i/o Conclusions

Més avantatges que inconvenients

L'avantatge més important és que tot aquest procés de creació d'un mòdul ja produeix canvis reals tot i que, sovint, invisibles, però que van creant de manera molt natural que es vagi implantant una «nova cultura» en els equips de nivell, de cicle, d'etapa, directiu... de cada escola molt més basada en la reflexió, fent que els educadors es facin preguntes com: *per què fem aquesta activitat? o que fem aprendre fent-la?* I es pensi amb molta més consciència el que i el com es fa, i es prenguin decisions individualment i en equip, cada vegada més estratègiques. D'altra banda, s'aconsegueix d'implicar molta gent que mira la mateixa realitat, des de diferents perspectives i experiència, fent que s'experimenti, en la pròpia pell, el procés de construcció del coneixement basat en la cooperació.

⁵ De Puig, I. *Reavaluar o l'avaluació reflexiva a l'escola*. Ed. Eumo. Barcelona, 2005



Els qui pertanyen al grup de treball i que esdevenen formadors són els qui han de llegir, estudiar, informar-se, assessorar-se, redescobrir el coneixement, reinventar el que ja està inventat, comparar el que fan amb el que descobreixen... per poder fer una proposta formativa significativa i propera als mestres que doni resposta a les necessitats reals dels qui reben la formació, aconseguint que siguin els propis companys els qui parlen des d'una doble autoritat: la que els aporta el coneixement adquirit i l'experiència d'aula.

L'experiència de deu anys de treballar d'aquesta manera ens demostra que tot aquest procés d'elaboració, donant protagonisme al professorat, activa les ganes d'aprendre i s'enceten interessants processos, a través dels quals s'adquireix una nova consciència de l'acte educatiu i els professionals som més capaços d'autoregular la pròpia pràctica perquè es fa totalment significatiu el procés d'aprendre i convida a assajar i a experimentar, en contextos reals, allò que van redescobrint i aprenent. Aquest procés permet que els equips de nivell, cicle o etapa, fins i tot, claustres sencers construeixin coneixement, arribin a identificar «bones pràctiques» i decideixin generalitzar-les.

Quin inconvenient? El principal és que el procés és lent i hi ha qui es posa una mica més nerviós del compte, ja que costa d'identificar els petits canvis i, quan ens agafa la pressa, sembla que mai no s'hagi d'arribar al final. Podem considerar un inconvenient, la dificultat que hi ha per tenir suficient complicitat i implicació de l'equip directiu del centre, que no viuen tan directament el procés i sembla que la formació que rep el seu claustre no els afecti directament, produint-se un treball en paral·lel el que fa que els mestres visquin enmig del joc dels disbarats: per una banda em diuen... i per l'altra, veig que no em diuen...

Pot ser un avantatge i inconvenient, alhora, el fet d'identificar i d'acceptar un nou aspecte del lideratge, que no està centrat en qui ocupa un càrrec, sinó en aquell que ha estat capaç d'adquirir un nou coneixement i/o experiència i que sigui capaç d'abocar-lo en els equips de la pròpia escola (cicle, nivell, etapa...) perquè aquests equips també siguin generadors de nous coneixements i, de mica en mica, es converteixin també en equips que construeixen cooperant... tu saps d'això i jo sé d'allò... som-hi! Ens necessitem els uns als altres!

Realitzar activitats analògiques en la formació i utilitzar el joc per fer paral·lelismes és totalment útil i eficaç perquè els assistents són més capaços d'allunyar-se de l'aula i tornar-hi a entrar, a través de la comparació que estableixen entre l'experiència viscuda i la realitat que es troben a l'aula.

És bo introduir activitats senzilles que permetin que l'aprenent tingui una experiència d'aprenentatge real que li permeti la reflexió i l'anàlisi del que ha viscut, per prendre consciència i pugui tenir models i exemples de fàcil aplicació, alhora que li permeten de redescobrir la importància que té dissenyar, amb cura, el procés d'ensenyament-aprenentatge (de l'inici al final) que prepara per al seu alumnat.

Propostes de millora

1. Entendre que qui ha de ser *estratègic és l'equip*, no el mestre o la mestra.

Aconseguir generalitzar la metodologia de treball en el centre, basada en la *investigació-acció*, perquè aquest procés no sigui només en un grup de treball, sinó que formi part de la cultura del centre.

2. Aconseguir que la tasca *d'identificar les «bones pràctiques»* del centre sigui un repte compartir per tot el claustre que accepta el lideratge de l'equip directiu del centre.



3. Fer que això sigui conscient, volgut i compartit per totes les persones de l'escola, obliga a treballar per objectius i a avaluar el procés, de manera que tot el claustre, ben acompanyat i ben liderat per l'equip directiu, vagi interioritzant aquesta manera de fer en la seva pràctica a l'aula i que *l'autointerrogació i el diàleg permanent, en els equips de treball*, siguin les eines bàsiques per anar aconseguint que el professorat se senti membre compromès d'un equip de treball, de manera que siguin els propis equips les unitats de referència bàsica per al mestre. Qui ha de ser estratègic és l'equip, no el mestre!

Bibliografia

- De Puig, I. *Reavaluar o l'avaluació reflexiva a l'escola*. Ed. Eumo. Barcelona, 2005
- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ed. Morata. Madrid 1996
- Gather, M. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Ed. Graó . Barcelona 2004
- Gonzalez, R. I Latorre, A. *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Ed. Graó. Biblioteca del mestre. Barcelona 1987.
- Imbernón, F (coord.) i varis. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Ed. Graó. Barcelona 2004
- Latorre, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ed. Graó Barcelona 2003.
- París, E. *Estratègies d'aprenentatge o l'aprendre a pensar*. Mòdul formatiu. Escola Pia. Barcelona, 2006 (publicació interna).
- Rué, J. *La acción docente en el centro y en el aula*. Síntesis educación. Madrid, 2001.



EL DISSENY D'UN PLA PROGRESSIU DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT PER A L'ADAPTACIÓ A L'EEES.

Nati Cabrera Lanzo. ncabrera@uoc.edu

Directora de la Unitat de Suport a l'adaptació a l'EEES
UOC, Universitat Oberta de Catalunya

Remei Camps Ferrer. rcampsf@uoc.edu

Tècnica de la Unitat de Suport a l'adaptació a l'EEES
UOC, Universitat Oberta de Catalunya

Paraules clau:

Formació del professorat, adaptació EEES, pla de formació

Resum

Dins el context del marc del nou Espai Europeu d'Educació Superior, les universitats tenen la responsabilitat de fer un gir important en el concepte de l'ensenyament superior, gir que presenta un ventall d'oportunitats que els professors han de poder afrontar amb les eines adequades.

Amb l'objectiu d'acompanyar i donar suport al professorat en aquest procés d'adaptació, el Vicerectorat del Professorat i d'Ordenació Acadèmica de la UOC ha impulsat la posada en marxa d'un pla de formació integral de la comunitat universitària i, concretament, del professorat de la mateixa.

Des de la Unitat de Suport a l'adaptació a l'EEES, hem dissenyat un pla integral de formació i acompanyament del professorat que té com a objectius conèixer el nou marc bolonyès i les repercussions per a la docència i disposar dels recursos necessaris per adaptar-s'hi amb qualitat.

El Pla contempla, d'una banda, els diferents rols docents que existeixen a la UOC i, de l'altra, diversos nivells diferenciats, d'un primer nivell més bàsic orientat a facilitar el coneixement dels aspectes principals de l'EEES, fins a un darrer nivell més concret que aprofundeix els recursos metodològics a l'aula.

Tenir en compte els diferents rols docents ens ha permès adaptar el contingut i la tipologia d'activitats als col·lectius concrets, sempre intentant aproximar-nos al màxim a la realitat específica i les necessitats concretes de cadascun d'ells. Aquest fet, a priori, ens fa pensar en una major efectivitat de les accions de formació del Pla de Formació.



Desenvolupament

i. Breu referència al context

Dins un context mundial on imperen la globalització i la societat del coneixement, la unitat d'Europa s'estructura progressivament a través de mecanismes de responsabilitat governamental que atenen àmbits tan diversos com la política, l'economia, la societat, cultura i educació. I ho fa creant instruments de comparabilitat que permetin construir aquesta unitat respectant la riquesa i el valor de la diversitat de cada un dels estats que la conformen.

En l'àmbit de l'educació, Espanya (i Catalunya) s'han compromès a atendre la construcció d'una Europa moderna, competitiva i de qualitat que pugui garantir l'increment de la ocupació i convertir el Sistema Educatiu Europeu en un pol d'atracció per a estudiants i professors d'altres bandes del món: l'**EEES**, Espai Europeu d'Educació Superior.

El com l'EEES cristal·litza en cada universitat dependrà també de com **Espanya** concreta les seves directrius a través de la legislació espanyola, procés que, tot i que lent i endarrerit, ha començat ja i es preveu de fort impuls per al 2008.

La incorporació de les directrius EEES a la **Universitat Oberta de Catalunya** (UOC) en el marc legislatiu espanyol ha d'atendre també a la pròpia idiosincràsia de la universitat: una universitat totalment virtual i amb una metodologia propera al constructivisme que situa a l'estudiant, adult i amb responsabilitats laborals i familiars, com a centre i gestor de l'aprenentatge. És en aquest context que els agents educatius i de gestió de la universitat han d'adaptar-se a la nova ordenació i estructura de l'ensenyament universitari que proposen les directrius d'un Espai Europeu compartit.

L'EEES

Quan els ministres d'educació d'alguns països europeus van signar la declaració de Bolonya l'any 1999, es va començar a gestar el procés de construcció d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES).

Fer que el nou espai europeu d'educació sigui competitiu, promoure la mobilitat de persones, activitats i coneixement son algunes de les motivacions que hi ha al darrera d'aquest acord entre països.

Que aquest nou marc s'organitzi conforme a certs principis, com ara la qualitat, la mobilitat, la diversitat, la competitivitat, implica haver de fer un gir important en els processos i el concepte de formació a l'ensenyament superior.

Dissenys curriculars a partir del perfil de competències, diversificació de mètodes d'ensenyament més actius i col·laboratius, suport a l'estudiant com a centre de l'aprenentatge, sistemes d'avaluació orientats als resultats (outputs),... presenten un ventall de reptes i oportunitats que els professors universitaris han de poder afrontar amb les *eines* adequades.

En el nou context, el docent ha de situar-se com a facilitador de l'aprenentatge dels seus estudiants. Les tasques associades al seu nou rol (de planificació, d'orientació i seguiment, de resolució de dubtes, d'avaluació...), demanen ara coneixements específics per a exercir competències en metodologia, en comunicació, en organització, en tecnologia... que siguin ajustades a aquest nou context de l'EEES.



En aquesta situació i per tal d'assimilar i incorporar el canvi a la seva activitat, els docents necessiten conèixer les noves *regles del joc* (les directrius de Bolonya i les oportunitats que els ofereix per al redisseny de les seves assignatures), així com també tenir a la seva disposició tot un ventall de recursos específics que els facilitin aquesta tasca.

ii. Descripció del treball

Amb l'objectiu d'acompanyar i donar suport al professorat en aquest procés d'adaptació, el Vicerectorat del Professorat i d'Ordenació Acadèmica de la UOC impulsa la posada en marxa d'un pla de formació integral de la comunitat universitària i, concretament, del professorat de la mateixa.

Des de la **Unitat de Suport a l'adaptació a l'EEES**, es dissenya un pla integral de formació i acompanyament del professorat amb l'objectiu de donar a conèixer el nou marc bolonyès i les seves repercussions per a la docència, i oferir els recursos necessaris per tal que el professorat pugui adaptar-s'hi amb qualitat.

En concret, els **objectius** que es volen assolir a través del pla integral de formació son els següents:

- Facilitar a tota la comunitat universitària de la UOC els coneixements necessaris i la informació actualitzada en relació a l'**EEES**.
- Millorar les competències del professorat en metodologia docent, tenint en compte l'entorn i l'evolució de la formació superior virtual en el **marc del Procés de Bolonya**.
- Fomentar la **millora docent** facilitant l'aplicació de bones pràctiques en l'activitat del professorat.

Tot plegat, es posa en marxa en un moment decisiu per a la Universitat, ja que en els propers mesos, els professors hauran de liderar el canvi metodològic que promou l'EEES a través del disseny de programes d'estudi que promoguin la formació dels estudiants en les competències necessàries per poder assolir el perfil professional adequat a la titulació.

Aquest fet, ha provocat que, en paral·lel, es posessin en marxa grups de treball que han analitzat els models i els processos d'ensenyament i aprenentatge existents, i han proposat els canvis conceptuals, estructurals que han considerat oportuns per tal que l'adaptació a l'EEES es pugui dur a terme amb el màxim de garanties de qualitat. Aquests grups, anomenats "metodològics", han analitzat aspectes tan importants com ara el model de disseny per competències de la UOC, el pla docent com a eina de creació de les assignatures, l'avaluació de competències, els crèdits ECTS, els treballs Fi de carrera, els sistemes d'avaluació i reconeixement de l'experiència professional, l'aula virtual de la UOC i els recursos d'ensenyament i aprenentatge.

Els resultats definitius d'aquests grups de treball es preveu que estiguin a punt el proper mes de setembre, fet que s'ha tingut en compte en el disseny i la implementació del pla de formació del professorat, ja que es pretén que el contingut de les formacions sigui el més coherent possible



amb l'estratègia de la universitat i amb el model d'ensenyament i aprenentatge consensuat, en aquests grups, per la comunitat acadèmica.

Destinatari

En atenció a les responsabilitats que assumeixen vers el procés d'ensenyament i aprenentatge, els docents de la UOC s'organitzen al voltant de quatre tipologies diferents que, a la vegada, desenvolupen perfils diversos en funció de les responsabilitats que assumeixen. Vegem-ho:

Col·lectius	Responsabilitats
Directors d'Estudi (DE) i Directors de Programa (DP)	➔ El disseny de programes
Professorat Propi (PRA)	➔ El disseny d'assignatures associades al programa
Personal Docent Col·laborador (PDC)	➔ La planificació i docència d'assignatures
Personal d'Administració i Gestió (PG)	➔ La gestió i administració dels processos associats a la docència

Taula 1

Competències i objectius

Cada una de les responsabilitats identificades a la Taula 1, s'associa a la competència general que ha de desenvolupar cada un dels perfils. El Pla de formació doncs, ha de permetre que cadascun dels col·lectius desenvolupi i posi en joc la seva competència a partir del seu bagatge inicial i a través del procés formatiu proposat.

L'assoliment de competències és un procés evolutiu. No es tracta de "es tenen o no es tenen", sinó que es van assolint al llarg d'un temps, fins i tot, més enllà de la pròpia universitat (una vegada inserit en un entorn laboral). És important, doncs, concretar al màxim el que s'espera de l'estudiant en tot moment. Per aquest motiu, en el procés formatiu, s'operativitzen cadascuna de les competències en termes d'objectius d'aprenentatge, de tal forma que s'estableixen fites clarament possibles, assolibles, mesurables i adequades a cada perfil.

A la taula que detallem a continuació (Taula 2), es pot veure com cada competència es concreta en uns quants objectius d'aprenentatge. Aquesta concreció facilita la selecció de les metodologies i les activitats del curs, ja que les fites estan perfectament determinades. La formulació de competències, en canvi, és molt més generalista i dificulta el fet que estudiant i professor tinguin clar què cal assolir, mesurar, valorar, etc.

Vegem, doncs, com es relacionen els diferents perfils, amb les responsabilitats, les competències i els objectius d'aprenentatge del curs.



Directors d'Estudi (DE) i Directors de Programa (DP)

Competència	Objectius
<p>➔ Disseny de programes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir una visió general de l'EEES i els seus principals elements i implicacions (Europa, Espanya) Conèixer com afecta l'EEES a les universitats i reflexionar sobre com es pot plantejar a la UOC. Comprendre el Programa com a projecte educatiu i identificar les fases del seu procés de disseny. Comprendre els conceptes de competència i ECTS, i identificar el paper que juguen en la creació de programes i assignatures i en el disseny de l'avaluació. Crear el programa d'una titulació atenent les diferents fases del procés de disseny en l'EEES.



Professorat Propi (PRA)

Competència	Objectius
<p>➡ Disseny d'assignatures associades al programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir una visió general de l'EEES i els seus principals elements i implicacions (Europa, Espanya) Conèixer com afecta l'EEES a les universitats i reflexionar sobre com es pot plantejar a la UOC. Comprendre els conceptes de competència i ECTS, i identificar el paper que juguen en la creació de programes i assignatures i en el disseny de l'avaluació. Crear el Pla Docent d'una assignatura a partir de la planificació de l'aprenentatge. Construir la Planificació de l'aprenentatge d'una assignatura en el marc del programa Identificar els trets característics d'una avaluació basada en competències i dissenyar l'avaluació de l'assignatura. Ampliar el ventall de recursos i dinàmiques metodològiques a l'aula

Personal Docent Col·laborador (PDC)

Competència	Objectius
<p>➡ Planificació i docència d'assignatures</p>	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir una visió general de l'EEES i els seus principals elements i implicacions (Europa, Espanya) Conèixer com afecta l'EEES a les universitats i reflexionar sobre com es pot plantejar a la UOC. Comprendre els conceptes de competència i ECTS, i identificar el paper que juguen en la creació de programes i assignatures i en el disseny de l'avaluació. Construir la Planificació de l'aprenentatge d'una assignatura en el marc del programa Ampliar el ventall de recursos i dinàmiques metodològiques a l'aula



Personal d'Administració i Gestió (PG)

Competència	Objectius
<p>➔ Gestió i administració dels processos associats a la docència</p>	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir una visió general de l'EEES i els seus principals elements i implicacions (Europa, Espanya) Conèixer com afecta l'EEES a les universitats i reflexionar sobre com es pot plantejar a la UOC. Comprendre els conceptes de competència i ECTS, i identificar el paper que juguen en la creació de programes i assignatures i en el disseny de l'avaluació.

Taula 2

Comparant les diferents seqüències, s'observa en elles un caire progressiu d'aprofundiment i que en alguns punts és comú a tots els col·lectius, el que permet construir un pla global estructurat en diferents nivells i per objectius generals.

Nivells del Pla de formació

Tal com hem dit anteriorment, el pla de formació s'estructura en diferents nivells progressius que atenen als diferents objectius generals determinats. S'han identificat fins a quatre nivells d'aprofundiment, essent el nivell "zero" aquell nivell elemental que tota la comunitat universitària ha de tenir (personal acadèmic i de gestió), i el nivell tres (quart nivell), aquell nivell que arriba a aprofundir en les estratègies i les activitats concretes d'avaluació en el sí de les assignatures.

Vegem ara la denominació de cada nivell de formació i una breu descripció dels objectius de cadascun d'ells:

Nivell	Objectius
<p>Nivell 0: <i>Bolonya, com afecta a les Universitats</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir una visió general de l'EEES i els seus principals elements i implicacions (Europa, Espanya) Conèixer com afecta l'EEES a les universitats i reflexionar sobre com es pot plantejar a la UOC.
<p>Nivell 1: <i>Competències i ECTS,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre els conceptes de competència i ECTS, i identificar el paper que juguen en la creació de



<i>com s'aplica al disseny de programes i assignatures</i>	<p>programes i assignatures i en el disseny de l'avaluació.</p> <ul style="list-style-type: none"> Crear el programa d'una titulació atenent les diferents fases del procés de disseny en l'EEES.
Nivell 2: <i>Elaboració del Pla Docent i Planificació de l'Aprenentatge</i>	<ul style="list-style-type: none"> Crear el Pla Docent d'una assignatura a partir de la planificació de l'aprenentatge. Construir la Planificació de l'aprenentatge d'una assignatura en el marc del programa
Nivell 3: <i>Avaluació, dinàmiques i recursos metodològics</i>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar els trets característics d'una avaluació basada en competències i dissenyar l'avaluació de l'assignatura. Ampliar el ventall de recursos i dinàmiques metodològiques a l'aula

Taula 3

A partir d'aquest plantejament i tenint en compte que, depenent del perfil de cada col·lectiu, els nivells plantejats son o no pertinents, es determina **la tipologia d'acció formativa** més adequada a les fites que es volen assolir.

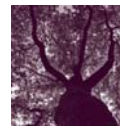
I es determina de tal forma que les sessions de formació poden ser presencials, semipresencials o virtuals, que poden ser taules rodones que conviden a la reflexió i la discussió en relació a determinats temes, recursos d'autoaprenentatge que faciliten l'accés a determinada informació i la comprensió d'alguns dels conceptes del procés de Bolonya; o bé tallers de treball a través dels quals els professors ja comencin a fer la feina de disseny de programes i assignatures que tenen encomanada.

El resultat de l'anàlisi de tots aquests factors, és aquest mapa general del que configuraria el **Pla de Formació per l'adaptació a l'EEES de la UOC**:

Nivell	Objectius	Accions previstes per col·lectiu
Nivell 0: <i>Bolonya, com afecta a les</i>	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir una visió general de l'EEES i els seus principals elements i implicacions (Europa, Espanya) Conèixer com afecta l'EEES a les universitats i reflexionar sobre com es pot 	<p>Accions previstes per a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Directors d'Estudis i Directors de Programa: Sessions sobre l'EEES Professors Responsables:



Universitats	plantejar a la UOC.	<p>Taules Rodones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Docents Col·laboradors: Tutorial interactiu a l'Espai de Bolonya ▪ Personal de Gestió: Seminaris Presencials
Nivell 1: <i>Competències i ECTS, com s'aplica al disseny de programes i assignatures</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre els conceptes de competència i ECTS, i identificar el paper que juguen en la creació de programes i assignatures i en el disseny de l'avaluació. ▪ Crear el programa d'una titulació atenent les diferents fases del procés de disseny en l'EEES. 	<p>Accions previstes per a :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Directors d'Estudis i Directors de Programa (Nivell 1 i 2): Tallers presencials (sessions d'inici i de revisió) ▪ Professors Responsables: Tallers presencials ▪ Docents Col·laboradors: Materials d'Autoaprenentatge a l'Espai de Bolonya ▪ Personal de Gestió: Seminaris Presencials
Nivell 2: <i>Elaboració del Pla Docent i Planificació de l'Aprenentatge</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear el Pla Docent d'una assignatura a partir de la planificació de l'aprenentatge. ▪ Construir la Planificació de l'aprenentatge d'una assignatura en el marc del programa 	<p>Accions previstes per a :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Directors d'Estudis i Directors de Programa (Nivell 1 i 2): Tallers presencials (sessions d'inici i de revisió) ▪ Professors Responsables: Tallers semipresencials (sessions d'inici i de revisió) ▪ Docents Col·laboradors: Materials d'Autoaprenentatge a l'Espai de Bolonya complementat amb accions formatives virtuals
Nivell 3: <i>Avaluació, dinàmiques i recursos metodològics</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar els trets característics d'una avaluació basada en competències i dissenyar l'avaluació de l'assignatura. ▪ Ampliar el ventall de recursos i dinàmiques metodològiques a l'aula 	<p>Accions previstes per a :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Directors de Programa i Professors Responsables: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tallers presencials ○ Aparador de recursos (presencials)



		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docents Col·laboradors: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cursos Virtuals ○ Catàleg de Recursos Docents a l'espai de Bolonya
--	--	---

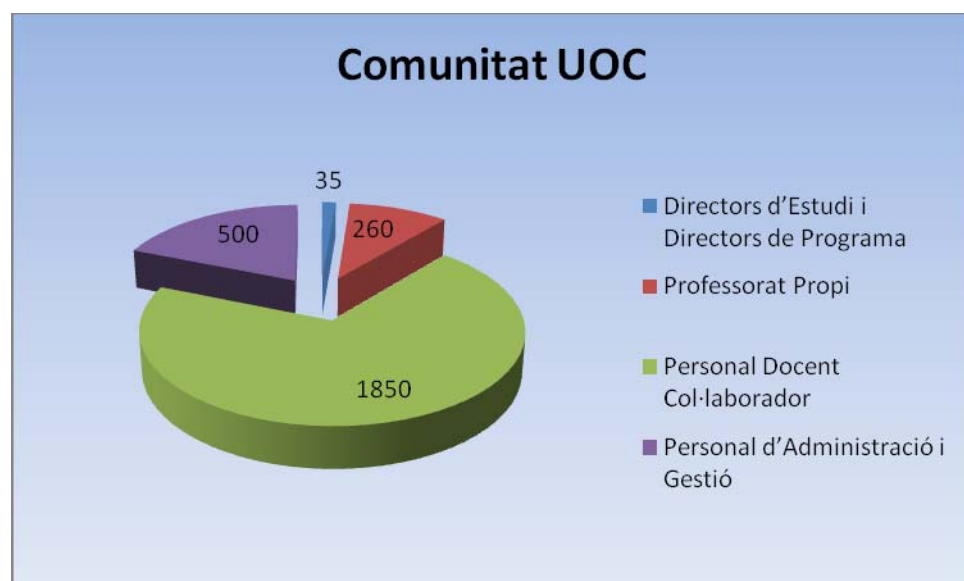
Taula 4

Per a poder decidir cadascuna de les accions proposades, s'han tingut en compte el perfil de cada col·lectiu, les competències a les que ha de respondre. Per aquest mateix motiu, l'activitat que es demana als participants en cada una d'elles s'orienta a la seva posada en joc i en el context més real possible: la pròpia tasca del professorat de la universitat en el disseny i adaptació dels seus programes i assignatures a l'EEES.

Implementació del Pla

La primera qüestió que ha calgut tenir en compte a l'hora de planificar la posada en marxa del pla de formació, ha estat el nombre de persones que cal formar.

La gràfica que veurem a continuació ens dóna informació de la quantitat de professors i de la seva tipologia. Vegem-ho:





Atès el gran nombre i diversitat de destinataris per a cada un dels col·lectius,

el disseny del Pla de Formació ha de contemplar la creació de grups el més adequats possible dins de cadascuna de les accions per tal d'oferir una formació més efectiva i personalitzada. Els criteris d'establiment de grups i de nombre de destinataris per grup responen a qüestions com ara:

- La conveniència o no d'agrupar col·lectius més homogenis o més heterogenis depenent de l'objectiu, l'activitat i la temàtica de l'acció.
- La tipologia de l'acció, segons si la metodologia que es vol aplicar requereix grups més grans o més petits, amb una composició específica o no, etc.
- La temporització i les infraestructures i recursos necessaris
- Calendari dels agents, disponibilitat dels convidats, formadors
- ...

Voldríem destacar l'esforç que s'ha fet per tal d'adaptar les accions formatives del Pla a les necessitats i el calendari dels responsables dels programes de la UOC en relació als encàrrecs docents que han de desenvolupar en els propers mesos per a donar resposta a la nova oferta formativa de la UOC en l'adaptació a l'EEES. Això vol dir que s'ha plantejat cada acció formativa en termes de resultats d'aprenentatge i de feina concreta dels docents.

Amb totes les dades i les consideracions oportunes, el Pla de Formació ha quedat dibuixat i planificat al detall. Amb tot, el seu desplegament i les avaluacions continuades que del projecte i de cada acció se'n van fent, poden comportar ajustaments i modificacions orientades a la millora de la qualitat de la formació i a l'adequació de la mateixa per a cobrir les necessitats reals dels destinataris, i, en definitiva, de la universitat.

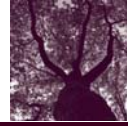
Resultats i/o Conclusions i Propostes de millora

El caràcter marcadament pràctic del que parlàvem produeix un efecte, al nostre entendre, beneficiós pel que fa a l'interès i la motivació dels docents envers el que el Pla de formació els pot oferir. El fet que els destinataris percebin **la utilitat de les accions formatives** des de l'inici, fa que la predisposició dels participants sigui activa i positiva i, per tant, que es pugui treure el màxim profit no només per a cada individu sinó pel mateix grup.

D'altra banda, som conscients de que això mateix **augmenta les expectatives** pel que fa a la qualitat i la idoneïtat de les formacions, la qual cosa ens obliga a ser molt exigents amb el disseny de cada acció en particular, a cuidar molt fins a l'últim detall, si volem aconseguir un bon nivell de satisfacció.

En els moment d'escriure aquest article, ja s'ha implementat la primera fase del pla de formació, la que correspon al nivell zero adreçat a tota la comunitat universitària. Hem posat en marxa un **sistema d'avaluació de la formació** que ens permet anar disposant d'informació rellevant de tot el procés en general, i de cadascuna de les accions en particular, la qual cosa ens facilita la presa de decisions durant el procés.

D'aquesta primera fase, podem dir que les valoracions dels destinataris revelen un **alt grau de satisfacció**, tant d'acompliment d'expectatives com de qualitat dels formadors i dels recursos a l'abast. Aquest fet ha provocat que es precipitin i es multipliquin les demandes de formació i assessorament des de diferents col·lectius interns de la universitat.



Tanmateix, les valoracions internes de projecte i d'accions mostren una **bona adequació** tant de **planificació del projecte** global com del **disseny de cadascuna de les accions** que s'han dut a terme.

D'altra banda, i malgrat l'esforç de contextualització que s'ha fet en cada acció formativa, s'identifiquen **oportunitats de millora en l'ajustament de les accions als destinataris** quan a presentar exemplificacions específiques, il·lustracions de situacions significatives al seu entorn proper i, en ocasions, fins i tot ha calgut un canvi de plantejament en la tipologia de l'acció proposada.

Per últim, un pla de formació de l'abast del que estem exposant, amb una implicació molt gran de persones amb rols diferents, d'estudis i departaments diversos, imposa un **alt esforç de coordinació i gestió** i la capacitat de ésser flexible si cal plantejar petits ajustaments de calendari, estructura del curs, etc. per tal de donar una resposta ajustada a les necessitats en tot moment.

Tot un repte al qual esperem poder respondre adequadament.

Bibliografia

APRENDIZAJE, competencias y rendimiento en Educación Superior por Fuensanta Hernández Pina [et .al.]. Madrid: La Muralla, SA, 2005. 135p. ISBN: 8471337517

BATES, Tony. Technology, Open Learning and Distance Education. London: Routledge, 1995.

BIRKENBIHL, M. Formación de Formadores. Madrid: Paraninfo. 1990.

GARCÍA, J.A. Què és l'Espai Europeu d'Educació Superior?. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2006. ISBN: 8447530493

JOHNSON, M.D.S. The One Minute Teacher. How to Teach Others to Teach Themselves. New York: Quill, 1986.

PEDRÓ, Francesc y COMELLAS, Marta. Manual d'introducció a la docència: Horitzó Bolonya. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2005. 150p.

VILLA, Aurelio y POBLETE, Manuel. Aprendizaje basado en competencias. Bilbao: Deusto, 007. 333p. ISBN: 9788427128330

YÁNIZ, Concepción y VILLARDÓN, Lourdes. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Deusto, 2006. 128p. ISBN: 8498300312

BOLOGNA SECRETARIAT: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

UOC Espai de Bolonya: <http://www.uoc.edu/eees/cat/index.html>

DURSI, Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació: <http://www10.gencat.net/dursi/>



AQU, Agència Catalana per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya:
<http://www.aqucatalunya.org/>

MECD Espacio Europeo de Educación Superior (EEES):
<http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>

CRUE, Espacio Europeo: <http://www.crue.org/espaeuro/euroindex.htm>

ANECA, Programa de Convergencia Europea: http://www.aneca.es/modal_eval/prog_conver.html



DIAGNOSTICO SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA RUMANO. ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.

Zoia Bozu. zoiabozu@ub.edu

Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universitat de Barcelona.

Palabras claves

Necesidades de formación, formación de formadores, enseñanza no universitaria.

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad examinar brevemente el desarrollo de la profesión docente en Rumania en la última década.

Por ello dividiremos el trabajo en dos partes. Empezamos con una breve y sintética presentación de los estudios que se llevaron a cabo en la Universidad de Bucarest, en el periodo 2000-2003, sobre la problemática de las necesidades de formación de los docentes y de los formadores del sistema de enseñanza no universitaria en Rumania.

En la segunda parte, describiremos la propuesta de mejora o de reestructuración del sistema de formación permanente del profesorado, diseñada por un grupo de expertos de la Universidad de Bucarest y aprobada por el Ministerio de Educación e Investigación en junio de 2001. La propuesta mencionada se titula “*La Estrategia de desarrollo del sistema de formación inicial y permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria 2001-2004*” y constituye la base de la reforma de la profesión docente en Rumania. Una de las medidas más importantes que se adoptaron, fue la de convertir la formación permanente en obligatoria o en un prerrequisito para la promoción en la carrera académica profesional.

Desarrollo

i) Objetivos:

Los objetivos de los estudios realizados a nivel nacional sobre la problemática de las necesidades de formación de los docentes fueron los siguientes.

- Identificar las necesidades de formación permanente de los docentes a nivel nacional, local y personal.
- Definir los elementos fuertes y los elementos débiles en el sistema actual de formación permanente.
- Delimitar las principales estructuras motivacionales implicadas en el proceso de formación permanente del profesorado.



ii). Descripción del trabajo.

En el periodo 2000-2003 se llevaron a cabo varios estudios sobre la identificación de necesidades de formación de los docentes y de los formadores del sistema de enseñanza preuniversitaria de Rumania. Las conclusiones, aunque en gran parte cuantitativas, fueron sometidas a un ejercicio crítico desde una perspectiva cualitativa. Los datos identificados y analizados sirvieron de orientación en el diseño de programas de formación permanente para los docentes preuniversitarios.

A continuación, presentaremos brevemente dos estudios o proyectos de investigación que se realizaron a nivel nacional sobre la problemática mencionada.

La primera investigación implementada e llevada a cabo en el periodo 2000-2001, se desarrolló a nivel nacional con el fin de realizar un diagnóstico sobre el sistema de formación inicial y permanente del profesorado.

Por ello se procedió a la selección de una muestra intencional estratificada, formada por 1729 docentes. Los criterios de selección de la muestra y sus características fueron las siguientes:

- *Edad* (entre 18 y 23 años: 4, 51%, entre 24 y 30 años: 14, 75 %; entre 31 y 40 años: 27, 45%, entre 41 y 50 años: 33, 60%, más de 50 años: 19, 69%).
- *Sexo*: hombres (37, 96%) y mujeres (62, 04%).
- *Nivel o etapa de la enseñanza*: docentes de enseñanza infantil (7, 54%); docentes de enseñanza primaria (18, 49%), docentes de secundaria (67, 17%) e inspectores (6, 80%).
- *Ámbito de proveniencia*: urbano (50, 93%) y rural (49, 07%).
- *Antigüedad en la enseñanza*: 1 año (4, 71%); entre 1- 3años (11, 53%), entre 4-8 años (11, 11%), entre 9-15 años (21, 36%); entre 16-20 años (13, 77%), más de 20 años (37, 62%).

La segunda investigación, coordinado por el Centro Nacional para la Formación del Personal de la Enseñanza Preuniversitaria, se desarrolló en el periodo 2001-2002, con el fin de recoger más datos sobre las necesidades de formación permanente de los formadores de formadores preuniversitarios. Estos datos se recogieron a través de la aplicación de tres cuestionarios de opinión.

La muestra de la investigación fue formada por: 35 inspectores generales¹, 22 inspectores adjuntos, 366 inspectores por especialidades, 100 directores de escuelas.

Los resultados obtenidos mediante esos dos estudios contribuyeron en gran parte a la reestructuración del sistema de formación permanente del personal de la enseñanza preuniversitaria.

iii) Resultados y/o conclusiones

A. Con respecto a la primera investigación mencionada, los resultados comprimidos se presentan de la siguiente manera:

- Un porcentaje muy alto de la población encuestada, 91, 47 % considera oportuna *la implementación de la reforma del sistema de formación permanente* del personal docente en Rumania, en acuerdo con los sistemas de formación europeos.

¹ "Inspector" es equivalente a "asesor" en otros contextos educativos.



- Para el ítem del *estatuto deontológico de la formación permanente*, los resultados son sorprendentes. Es decir, el 29, 16 % considera que la formación permanente es un derecho, una necesidad de los docentes, en comparación, con el 70, 84% de los docentes entrevistados que la ven como una obligación. Estos resultados nos evidencian que, para la profesión de docente, el factor “vocación” es muy importante, si no central en el desarrollo de la carrera docente. Y este aspecto se ha de tener en cuenta en la planificación de las acciones de formación continua.
- Con respecto a las *prioridades de la reforma del sistema de formación permanente* del personal docente, un aspecto importante que se valora es la *modernización de las modalidades y las metodologías de formación*. Esta prioridad se puede justificar por una serie de necesidades que derivan de los cambios o de los retos actuales de la profesión docente: un nuevo perfil del alumnado, otras modalidades de comunicación e interrelación alumno-profesor en el aula, el impacto de los medios de comunicación, etc. En este contexto, el docente tiene la necesidad de desarrollar nuevas modalidades de transmitir a los alumnos la materia, el contenido de su disciplina. En definitiva, hablamos de lo que Shulman denomina conocimiento didáctico del contenido. Como consecuencia, la segunda prioridad que deriva de eso, es el perfeccionamiento o la actualización de los contenidos. Por otra parte, se la da importancia también a la reconsideración de los recursos y del financiamiento de la formación. Para una mejor adecuación entre las finalidades propuestas y los recursos financieros asignados, se considera relevante la descentralización del sistema de formación y la orientación del mismo hacia la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento. Al polo opuesto de las prioridades se sitúa la optimización de la relación formación inicial-formación permanente del profesorado. Por lo tanto, no se ha de omitir la idea de desarrollar un sistema de acciones formativas coherente para las dos dimensiones de formación.
- En relación a las *instituciones responsables de la formación permanente* del profesorado, los resultados nos muestra la siguiente equivalencia: las respuestas sitúan a las Universidades a través de los Departamentos de Formación del Personal Docente (16, 22%) al mismo nivel de importancia con los inspectores escolares municipales (16, 38%). Este resultado nos hace destacar la siguiente conclusión: cuando los docentes hablan de la dimensión inicial de la formación, se refieren a las facultades en las que desarrollaron sus carreras, mientras que los DPPD desarrollan actividades o acciones formativas para la obtención de los grados académicos en la etapa no universitaria, es decir, la “*habilitación docente definitiva*”, “*el grado académico II*” y “*el grado académico I*”. Por otra parte, un 20, 27% esta asignado al Centro Nacional de Formación Continua del Personal Docente, lo que muestra la necesidad que tienen los docentes de una coordinación de las acciones de formación permanente, de armonización y de coherencia. Y finalmente, solo un 7, 43 % está asignado a los cursos o actividades formativas on-line, virtual, lo que significa que este tipo de formación permanente no ha sido experimentado suficientemente y que no existe una tradición en este sentido para que los docentes la puedan valorar en los próximos años.
- Las *actividades de formación permanente* dieron respuesta a las necesidades de formación de los docentes en un 46, 48%. Por lo tanto, se considera que las futuras acciones formativas diseñadas e implementadas para el personal docente tienen que combinar las virtudes de la creatividad, de la eficiencia, la flexibilidad y tener en cuenta que los docentes son más que objeto sujetos de su propia formación.
- Un 18, 48% de la población encuestada no han identificado *cambios en el sistema actual de formación*. Pero, cuando esos cambios fueron identificados, eran mayoritariamente positivos (56, 76%) y solo un 2, 32% fueron percibidos como cambios negativos.
- Otra equivalencia constatada se refiere al ítem 7 de la encuesta, cuando los que consideran que *la formación permanente tuvo un impacto más fuerte* sobre ellos que la formación inicial representan un 58, 14% en comparación con los que consideran lo contrario (41, 86%). Este resultado confirma la creencia que, las dos dimensiones de la formación se tienen que



articular en un sistema coherente, adaptable e innovador, con tal de propiciar el docente una evolución en su carrera profesional.

- El 72, 27% de los docente participantes al estudio considera oportuna *la ampliación o la apertura de la autonomía regional/ local* (por centros regionales con formadores locales) del sistema de formación continua del profesorado. Consideramos que este aspecto identificado es relevante porque, a pesar de que es útil, a nivel nacional, el desarrollo de una estructura coherente, unitaria y flexible (así como han evidenciado los resultados a las preguntas anteriores), un desarrollo concreto se puede hacer solo a nivel local, teniendo en cuenta una serie de factores como sería, por ejemplo, las necesidades del profesorado de cada comunidad, las mentalidades o ideologías a nivel local, los recursos materiales disponibles, etc. En conclusión, es esencial que se desarrollen estructuras de formación continua con autonomía regional o local.
- Con respecto al ítem que hace referencia a *los criterios de selección para los programas de formación permanente*, los resultados son interesantes. En los primeros puestos, sitúan la competencia profesional, la antigüedad y los resultados obtenidos y en los últimos mencionan el espíritu innovador de los docentes, las responsabilidades asignadas en la institución educativa y los rasgos de carácter.
- En la opinión de los docentes encuestados, *el sistema actual de formación permanente* se tiene que revisar especialmente, a nivel de objetivos, contenidos, pero también de métodos y procedimientos. Con respecto a los instrumentos y las técnicas de evaluación de las competencias, la situación es más crítica todavía, un 35,89% del profesorado considera que estos se han de revisar y actualizar “*muchísimo*” y un 34, 77% “*mucho*”.
- En lo que a los *elementos componentes de un programa de formación permanente* se refiere, los encuestados sitúan prioritariamente a las siguientes disciplinas: “Teoría y práctica de la evaluación” y “Teoría y metodología del currículum”. Este resultado se justifica por la necesidad de que se prevean cambios a estos niveles en la reforma del sistema de enseñanza.
- Los docentes cuestionados no relevan una densidad exagerada de las situaciones de crisis que travesaron a lo largo de la carrera docente (los porcentajes más altos se encuentran en los indicadores “a veces”-34, 92% y “casi nunca”-33, 34%). Este resultado puede significar, por una parte, la baja frecuencia de las situaciones de crisis (se pueden identificar diversas causas posibles: una buena preparación en la etapa de formación inicial, de formación continua, la falta de unos factores de riesgo, etc.) pero, también, por otra parte, un desconocimiento del significado y del contenido del concepto “crisis” en la carrera docente, o una disminución del porcentaje, dado que el termino de “crisis” tiene una connotación negativa a nivel psicológico, más allá de su acepción básica.
- En una delimitación temporal de *los períodos en la carrera docente en los que se registraron las más frecuentes situaciones de crisis*, identificamos el primer año (32, 23%) y entre 1-3 años (26%), como las etapas más problemáticas en este sentido.
- *Los grados académicos* fueron considerados por el profesorado como relevantes en el desarrollo de la carrera docente por un 41, 43%, del cual, el 25, 41% considerándolos como muy relevantes en comparación con los que los consideraron poco relevantes (10, 36%) o muy poco relevantes (5, 71%). Estos resultados nos llevan a dos tipos de interpretaciones: por una parte, que los grados académicos representan de verdad un criterio muy importante y relevante para el desarrollo de la carrera docente- caso en el que son no sólo útiles sino también necesarios para nuestro sistema de enseñanza, o, por otra parte, que los docentes no poseen un sistema de referencia suficientemente experimentado para poder opinar a favor de posibles otras formas y modalidades de promoción y certificación de la propia carrera docente.



- Con respecto a *las orientaciones predominantes de los programas de formación permanente*, se consiguieron los siguientes resultados: práctica: 25, 24%; teórica (1, 01%) y mixta (73, 75%).

B. Investigación sobre necesidades de formación de los formadores de formadores

A través del análisis y de la interpretación de los resultados registrados, se identificaron las conclusiones que presentamos a continuación:

- La formación inicial y permanente del profesorado, componente decisivo para la reforma educativa, ha conocido un ritmo lento de evolución, con algunas de sincronizaciones frente a los otros componentes de la reforma educativa.
- La formación y la actualización permanente del profesorado requiere un cambio profundo y estructural, la construcción de una nueva concepción y de prácticas correspondientes, en definitiva un cambio consistente y coherente. En este sentido, identificamos algunas señales optimistas, como serían, El proyecto Estratégico de la Formación Inicial y Continua del personal docente, la creación del Centro Nacional de Formación del Personal de la Enseñanza Preuniversitaria (CNFP), etc.
- Se impone una redefinición del estatus profesional del docente, una nueva profesionalización docente: una reexaminación de las funciones y de los roles profesionales debido a los cambios producidos en el ámbito del currículum, de la evaluación, de la gestión, etc.
- El apoyo a la reforma por parte del personal docente es dependiente de la mejora del estatus social del profesorado (formas de selección, promoción académica, motivación externa mediante incentivos y recompensas materiales, etc.).
- Uno de los problemas claves en la reforma del sistema de formación permanente del profesorado es el de la elaboración y la validación de los estándares nacionales de formación, sobre todo de los relacionados con el currículum de la formación. El rol esencial en esta dimensión lo asume el CNFP.
- Es necesario un cambio en el ámbito de la formación metodológico-didáctica de los futuros docentes, en conformidad con las investigaciones y las experiencias relevantes en el ámbito de la didáctica.
- El desarrollo de un mercado de los programas de formación permanente ofertadas por las diversas instituciones y organizaciones de enseñanza sin ánimo de lucro.
- Una mayor implicación en proyectos internos e internacionales, sobre todo para los docentes y los directores de escuelas.
- La formación de los directivos escolares en métodos y técnicas de gestión de los recursos disponibles para la mejora de la capacidad de valoración del potencial de recursos humanos del sistema (docentes, alumnos, etc.).
- La necesidad de redefinir aspectos esenciales del currículum, de la remuneración (los salarios) y de la práctica pedagógica, etc.
- La importancia de la descentralización en temas como la gestión, el mantenimiento, la administración de las escuelas es patente.



- Se impone una nueva redimensión y diversificación de la inspección escolar.
- Es necesaria la adopción por parte del profesorado de un nuevo lenguaje, adecuado con la nueva visión sobre la evolución de los alumnos durante la enseñanza secundaria obligatoria, postobligatoria o durante los ciclos formativos. Aunque se registraron algunos cambios, se constata que solo un 25% de los docentes entrevistados operan adecuadamente con las nuevas terminologías y con el nuevo modelo de fundamento del transcurso escolar de los alumnos.

En junio de 2001, como proyecto de reestructuración del sistema de formación inicial y permanente del profesorado, se propuso y se aprobó por el MEC una *Estrategia de desarrollo del sistema de formación inicial y permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria 2001-2004*. La estrategia mencionada, elaborada por un grupo de docentes universitarios, coordinado por el experto Emil Paun, fue presentada y aprobada posteriormente en los foros internacionales, entre los cuales evidenciamos, la Comisión Europea y el Banco Mundial.

El mensaje o la finalidad primordial de ese proyecto de mejora es la profesionalización de la carrera docente.

Entre otros objetivos propuestos, mencionamos a los siguientes:

- El desarrollo de un “mercado educacional de los programas de formación permanente”, basado en un sistema competencial leal, a través del cual los docentes puedan beneficiarse de una oferta formativa diversificada.
- La correlación de las estructuras y de las etapas en la carrera docente con los estándares nacionales.
- El aseguramiento de una dinámica o movilidad profesional mediante la implementación de un sistema de créditos profesionales transferibles.
- El desarrollo o la creación de unas estructuras institucionales modernas con el fin de optimizar las actividades de formación permanente del profesorado: el Centro Nacional para la Formación del Personal de la Enseñanza Preuniversitaria.
- El desarrollo continuo de las competencias específicas de los docentes con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- El desarrollo profesional del docente *no calificado* (los que hacen sustituciones pero que no tienen una formación específica para la carrera docente).

Con respecto a la formación permanente del profesorado, las acciones de mejora que se plantearon, en concordancia con los objetivos mencionados, se refieren a los siguientes aspectos:

1. Estándares

El diseño y la implementación de los estándares nacionales para la profesión docente- estándares dinámicos y complejos (normativos y de excelencia) para una carrera docente dinámica y flexible (M).²

² (L)- acción o medida a largo plazo (2003-2004).
(M)- medio plazo (2002-2003).



2. Currículum

- La implementación del sistema de créditos profesionales transferibles en la formación permanente de los docentes de la enseñanza preuniversitaria (L).
- El establecimiento por parte del comité experto del Centro Nacional para la Formación del Personal de la Enseñanza Preuniversitaria de unos estándares nacionales para el currículum de formación permanente (M).
- La reestructuración de los programas de perfeccionamiento con el fin proponer unas actividades específicas (tecnologías asistidas por ordenador, etc.) (S).
- El diseño curricular de los módulos de formación/ perfeccionamiento por categorías de disciplinas: obligatorias, optativas.

3. Institucional

- La actualización de la normativa referente al desarrollo de actividades de formación y perfeccionamiento de los DPPD (M).
- La fundación de una institución especializada en la acreditación de los programas de formación permanente (programas propuestas por los “distribuidores” de formación): el Centro Nacional para la Formación del Personal de la Enseñanza Preuniversitaria (S).
- El desarrollo de un “mercado educativo de los programas de formación permanente” en base a un sistema de competencia organizado y monitorizado por el CNFP (L).
- El aseguramiento de unos mecanismos específicos para promover la oferta de los “distribuidores” de formación permanente a los docentes (publicaciones, ferias de ofertas, etc.) (M).

4. La evolución en la carrera docente

- La reestructuración de las modalidades de formación docente (M).
- La modificación del sistema de promoción y evolución en la carrera docente mediante la reestructuración de los “grados académicos” (L): “*el grado académico I*”, “*el grado académico II*” y “*el grado de excelencia docente*”.
- La reconsideración de la evolución en la carrera docente a través del uso de los créditos profesionales transferibles (M).

5. El desarrollo profesional / Perfeccionamiento

- La revisión de los programas de perfeccionamiento (M).
- La consolidación del papel de las instituciones de enseñanza superior- centros de perfeccionamiento en la actividad de formación permanente de los docentes (M).
- La implicación de los “distribuidores” de formación permanente acreditados, en el proceso de desarrollo profesional y perfeccionamiento de los docentes (M).



6. Acreditación

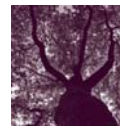
- Las Instituciones de enseñanza superior- por los centros de perfeccionamiento (los DPPD)- realizarán las actividades de certificación para todas las modalidades de formación permanente (S).
- La obtención del “*grado académico II*” se realiza mediante el cumplimiento de las siguientes etapas (M):
 - La acumulación del número mínimo de créditos
 - Las inspecciones especiales
 - El portafolio profesional
 - La sustentación de una prueba escrita en las disciplinas de Pedagogía general y Psicología de la Educación.
- La obtención del “*grado académico I*” se realiza mediante el cumplimiento de los siguientes requisitos (M):
 - La acumulación del número mínimo de créditos
 - Las inspecciones especiales
 - La elaboración de un trabajo metódico-científico.
 - La defensa del trabajo elaborado.
- La obtención del Grado de Excelencia se realiza por (L):
 - Unas oposiciones nacionales con número limitado de plazas.
- La reconsideración de la función de la inspección escolar para la promoción de los grados docentes (M).

7. El desarrollo profesional de los docentes “no calificados”

- El diseño y la puesta en marcha de unos programas de formación de postgrado o de unos cursos postuniversitarios (en el seno de los DPPD de las instituciones de enseñanza superior) para los docentes “no calificados” con estudios universitarios.
- El desarrollo e unos programas de mentoring específicos para los docentes “no calificados”.

8. Financiamiento

- La modificación de la metodología de financiamiento de las actividades de formación permanente (S).
- El desarrollo del sistema alternativo de financiamiento (tasas, patrocinadores, contribuciones personales) (M).
- El apoyo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a través del presupuesto propio para las actividades de perfeccionamiento (S).



A modo de cierre, evidenciar que el documento del que venimos hablando y analizando en los apartados anteriores (*Estrategia de desarrollo del sistema de formación inicial y permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria 2001-2004*) constituye una propuesta moderna y alternativa de abordamiento del proceso de formación inicial y permanente, dedicada a la profesionalización de la carrera docente, a la consolidación del estatus de la profesión docente, centrada en la movilidad y la evolución, en el desarrollo profesional y la libre circulación a nivel europeo. La implementación de esa estrategia se inició en la segunda mitad del año 2001 y *algo ha cambiado*.

Bibliografía:

- EURIDICE (2005). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses*. Vol. 3: Temas claves de la educación en Europa. Informe anexo.
- GEORGEANU, B. (2002). *Formarea continua a cadrelor didactice prin invatamant deschis la distanta*. Universitatea din Bucuresti.
- IUCU, R. (2004). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici si strategii*. Bucarest: Humanitas Educational.
- IUCU, R.; Panisoara, O. (2004). *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare 1 y Raport de cercetare 2*. Bucarest: Humanitas Educational.
- PAUN, E. (2002). "Profesionalizarea carierei didactice" en *Standarde profesionale pentru profesia didactica*. Bucarest: Consiliul National pentru Pregatirea Profesorilor.
- POTOLEA, D. (coord.) (2002). *Programe scolare pentru disciplinele psihologice si pedagogice*. Consiliul National pentru Curriculum.



FACTORES RELACIONADOS CON LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO.

Glòria Jové Monclús. gjove@pip.udl.es

Sílvia Cano Moroba. scano@pip.udl.es

Joan Biscarri Gassió. biscarri@pip.udl.es

Gemma Filella Guiu. gfilella@pip.udl.es

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida

Palabras clave

Percepción, calidad docente, profesorado universitario.

Resumen

Se usaron los resultados cuantitativos de las encuestas de valoración cumplimentadas por los estudiantes sobre su opinión respecto a la docencia del profesorado, según el modelo utilizado anualmente por la propia universidad, para determinar cuales son las variables que se asocian significativamente con la percepción de calidad de la docencia por parte del estudiantado.

Mediante técnicas cualitativas (entrevistas y grupos de discusión), se elucidó el discurso sobre la docencia característico del profesorado mejor valorado por los alumnos.

Los resultados sugieren posibles intervenciones a realizar por la universidad para mejorar la percepción de la calidad docente, así como la necesidad de sistematizar la información de la que disponen las universidades desde diversos ámbitos de gestión para facilitar un seguimiento continuado y estudiar las posibles acciones.

Desarrollo

1.- Introducción

La conveniencia de establecer procedimientos sistematizados de evaluación de la calidad de la actividad docente universitaria constituye una premisa ampliamente reconocida y aceptada en los países de nuestro entorno.

La mayoría de las universidades españolas han venido aplicando sistemas de evaluación de la docencia generalmente centradas en valoraciones efectuadas por el alumnado mediante encuestas de opinión sobre la actividad docente de sus profesores de forma individualizada.

A pesar de ciertas críticas suscitadas por estos procedimientos de evaluación docente, diversos autores han constatado que las evaluaciones o juicios que realizan los estudiantes sobre sus profesores son estables y consistentes a lo largo del tiempo, esto es, poco sujetas a variaciones coyunturales o a variables extrañas (Escudero, 1999; González y Grande, 1999; Rizo, 1999; Wilson, 1999; Donald y Denilson, 2001).



Estos cuestionarios parecen reflejar bien lo que el estudiante ve y vive en el aula, de forma que sus juicios son sensibles a los cambios en la docencia, si bien dichas variaciones pueden primar la importancia de ciertos aspectos de la actividad docente en detrimento de otras vertientes relevantes (Castejón, Carda y Vera, 1991; Escudero, 1999). El auténtico problema parece girar actualmente en torno a los usos, y quizás también los abusos (Santos Guerra, 1999), de los resultados de dichas encuestas, conjugando su aprovechamiento institucional con objetivos de mejora, con la evitación de los recelos y las resistencias, a menudo plenamente justificadas, que su uso ha provocado entre el profesorado y el alumnado.

Paradójicamente, no parece que las universidades se hayan planteado el uso sistemático de dicha información desde la perspectiva de la toma de decisiones de mejora institucional. Este “uso institucional” de los resultados de las encuestas al alumnado sobre su percepción de la docencia puede constituir una alternativa adecuada tanto al “abuso” de las mismas (perspectiva de control, individual y punitiva) como a su “desuso”. La información obtenida mediante las encuestas al alumnado podría complementar la información obtenida mediante la evaluación institucional de las universidades, sustentando políticas de mejora de las mismas, de modo coherente con la concepción de éstas como instituciones capaces de autorregularse (De Miguel, 1995), es decir, como “organizaciones que aprenden” (De Miguel, 1999, 113), “y no únicamente como instituciones que enseñan” (Santos Guerra, 1999, 41).

Sin embargo, tal como nos muestran las revisiones de las investigaciones sobre el profesorado en los últimos años (Egido, Castro y Lucio-Villegas, 1993; Barquín, 1995; Cerdán y Grañeras, 1999), en España no abundan las investigaciones sobre la situación del profesorado universitario, sobre los factores que influyen en la enseñanza que éste imparte, o sobre sus representaciones o creencias al respecto, y menos aún de un modo ajustado a los contextos específicos en los que se desenvuelve su actividad docente.

Con el presente estudio se pretendieron establecer las relaciones entre las valoraciones de los alumnos, concebidas como un indicador de la calidad percibida por el alumnado de la enseñanza que reciben, con las diversas variables contextuales y organizativas relevantes, que van más allá de la descripción de lo que el profesorado hace en las aulas (De Miguel, 1998, 71).

Nos pareció necesario complementar este tipo de análisis cuantitativo con perspectivas metodológicas de corte cualitativo-interpretativo que permitan elucidar los discursos sobre dichos datos, las creencias y las formas de pensamiento presentes entre el profesorado y que, en definitiva, guían y dan significado a sus acciones docentes (Hativa, Barak y Simihi, 2001). Se usaron complementariamente las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión entre los profesores mejor valorados, como metodologías apropiadas de análisis (Gros y Román, 1995), con objeto de contribuir a caracterizar sus procesos cognitivos, sus creencias y sus perspectivas, como factores de un cambio cultural y pedagógico que también habría que promover.

2.- Objetivos de la investigación

Se distinguieron dos objetivos de la investigación, que se corresponden con dos partes del estudio (uno más cuantitativo y otro cualitativo).

1. Relacionar los resultados obtenidos en las encuestas de valoración de la docencia realizadas por los alumnos en un año académico (VD) con otras variables (VI), profesionales y organizativas del profesorado, de las cuales se pudiera obtener información en la propia universidad, para determinar que variables se asocian significativamente con las valoraciones de los alumnos respecto a la calidad docente.



2. Elucidar las opiniones y actitudes sobre su propia actividad docente características del profesorado mejor valorado por los/las estudiantes, a través de entrevistas y grupos de discusión.

3.- Estudio cuantitativo: variables relacionadas con la valoración de la actividad docente

3.1.- Descripción del trabajo: procedimiento, muestra y variables

Con respecto al primer objetivo de la investigación se solicitaron al Rectorado de la Universidad de Lleida (UdL) las bases de datos disponibles sobre:

a) Resultados de las encuestas al estudiantado del último año académico. La UdL cuantifica estos resultados en términos de valores medios, para cada uno de los ítems, correspondientes a la valoración que realiza cada grupo de alumnos/as respecto a su profesor/a en una asignatura específica.

La muestra del presente estudio quedó constituida por los valores medios, en cada ítem de la encuesta, de las 1.554 evaluaciones realizadas el año 2000 (curso 1999-2000), correspondientes a 629 profesores/as de los siete centros propios de la UdL, obtenidos como resultado del recuento de las respuestas del estudiantado a un total de 40.233 cuestionarios.

Siguiendo la propia estructura del modelo de encuesta, se obtuvieron para cada uno/a de los/las profesores/as de la Universidad las valoraciones medias, en las diversas asignaturas impartidas en el mismo año académico respecto a los diversos ítems de la encuesta, con las que se operativizaron las siguientes variables dependientes (VD):

VP8: Resultados del ítem número 8 relativo a la valoración general del alumnado respecto a su profesor/a: "Considero que es un/a buen/a profesor/a".

M1-7: Media de los resultados obtenidos en los siete ítems, del 1 al 7, relativos a la valoración del alumnado de distintos aspectos de la actividad de su profesor/a.

M9-14: Media de los resultados obtenidos en los seis ítems, del 9 al 14, relativos a la valoración del alumnado de distintos aspectos de la asignatura impartida por su profesor/a.

b) Datos complementarios sobre el profesorado de la Universidad, disponibles en los vicerectorados correspondientes, tales como categoría o situación administrativa de cada profesor/a, antigüedad en la docencia universitaria, titulación académica, dedicación a la docencia e investigación, formación recibida, etc.

De acuerdo con los datos obtenidos se operativizaron las siguientes variables independientes (VI):

Género: Masculino/femenino.

CAT2: Categoría académica con 2 valores, funcionario/a o contratado/a.

CAT5: Categoría académica con 5 valores, Catedrático de Universidad (CU), Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuela Universitaria (TU+CEU), Profesor Titular de Escuela Universitaria (TEU), Profesor Asociado a Tiempo Completo (ATC), y Profesor Asociado a Tiempo Parcial (ATP).



DEDI2: Dedicación a la universidad con 2 valores, completa o parcial.

DEDI3: Dedicación a la universidad con 3 valores, completa (24 créditos), parcial 1 (18 créditos), y parcial 2 (menos de 18 créditos).

ANTI6: antigüedad en la docencia universitaria, con 6 valores: de 0 a 5 años, de 6 a 10, de 11 a 15, de 16 a 20, de 21 a 25, y más de 25 años.

NASSIG4: Número de asignaturas impartidas, con 4 valores, una, dos, tres, o más de tres asignaturas.

CREDIT5: Indica el número de créditos de las asignaturas que imparte cada profesor/a, con 5 valores: 3 o menos créditos, entre 4 y 4,5, de 5 a 6, de 7 a 9, y mas de 9 créditos.

ESTUDIOS2: Posesión o no del grado de doctorado.

HINVES2: Número de horas comprometidas en proyectos de investigación de los que exista constancia en la universidad, con 2 valores, sin dedicación constatada (0 horas), y con alguna dedicación constatada.

HINVES4: Como la anterior con 4 valores, 0 horas, de 1 a 30, de 31 a 60, y mas de 60 horas.

HINVES5: Como la anterior con 5 valores, 0 horas, de 1 a 15, de 16 a 30, de 31 a 45, y mas de 45 horas.

CURSOS2: Formación docente recibida a través del ICE de la UdL durante los últimos 5 años, con 2 valores, que indican si han recibido o no alguna formación.

CURSOS5: Como la anterior con 5 valores, correspondientes al número de cursos realizados: 1 curso, 2, 3, de 4 a 6, y más de 6 cursos.

Se construyó una matriz de datos con las anteriores variables y se relacionaron estadísticamente las variables VI con las VD para poder, mediante los correspondientes análisis de variancia, determinar que variables de la encuesta (VD) mostraban diferencias significativas en relación con las variables profesionales (VI).

3.2.- Análisis de la información y resultados

A partir de las variables arriba definidas y mediante comparaciones de medias y análisis de varianza con el programa estadístico SPSSX versión 11.0 se analizaron los datos obteniéndose ciertos resultados significativos que se exponen resumidamente:

3.2.1. Género

Se constata una cierta mejor valoración de la actividad docente de las profesoras respecto a sus colegas masculinos, no en cuanto a la valoración general del/la docente (VP8), pero sí respecto a la valoración de los diversos aspectos parciales de su docencia (M1-7) y de la asignatura impartida (M19-14).



3.2.2. Categoría académica

Se recoge una valoración general de los docentes (VP8) más desfavorable para el profesorado asociado a tiempo parcial.

3.2.3. Dedicación a la universidad

Cuando se consideraron únicamente dos niveles de dedicación del profesorado (completa vs parcial), no se encontraron diferencias significativas respecto a su valoración global (VP8). En cambio, dichas diferencias significativas volvieron a aparecer con respecto a los aspectos parciales de su docencia (M1-7), así como respecto a la valoración de aspectos de la asignatura impartida (M9-14), siempre a favor del profesorado con dedicación a tiempo completo. Cuando se trató de afinar un poco más respecto al grado de dedicación del profesorado estableciendo tres valores de la misma (DEDI3), correspondiendo la dedicación completa a 24 créditos, y la parcial a 18 o bien a menos de 18 créditos, sí que aparecieron diferencias significativas entre una mejor valoración global del profesorado de tiempo completo y una menor valoración del profesorado a tiempo parcial con menor dedicación (< 18 créditos).

3.2.4. Antigüedad

No aparecieron diferencias significativas respecto a las tres variables VD, considerando los 6 intervalos de 5 años de antigüedad, lo que sugiere que la experiencia docente, en términos de años de antigüedad, no es una variable significativa desde el punto de vista de la valoración de la docencia por parte del estudiantado.

3.2.5. Número de asignaturas impartidas y créditos de las mismas

Tampoco aparecieron diferencias significativas en función del número de asignaturas (NASSIG4) impartidas por el profesorado. Este dato parecería indicar que la carga docente es relativamente independiente de la valoración de la docencia impartida, si bien hay que tener en cuenta que la carga docente no es exactamente equivalente al número de asignaturas, ya que el profesorado puede impartir docencia en distintos grupos de estudiantado dentro de una misma asignatura. Asimismo, considerando el número de créditos de las asignaturas impartidas (CREDIT5), tampoco aparecieron diferencias significativas.

En este apartado, la variable que podría resultar más interesante es la carga docente real del profesorado, variable que resultó imposible de controlar con un cierto grado de fiabilidad, dada la frecuente complejidad de la distribución docente, con asignaturas compartidas en distinto grado por diversos/as profesores/as, asignaturas con diversos grupos de clase, etc.

3.2.6. Titulación académica

Respecto a la variable ESTUDIS2 tampoco se obtuvieron diferencias significativas respecto a ninguna de las tres variables VD, lo que parece indicar que el estudiantado no diferencia entre la docencia impartida por doctores o por licenciados.



3.2.7. Horas dedicadas a la investigación

A partir de las bases de datos disponibles en la universidad, no hay constancia del número de horas dedicadas realmente por el profesorado a la actividad investigadora. Únicamente se pudo obtener un indicador indirecto a partir del número de horas formalmente comprometidas por el profesorado en aquellos proyectos de investigación de los que la universidad tenía constancia, lo cual, evidentemente, resulta un indicador poco fiable. A partir de esta información, y atendiendo a la gran dispersión de los datos, se obtuvieron tres variables (HINVES2, HINVES4, HINVES5), distinguiendo, respectivamente, 2, 4 y 5 valores.

Con respecto a la primera variable (HINVES2), únicamente se obtuvieron diferencias significativas referidas a una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14) en el caso del profesorado del que consta alguna dedicación a la investigación. Asimismo, en HINVES 4 aparecieron diferencias significativas referidas también a una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14) en el caso del profesorado con una dedicación de 1 a 30 horas de investigación respecto a aquel del que no consta ninguna hora de investigación. En el caso de la variable HINVES5, las diferencias se referían también a una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14) del profesorado con más de 45 horas de investigación respecto al profesorado del que no consta ninguna hora de investigación.

Una primera valoración de estos datos sugiere que el compromiso con la actividad investigadora se asocia significativamente con una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura.

Sin embargo, aunque los datos indican que la variable más sensible a las horas de investigación es la relacionada con la valoración de la asignatura (M9-14), más que con las que se refieren propiamente a la valoración de la docencia del profesorado (VP-8 y M1-7) pudo observarse que en general es el profesorado con una dedicación comprometida a la investigación de entre 1 y 30 horas o bien entre 1 y 15 horas el que resulta más valorado respecto a las variables relacionadas con su actividad como docentes. Este dato podría sugerir que un grado moderado de compromiso con la actividad investigadora es el que más se asocia con una mejor valoración de la actividad docente.

3.2.8. Formación continuada

Con respecto a la formación continuada recibida por el profesorado, la única información sistemática que se encontró fue la que constaba en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la propia universidad, referida a los cursos recibidos por el profesorado desde el propio ICE. Hay que tener presente que estos datos son muy incompletos a la hora de valorar la formación continuada del profesorado por diversos motivos. En primer lugar, no toda la formación continuada del profesorado pasa por el ICE de la propia universidad. Hay otras muchas entidades que ofrecen este tipo de formación, y no únicamente mediante el formato de cursos. Por otra parte, entre los cursos ofrecidos por el ICE en los últimos 5 años se encuentran actividades muy distintas, tanto en términos cualitativos como cuantitativos, que pueden ir desde cortos seminarios de formación como usuarios informáticos hasta cursos de formación propiamente docente o bien relacionada con aspectos instrumentales tales como idiomas extranjeros o con materias específicas.

Teniendo presentes estas prevenciones cabe señalar que únicamente se encontraron diferencias significativas en la variable CURSOS2 en el sentido de una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura (M9-14) en el caso del profesorado que había recibido cursos respecto al que no los había recibido.



3.2.9. Número de alumnos/as

Uno de los factores que a menudo se considera que pueden relacionarse con la calidad de la docencia es el número de alumnos/as por clase. Aunque esta parece una variable relativamente fácil de evaluar en la docencia no universitaria, en el ámbito universitario presenta una notable complejidad debido a que no hay una correspondencia unívoca entre profesor/a y grupo de alumnos/as.

Los resultados de las encuestas, recopilados por la universidad, se asocian a dos valores:

- a) El número de alumnos matriculados en la asignatura (NAM), y
- b) El número de estudiantes que responden la encuesta (NE)

El primero de ellos (NAM) es un valor poco fiable, puesto que el número de alumnos/as matriculados en una asignatura puede ser muy distinto, no sólo a los que asisten a la clase, sino también al grupo de clase real, ya que a menudo las mismas asignaturas son impartidas en diversos grupos e incluso por diversos profesores/as. Otra circunstancia que complica la valoración de esta cuestión es la enorme variabilidad de los datos que, en nuestro caso, oscila entre 1 y 125 alumnos/as en el caso de NE, y entre 1 y 895 en el caso de NAM, si bien los casos más extremos son muy poco frecuentes. Por esta razón, en este caso se optó por un análisis de significación estadística, sino por un análisis descriptivo que permita hacer una apreciación meramente gráfica y tendencial de los datos.

Cuando se relaciona la valoración general que reciben los/las profesores (VP8) con el número de alumnos matriculados en su asignatura (NAM), agrupados en intervalos de 10 alumnos se puede observar una tendencia a una menor valoración a medida que aumenta el número de alumnos/as matriculados/as, si bien con notables oscilaciones especialmente a partir de los 120, que podrían relacionarse con las bajas frecuencias en estas categorías.

Tomando como referencia el número de alumnos/as que respondieron la encuesta aparecen resultados tendenciales similares.

Se observa que la diferencia más significativa corresponde a la valoración que realizan de sus profesores los alumnos de grupos inferiores a 11, lo que parece indicar que es en los grupos muy reducidos donde se otorgaría una mayor valoración de la calidad de la actividad docente del profesorado.

3.2.10 Centros docentes

En relación con el número de alumnos/as por clase, relacionamos las medias de alumnos/as por grupo (NE) en cada centro con las valoraciones generales medias (VP8) en cada centro que realizaron los alumnos de su profesorado.

Una vez ordenados los valores medios de los grupos de alumnos en los 7 centros universitarios de mayor a menor, las valoraciones que realizan los alumnos de sus profesores sigue una tendencia inversa, de modo que a menor número de alumnos les corresponde una mayor valoración de la docencia del profesorado.

El caso más significativo sería el de la Facultad de Letras, donde, con un promedio de 17 alumnos por clase, la valoración media del profesorado (VP8) se sitúa en 3,8.



4.- Estudio cualitativo: el análisis del discurso del profesorado

4.1.- Descripción del trabajo: procedimiento y muestra.

Para recoger los datos de la segunda fase del estudio se utilizaron dos instrumentos:

a) Entrevista semiestructurada de acuerdo con un gui3n centrado en su actividad docente. Para las entrevistas se seleccion3 una muestra de profesorado atendiendo a los siguientes criterios: Tres profesores/as, de cada Facultad de la UdL, correspondientes al profesorado mejor evaluado por las encuestas de los alumnos, siempre que el n3mero de alumnos matriculados en las asignaturas correspondientes fuera igual o superior a la media de alumnos de su Centro.

En total se realizaron 21 entrevistas, correspondientes a los tres profesores de cada uno de los siete centros de la universidad.

Toda la informaci3n recogida en las entrevistas se transcribi3 y se clasific3 siguiendo un proceso categorial.

b) Grupos de discusi3n: Posterior a este proceso y para complementar la informaci3n se realizaran dos grupos de discusi3n con el mismo profesorado. Por diferentes motivos los grupos de discusi3n se concretaron en dos, con 6 y 7 participantes de distintos centros.

La informaci3n obtenida se categoriz3 de acuerdo con las mismas categor3as que en las entrevistas a fin de poder realizar el an3lisis conjunto de la informaci3n.

Las categor3as y subcategor3as propuestas fueron:

- * El oficio docente y qu3 implica; caracter3sticas y necesidades de los alumnos, las habilidades docentes utilizadas, coordinaci3n docente.
- * La docencia como arte, transmitir la ilusi3n por aprender y la motivaci3n del profesorado.
- * Las condiciones estructurales y sociales, n3mero de alumnos, organizaci3n de la docencia.
- * La profesionalidad, valoraci3n de la docencia en relaci3n con la investigaci3n y la gesti3n y formaci3n.

4.2.- An3lisis de la informaci3n y resultados.

* **Respecto al oficio docente.** Los profesores se3alan la necesidad de conocer las **caracter3sticas y las necesidades de los alumnos** para adaptar y guiar el programa de la asignatura. Se percibe una actitud de disposici3n y de orientaci3n a cambiar y modificar aquello que han planificado en las fases preactiva e interactiva. Ello queda constatado en los siguientes comentarios

"A ver, la preparaci3n siempre y adem3s siempre estoy haciendo cosas porque los alumnos siempre son diferentes y tu tambi3n siempre eres diferente." (p 131)



Se valora que haya diversidad de alumnado. Este hecho que puede ser un problema para algunos profesores, en el caso de los profesores que han sido bien evaluados es vivido como una fuente enriquecedora. Se puede afirmar que se da la actitud de apertura, escucha, observación y reconducción del programa a partir de las características de los alumnos.

"La gracia de esta asignatura (Sexualidad y Reproducción) es que se apunten alumnos diferentes" (528)

"Pienso que lo que debe tener claro un profesor universitario es que lo que tienes allá, lo que decimos nosotros es diversidad y, esto es una historia diferente de la que había antes, muy diferente y cuando se es consciente de esto ya se busca, lo que dice él, feed-back continuo, buscas estrategias." (DON)

Para estos profesores, la profesión de docente implica muchos aspectos. Por una parte hacen referencia a aspectos más formales como el tipo asignaturas, el número, cuantas hacen, la historia que han seguido para hacerlo, etc y por otra hay aportaciones de un criterio más cualitativo, haciendo referencia por un lado a la **coordinación e integración de las asignaturas**. Se observa que hay una dedicación hacia la docencia y un esfuerzo para situar esta docencia en la línea de los estudios que están realizando.

"Mi contexto es..., si me permiten explicarlo, imparto matemáticas a unos estudiantes que no quieren ser matemáticos sino que quieren ser ingenieros de informática, luego nuestra primera preocupación es hacerles ver qué papel puede tener esta asignatura en su formación" (D)

"Decidimos un plan muy ambicioso que era integrar realmente la asignatura por que hay muy pocas asignatura en esta casa que estén integradas." (225)

Se hace una valoración de la coordinación del profesorado: tanto en lo que se refiere a la docencia si comparten asignaturas, como a la investigación. Se señala que compartimentar asignaturas fuerza a coordinarse. Algunos profesores señalan que esta coordinación es mucho más natural y fructífera si se comparten asignaturas y a la vez se trabaja en equipos de investigación conjuntos.

En referencia a **las habilidades docentes utilizadas**, se da mucha importancia a la preparación de la asignatura, pero haciendo más referencia a los contenidos y a la actualización de estos que a la propia metodología.

"Sí, lo reviso; los días antes de dar clase, como lo tengo todo escrito, entonces lo que hago es revisar lo que tengo que explicar..." (442)

"Sí, a mi me supone mucho tiempo preparar las clases, no me hagas decir las horas..., dependen, también depende de cada asignatura." (712)

Hay siempre una actitud de que lo han planificado en la fase preactiva no sea un programa cerrado ni rígido, sino que éste lo pueda ir reconduciendo a medida de lo que va pasando.

A pesar de la dedicación y las horas que invierten en programar la asignatura se observa una falta de actitud innovadora, en probar diferentes metodologías. La inversión intenta actualizar y modificar más "qué y cuándo enseñar" que "cómo enseñar". Esta actitud de flexibilidad y adaptación también se



constata en lo que hace referencia a la evaluación. El profesorado no utiliza un único instrumento de evaluación.

"Depende, hombre depende de la asignatura" (152)

"¿Qué tipo de evaluación?... , pues mira depende de la asignatura" (420)

Se observa que se refieren a la evaluación de proceso, formativa como a la de producto, pero no a la evaluación inicial. La evaluación inicial para ellos es lo que les pueden decir los compañeros. En cuanto a la evaluación continua es concebida como una evaluación de exámenes o pruebas parciales y que todo ello lleva al resultado final. En general podemos afirmar que es un tema complejo, que preocupa a los profesores y que hay mucha confusión y mezcla de criterios y técnicas poco fundamentadas.

En referencia a los materiales utilizados se constata que se usan diferentes materiales sobretodo de soporte visual.

Si nos referimos al método de trabajo utilizado se hace referencia a las clases magistrales sobre todo justificadas por la ratio pero se concretan prácticas y se tiende a buscar situaciones mediante tutorías, haciéndolos elaborar trabajos prácticos, etc. que posibiliten llegar más al alumno.

"Trabajar con grupos de 20 personas que hay esta interacción te enriquece mucho y la gente se siente cómoda y la gente pregunta, y estas preguntas te hacen ir a tu casa y trabajártelo y poderlo responder."(225)

"Pero en el momento de hacer las prácticas a las que hay manipulación, hay ejercicios de habilidad haciendo grupos pequeños de 10 o de 20 y en las prácticas ya típicas son personalizadas."(289)

Estos trabajos, casos, etc. que se utilizan como soporte a menudo están basados con la realidad y por tanto intentan conectar los conocimientos trabajando en la asignatura con la realidad social, es decir, se apuesta por el aprendizaje significativo.

"El grupo de práctica (...) o sea nosotros analizamos un caso clínico, como diagnosticaríamos la enfermedad x." (289)

"Lo que hacemos es cogen una historia real de allí de la planta, o sea una partera normal o con cesárea, pero es aquello que escoges una historia real que el alumno ha visto porque conoce aquella partera, ha ido a pasarle visita..."(528)

Los profesores buscan aquello que motiva a los alumnos mediante ejemplos sacados de la realidad (teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos,...).

* En relación a concebir la docencia como un **"arte"** los profesionales indican dos aspectos claves:



En primer lugar se habla de **transmitir la ilusión por aprender**, o sea, más que "qué" transmitir haciendo referencia a contenidos concretos, los profesores hacen referencia a un "qué" pero también a un "cómo" relacionándolo mucho con las actitudes.

"Un poco lo que tenemos es la preocupación por la docencia y también ganas de transmitir ilusión, más que los contenidos que al final puedan saber." (D)

"... Yo creo que se debe transmitir la ilusión, las ganas que tienes. ... nos preocupa la docencia y transmitir este entusiasmo a los estudiantes y ellos son receptores de todo esto." (E)

Como podemos observar se habla de ilusión, de interés, de entusiasmo, que son las actitudes valoradas por este profesorado, a demás creen con la importancia de desarrollar estas actitudes en los alumnos.

También se refieren a la **motivación** que tiene el profesorado respecto a la docencia. Este es un aspecto muy interesante porque en ningún momento los profesores dan una visión de la docencia como "vocación", sino como "disfrute". Maestros y profesores de otras etapas educativas, indican que la docencia es en cierto modo una "vocación" en el sentido de "ayuda". O sea, que estaríamos situados en la función de hacer un servicio para la comunidad (del maestro hacia los otros). Este "disfrute" incluso "placer", "gozo" lo podemos observar en los siguientes comentarios:

"Y lo notan, a ve, yo me excito,... cuando empiezo a tocar cosas que se refieren a investigación...." (E)

"..... Y ellos lo perciben, y si tu haces una cosa la haces con ganas lo perciben."

"Para mi es agradable la docencia... creo que esto es importante, que si te gusta lo haces a gusto"(409)

"Por otro lado ¿qué pasa? Que te das cuenta y yo me doy cuenta que disfruto o sea, yo disfruto dando clases, disfruto que aprendan y esto de algún modo la gente lo percibe y como que valora lo que estas haciendo." (936).

El profesor goza dando clases, los alumnos lo perciben, hecho que puede influir en que hagan una valoración positiva de este profesorado.

Esta sensación o feeling que describen, también lo hacen des del punto de vista del profesorado, relacionándolo con lo dicho anteriormente sobre la necesidad de observar la clase y de reconducir su actuación a partir de la situación concreta de enseñanza y aprendizaje.

"Esto es una sensación que tienes tu como profesor, si las cosas están funcionando bien, te has dado cuenta y te vas de la clase contento de que la cosa haya ido bien; ahora, si te ha ido mal o te estas explicando mal o percibes que esto no ha llegado, tu también lo sabes." (DON)

Los profesores "disfrutan" y los alumnos lo perciben y según su criterio esto hace que se valore positivamente la situación. En ningún momento hay un discurso victimista de la situación ni negativo. Podemos afirmar que hay una relación entre los profesores que disfrutan, tienen ilusión y creen con lo que están trabajando a clase y la valoración que los alumnos hacen de estos profesores.



* **En relación a las condiciones estructurales y sociales**, Todos los profesores realizan comentarios sobre las condiciones estructurales y sociales y hacen referencia a diferentes aspectos. En primer lugar se habla mucho del **número de estudiantes por clase**, o sea de la ratio. El profesorado indica que la ratio condiciona el desarrollo de la asignatura. Los aspectos que condicionan según los profesores son por un lado, la interacción que puedes generar con los estudiantes, y por otro, la metodología y las técnicas a utilizar. Refiriéndonos a la interacción, se valora que en ratios pequeñas la interacción es mayor, aspecto imprescindible para el aprendizaje.

Esta interacción que se concreta con los estudiantes también nos llega condicionada por el modo que el profesorado se siente delante de la clase.

"...o sea yo voy en una clase con 20 o 30 personas y estoy relajadísimo de verdad, pero cuando voy con 130 estoy en una tensión encima ¿porque? Porque llevas mucho ritmo estas en mucha tensión, no te puedes relajar."

La relación que establece el profesorado entre la ratio y el clima general de clase es un aspecto muy importante, ya que en esta misma línea nos lleva a plantear la necesidad de cambios metodológicos, o sea, la ratio condicionará el método y las estrategias para el aprendizaje. Un profesor dice:

".. yo la verdad es que el primer mes andaba perdido porque, claro, tuve que cambiar la forma de hacer porque yo iba para una clase de primero con unos esquemas mentales y con 30 todo es diferente y ellos trabajaran diferente, hasta la motivación que puedes demostrar es diferente (...) porque el problema es que cuando hay tanta gente tu estás mal pero me imagino que los estudiantes peor."

Estas afirmaciones se refieren a la necesidad de adaptar el modo de hacer, el método a las condiciones estructurales respecto al número de alumnos, aspectos que reafirma la importancia de este profesorado para adaptar la asignatura a las necesidades del contexto.

Los profesores creen que los alumnos valoran que sean accesibles, es decir, que el alumno perciba que puede tener un apoyo del profesorado más allá de los horarios reglamentados.

"Yo..., que vengan cuando quieran porque yo me paso, menos el martes que estoy en el despacho, entonces lo más normal es que al final de la clase me digan pasará o..." (454)

"Yo estoy disponible, hay un horario, pero ellos me preguntan cuando quieren y vienen cuando quieren; saben que estoy aquí, o sea que no..." (551)

Ello es importante por todo el tema de la tutorías. A pesar que los profesores reconocen que utilizan poco este recurso, son conscientes que es un aspecto de vital importancia en el momento de adaptar los estudios al marco europeo de Educación superior.

En referencia a la dedicación a la docencia se valora el hecho que **se organice la docencia** por cuatrimestres especializados y ello supone que haya variabilidad en la dedicación a la docencia (según cuatrimestre).



"Mira el cuatrimestre próximo dedico el 95% del tiempo a la docencia y el 5% a la investigación, como mínimo para gestionar las cosas que tengo aquí, o sea, yo no hago un experimento y si lo hago es en fin de semana porque lo que no puedo hacer..." (225)

* **En relación a la profesionalidad** y la situación de la docencia en la universidad, todo el profesorado ha hecho referencia al término calidad. Aunque vean necesaria que se **valore la docencia**, hay una visión implícita de que aunque te valoren, la calidad muchas veces vendrá condicionada por esta actitud del docente ante su profesión.

Hay una motivación intrínseca: "lo de enseñar" te ha de gustar. Afirman que una motivación extrínseca no es condición sine qua non para continuar en la docencia.

También se observa que el profesorado no se dedica exclusivamente a la docencia sino que comparte con investigación y en algunos casos con gestión. En sentido amplio, es decir, la gestión que requiere el día a día.

En relación con la **gestión**, mayoritariamente entendemos como gestión la actividad relacionada con cargos (dirección, departamento, secretario, etc.) o a funciones no reconocidas como cargos (comisiones, planes de estudio, etc). En algún caso también se nombra a un tercer tipo que es la gestión relacionada con la actividad docente e investigadora. En general la gestión siempre se ve como una pesada delegación burocrática que coge tiempo a las otras actividades y está poco o nada recompensada. En algún caso se reconoce la dificultad – complejidad de la gestión: requiere ser buen conocedor de cómo van las cosas y una cierta experiencia.

Con relación a la **evaluación del profesorado** sobre la tarea docente se refieren a que lo que realmente valoran los estudiantes de los profesores es su actitud, ya que todos los otros aspectos que pretende valorar la encuesta dependen mucho de los años de experiencia docente y de la interacción que se concreta con el grupo. Los profesores hacen referencia a que intervienen muchas variables, como el tipo de aula, los horarios, el tipo de asignatura, etc... pero sobre todo hacer hincapié en la necesidad de evaluar y valorar la tarea docente así como de clarificar la utilidad de los resultados que se obtengan. Actualmente no se sabe el por qué y para que se evalúa.

También se refieren a que la tarea docente se valora poco, por esto para hacer una evaluación más contrastada también se debería tener en cuenta la visión del profesorado sobre el estudiante.

"... opinar de la calidad del alumnado que tengo" (347)

En referencia a la **formación** pedagógica tanto inicial como continuada hacen referencia a que en algún caso han hecho el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) pero en ningún caso hacen referencia a que hayan hecho formación continuada ni de su necesidad

"Hacer el CAP...tampoco era maravilloso....la única escuela, me da la sensación que es la práctica... (152)

"El CAP para entrar a Secundaria y también me dio algunas ideas de cara a la Universidad y prácticamente no he hecho nada mas..." (210)

Además hay una concepción que la formación continuada es respecto al contenido a trabajar con sus estudiantes y en ningún momento a conocer y analizar diferentes metodologías.



5.- Conclusiones.

Estudio cuantitativo

Podemos afirmar que hay variables que no influyen significativamente en la valoración positiva de la docencia como la antigüedad, el género (en todo caso a favor de las profesoras) y la formación (doctores-licenciados). En cambio los profesores con dedicación completa están mejor valorados que los profesores a tiempo parcial; ello nos lleva a pensar que estos últimos comparten la dedicación en la universidad con otra actividad profesional que no favorece su plena integración en el entramado universitario. El compromiso moderado con la actividad investigadora se asocia significativamente con una mayor valoración de los aspectos relacionados con la asignatura. También reciben mejores puntuaciones aquellos profesores que han realizado cursos de formación en el Instituto de Ciencias de la Educación.

El número de alumnos es una variable a tener en cuenta pues a menor número de alumnos corresponde una mayor valoración de la docencia del profesorado.

Estudio cualitativo

Los profesores mejor valorados disfrutan impartiendo docencia y esta motivación intrínseca les lleva a buscar estrategias que también motiven al alumnado, sobretodo se basan en la realidad.

El profesorado es consciente de la diversidad del alumnado y lo vive como un factor enriquecedor lo que le lleva a adaptar la programación inicial al grupo-clase. Dedicar esfuerzos en la preparación de la asignatura, sobretodo en la actualización de contenidos, aunque se observa una falta de actitud innovadora, es decir, siguen una metodología tradicional, muy estructurada. En general son profesores que utilizan la lección magistral, aunque no de forma exclusiva. También se constata que no utilizan un único instrumento de evaluación teniendo presente la evaluación final y de proceso.

Los profesores consideran que es necesario potenciar el uso de las tutorías individuales y más pensando en los nuevos planes de estudio propuestos en la declaración de Bolonia, pero se constata una falta de cultura en este sentido que habría que potenciar.

Podríamos concluir diciendo que, respecto a la metodología, no se evidencian unas directrices claras y comunes compartidas por todo el profesorado, pero sí, un esfuerzo por parte de los profesores de disponibilidad hacia el alumnado, de apoyo, quieren desarrollar la ilusión por aprender, el entusiasmo, el interés.

Haría falta preguntarnos ¿Qué capacidades ayudan a desarrollar en los estudiantes? ¿Las metodologías utilizadas ayudan a que los estudiantes piensen y tengan conflictos cognitivos? ¿Las valoraciones positivas que estos realizan se centran más en la seguridad que les da el profesor, independientemente de que se les ayude a pensar, a ser críticos, etc.?



Referencias bibliográficas

- BARQUÍN, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, 7-67.
- CASTEJON, J.L., CARDA, R.M. y VERA, M.I. (1991). *Enseñanza universitaria: Diseño y evaluación*. Universidad de Alicante, Secretariado de Publicaciones.
- CERDÁN, J. y GRAÑERAS, M. (CIDE) (1999). *La Investigación sobre el profesorado (II), 1993-1997*. Madrid, MEC, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- DE MIGUEL, M. (1995): Autorregulación y toma de decisiones en Instituciones Universitarias. *Revista de Educación*, 308, 63-81.
- DE MIGUEL, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- DE MIGUEL, M. (1999). El plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades. Problemas y alternativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 99-114.
- DONALD, J.G. y DENILSON, D.B. (2001). Quality Assessment of University Students: Student Perception of Quality Criteria. *The Journal of Higher Education*, vol.72, No.4, 478-502.
- EGIDO, I., CASTRO, M. y LUCIO-VILLEGAS, M. (CIDE) (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid, MEC, Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones.
- ESCUDERO, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 69-86.
- GONZALEZ, P. y GRANDE, F.J. (1999). Experiencia en la evaluación de la universidad. El caso del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 61-67.
- GROS, B. y ROMANA, T. (1995). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona
- HATIVA, N, BARAK, R, y SIMHI, E. (2001). Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, vol. 72, No.6, 699-729.
- RIZO, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 425-440.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 39-59.
- WILSON, W. (1999). Students Rating Teachers. *The Journal of Higher Education*, vol.70, No.5, 562-571.



LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y SU USO PARA EL DISEÑO DE MODALIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Edna Luna Serrano. eluna@uabc.mx

Graciela Cordero Arroyo. gcordero@uabc.mx

Instituto e Investigación y Desarrollo Educativo

Universidad Autónoma de Baja California, México

Jesús Franciso Galaz Fontes. galazfontes@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Autónoma de Baja California, México

Palabras clave

Formación de profesores, docencia, educación superior.

Resumen

Esta comunicación presenta una propuesta de la manera en que pueden integrarse los resultados de los instrumentos de evaluación de la opinión de los estudiantes con los programas de formación de profesores que se imparten a nivel universitario. Esta propuesta recupera la experiencia de la Universidad Autónoma de Baja California (México), institución que aplica estos cuestionarios desde 1988 y en forma computarizada desde 2000. Se presentan los resultados de la experiencia y algunas propuestas de mejora de uso del sistema como una estrategia de diagnóstico de necesidades formativas del profesorado universitario.

Desarrollo

Objetivo

Esta comunicación tiene por objetivo presentar una propuesta de cómo utilizar los resultados de los instrumentos de evaluación de la docencia con base en la opinión de los estudiantes como insumo de los programas de formación de profesores universitarios.

Descripción del trabajo

Por lo general, la evaluación y el mejoramiento de la enseñanza son conceptos que se presentan asociados. Desde esta perspectiva, la importancia de la evaluación docente se deriva del potencial que posee como herramienta para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y coadyuvar para diseñar y poner en práctica estrategias que perfeccionen los procesos de instrucción.



La evaluación docente con base en los puntajes de opinión de los estudiantes es una de las estrategias que se encuentra presente en los sistemas de evaluación tanto en Norte América, como en Asia y Europa. Los principales propósitos asociados este tipo de evaluación están relacionados con el diagnóstico y la retroalimentación de los maestros para mejorar los procesos de instrucción, con medidas de la efectividad de la enseñanza en la toma de decisiones administrativas, y con la investigación sobre la enseñanza (Marsh y Dunkin, 1997).

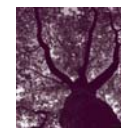
Entre los hallazgos de la investigación en torno a los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos cabe destacar los siguientes aspectos: consideran que la enseñanza efectiva es multidimensional (Marsh y Bailey, 1993), por lo tanto, la mayoría de los cuestionarios de evaluación se proponen incluir las diferentes dimensiones que la conforman (Marsh y Dunkin, 1997); el estudio sobre las dimensiones relacionadas con la efectividad docente ha permitido reconocerlas y clasificarlas en orden de importancia (Feldman, 1997); los puntajes de los cuestionarios son confiables, y relativamente válidos a través de diferentes escenarios educativos (Abrami, D'Apollonia y Cohen, 1990).

Aún cuando no existe una teoría sobre la enseñanza, los instrumentos de evaluación de la docencia responden de manera implícita al cuestionamiento sobre qué es un profesor universitario, qué características debe poseer, y qué funciones debe realizar (Neuman, 1994). Una premisa que fundamenta a la mayoría de los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos es que la enseñanza es una actividad compleja y multidimensional (Marsh y Dunkin, 1997), por lo tanto, se espera que cada componente de los cuestionarios refleje los factores de la enseñanza efectiva.

Las dimensiones de la enseñanza representativas en los cuestionarios publicados, por lo general, proceden del análisis de los componentes de las dimensiones de evaluación que correlacionan de manera consistente y positiva, con las evaluaciones de los estudiantes sobre la efectividad de la enseñanza. En los cuestionarios existen coincidencias en algunas dimensiones que los integran; de igual manera, las evidencias muestran la falta de uniformidad entre ellos (Feldman, 1984; Abrami y d' Apollonia, 1990; Rueda y Rodríguez, 1996). Las dimensiones y los reactivos que los componen varían, especialmente en el contenido de las preguntas específicas acerca de la instrucción; al respecto, Centra (1993) opina que las dimensiones o factores difieren en función de los reactivos incluidos en cada dimensión; y Rueda y Rodríguez (1996) que la variedad responde a las diferentes nociones sobre lo que es el aprendizaje y la enseñanza y a las diversas maneras de entender los procesos de evaluación.

El estudio de las dimensiones relacionadas con la efectividad docente ha permitido identificarlas y clasificarlas de acuerdo a su importancia; en Estados Unidos de América, Feldman (1997) identificó 28 dimensiones recurrentes en la literatura que han sido asociadas al aprendizaje de los estudiantes por lo menos en tres estudios, con base en las correlaciones entre las calificaciones del aprendizaje de los estudiantes y los puntajes de evaluación a los docentes identificó como de mayor importancia: claridad en la instrucción; estimulación del interés por la materia; preparación y organización del curso; logro de los objetivos planteados; motivación a los estudiantes para tener alto rendimiento; y, percepción del impacto de la instrucción por parte del alumno. Las dimensiones de poca o ninguna importancia fueron: naturaleza y valor del curso; calidad y frecuencia de la retroalimentación del profesor al alumno; contenido y carga de trabajo; y, dificultad del curso. En México, Luna (2002) identificó al dominio de la asignatura, estructuración del programa, organización de la clase, evaluación del aprendizaje y cualidades de interacción como las dimensiones más importantes para docentes y estudiantes en el ámbito del posgrado.

La literatura sobre la evaluación de la enseñanza por los estudiantes en la década de los noventa alertó sobre los problemas de uso ligados al cuestionario estudiantil (Poissant, 2004). El análisis de las prácticas de evaluación en países como Estados Unidos, Canadá y México se encontró que por lo general se privilegian los propósitos administrativos sobre los de mejoramiento de la actividad (Saroyan, 2003; Luna, 2002). Así, el examen del funcionamiento de los sistemas indica que bajo un mismo procedimiento se argumenta lograr propósitos de control y de mejoramiento, con un discurso donde prevalecen los fines de mejora de la calidad docente sobre los de control (Luna, 2002). La



realidad demuestra que la evaluación orientada al control se concibe como útil para el mejor funcionamiento institucional. Sin embargo, no implica que ayude al desarrollo profesional individual.

Diferentes autores han señalado el poder orientador que tienen los procesos de evaluación y, de manera específica, se ha argumentado que un programa adecuado de evaluación de la docencia, utilizando los cuestionarios contestados por los estudiantes, puede guiar al mejoramiento de la enseñanza (Marsh, 1987). De acuerdo con Centra (1993) los procesos de evaluación de la docencia pueden apoyar el mejoramiento de la enseñanza a condición de cumplir cuatro criterios: proporcionar al profesor información nueva, ser información valorada por el docente, suministrar estrategias al profesor para mejorar su desempeño y que el docente se encuentre motivado para realizar mejoras.

A nivel empírico se han demostrado cambios en la efectividad de la enseñanza con base en la retroalimentación derivada de los cuestionarios; sin embargo, es importante tener en cuenta que las modificaciones son mínimas cuando ésta consiste solo en la presentación escrita de los resultados de los cuestionarios; y que se incrementa considerablemente cuando va acompañada de una asesoría personal (L'Hommedieu, Menges, y Brinko, 1990). Los datos proporcionados por los puntajes de los estudiantes proveen la información base para delimitar las habilidades a desarrollar en los programas de formación, en la medida en que reportan las fortalezas y debilidades del quehacer docente.

Para ilustrar esta propuesta de vincular la evaluación de la docencia-formación de profesores, se presenta la experiencia de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), universidad mexicana que ha aplicado dicho instrumento por casi 20 años pero cuyo impacto en el campo de la formación de sus profesores no ha sido considerado. De ahí que esta comunicación se considera una contribución para ampliar este debate en un foro especializado y en nuestra institución.

Los programas de formación pedagógica en la UABC se ofrecen desde hace más de 25 años en una gama que va desde cursos aislados, diplomados, maestrías. Por lo general, la temática y la modalidad de instrucción las determina una oficina responsable de los programas de formación, con base en: el modelo de enseñanza que la institución promueve, la percepción de las necesidades de formación que tienen los administradores y la información recabada en ocasiones a través de encuestas para identificar temas a trabajar con los profesores. Uno de los factores asociados a este esquema de formación son las creencias de que los profesores pueden modificar su docencia con base en un modelo de clase teórica dissociado de su práctica cotidiana y que las condiciones del contexto de enseñanza son irrelevantes. Aunque esta dinámica puede orientar la formación de los profesores hacia lograr las metas institucionales, tiene diversas limitaciones entre las que destacan: no reconocer las necesidades de formación que los profesores presentan, no involucrar a los actores del proceso de enseñanza en la delimitación de los temas y modalidades de formación y no considerar procesos de seguimiento.

Resultados

La UABC en la actualidad ofrece 78 programas de licenciatura y 43 de posgrado distribuidos en las diferentes áreas del conocimiento; en promedio laboran 4, 220 docentes y atiende a 34, 992 estudiantes (Mungaray, 2006). La evaluación de la enseñanza con base en la opinión de los estudiantes inició de manera sistemática en 1988 con el propósito de identificar las áreas del quehacer docente que requerían preparación pedagógica.

La aplicación de los cuestionarios se automatizó a partir del año 2000, como una medida para mejorar la administración del sistema. En la actualidad más del 80% (26, 400 alumnos) de la población de estudiantes evalúan a sus profesores al final de cada periodo semestral. Así la Universidad cuenta con una gran base de datos que recupera la opinión de la casi totalidad de los estudiantes. Esta base de datos se considera material de investigación central para la propuesta de formación de profesores.



La versión actual del cuestionario se aplica desde 2001, se diseñó *ex profeso* para el contexto de la UABC y cuenta con evidencias psicométricas de confiabilidad y validez de constructo. Es aplicado y calificado de manera computarizada al final del semestre. Cada dimensión obtiene un puntaje ponderado, la suma de los puntajes de las dimensiones arroja el promedio general. Consta de 20 reactivos distribuidos en ocho dimensiones de la enseñanza:

- 1) Estructuración del programa, evalúa aspectos relacionados con la planeación del curso.
- 2) Organización de la clase, evalúa la preparación de la instrucción y utilización de materiales que apoyen la enseñanza.
- 3) Dominio de la asignatura, evalúa el conocimiento teórico y metodológico del profesor sobre la materia.
- 4) Claridad en la instrucción, evalúa las habilidades del profesor para comunicar los contenidos de forma comprensible.
- 5) Estrategias de instrucción, evalúa las tácticas de enseñanza utilizadas por el maestro.
- 6) Cualidades de interacción, la disposición del maestro para orientar al estudiante y motivarlo a participar en clase.
- 7) Evaluación del aprendizaje, valora las estrategias de evaluación utilizadas por el docente.
- 8) Método de trabajo, evalúa aspectos formales del cumplimiento docente.

Los reportes de resultados se destinan por una lado, a cada unidad académica para conocimiento de los docentes y directivos, y por otro, a una instancia administrativa central para ser integrados en el expediente del programa de incentivos salariales para los profesores, campo en el que la intención original del instrumento cambia. Al asociarse con un componente de ingreso económico potencialmente importante, se presente la factibilidad de que los profesores se comporten de determinada manera con los estudiantes no por cuestiones de enseñanza-aprendizaje, sino para lograr obtener un puntaje que permita acceder a un buen nivel del programa de incentivos (Cordero, Galaz y Sevilla, 2003).

Con el fin de identificar las características del desempeño docente de acuerdo al área de conocimiento de los programas de ciencias naturales y exactas, ingeniería y tecnología, y ciencias administrativas que ofrece la UABC, se estudiaron los puntajes otorgados por los estudiantes en un total de 729 cursos correspondientes a los dos periodos semestrales de los años 2004 y 2005, encontrándose diferencias significativas entre los puntajes por dimensión. Asimismo, se identificaron los perfiles de desempeño docente de acuerdo a la opinión de los estudiantes por área de conocimiento y etapa curricular (Arámburo, 2006). En orden descendente las dimensiones con menores promedios en las áreas de ciencias naturales e ingeniería y tecnología son: claridad en la instrucción, dominio de la asignatura y estrategias de instrucción; en ciencias administrativas: organización de la clase, estrategias de instrucción y dominio de la asignatura. De esta manera, dimensiones fundamentales de la competencia docente registran los puntajes más bajos.

Propuestas de mejora

Si bien la investigación educativa ha reconocido que la docencia es un proceso extraordinariamente complejo (García y Mabel, 2004) las propuestas para la formación de profesores son generalmente simples e ingenuas. Cuando se considera necesario formar a los profesores se instrumentan propuestas fundamentalmente transmisivas y se considera ingenuamente que los maestros son buenos aplicadores de las ideas de otros (Imbernón, 1988) y que el cambio en las creencias y concepciones de los docentes posibilitan el cambio en sus destrezas y conductas en el aula. En otras palabras, se considera que el "(...) comportamiento del profesorado se modifica por la repetición verbal de los aspectos normativos" (Imbernón, 1988, p.77). En contraposición a estas ideas, su poder



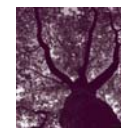
real de transferencia en el aula es muy limitado y estas propuestas formativas no entienden los problemas contextuales que rodean la práctica docente.

El hecho de que son inversiones cuyos beneficios no pueden ser fácilmente observables y cuantificables por las instituciones de educación superior en tanto que el impacto de estos esfuerzos sobre el proceso educativo no ha podido ser bien documentado y evaluado ha provocado que el campo de la formación de profesores pase por una desacreditación constante (Cordero, Luna y Galaz, 2007).

La siguiente propuesta de trabajo considera que la formación de profesores es una actividad sustancial a la que se le debe dar una atención institucional adecuada. Considera que es un campo que requiere una inversión económica y voluntad que entienda que la cultura institucional sobre la docencia es un punto fundamental para entender las condiciones de cambio de la docencia. La siguiente propuesta parte del hecho de ya se cuenta en nuestra universidad con los insumos de información básicos y que lo que hace falta es interés y recursos por invertir en la mejora de la práctica docente y sus condiciones contextuales.

La propuesta comprende las siguientes etapas principales:

- 1) Considerar la información con la que actualmente se cuenta como un diagnóstico general de necesidades de formación del profesorado. El diagnóstico de necesidades de formación del profesorado puede realizarse a partir de diversas metodologías (Marcelo, 1995). En este caso se propone que los resultados de la evaluación de los docentes por los estudiantes sea parte central del diagnóstico de necesidades, el cual puede ser complementado con otras metodologías que exploren con mayor detalle necesidades particulares (Gairín y Armengol, 2003) o que se trabajen de manera más inductiva.
- 2) Organizar un Comité Consultivo de Formación Docente en el que participaran profesores y estudiantes. Este comité tendría a su cargo la función de validar las propuestas de un equipo técnico, así como ayudar a hacer más realistas las actividades formativas que se propusieran más adelante. Este cuerpo es inédito en las universidades mexicanas. Solventaría la ausencia de "propiedad" que los profesores tienen de sus procesos formativos en el caso de las nuestras universidades.
- 3) Clasificar la información de acuerdo a las variables de contexto y de trayectoria docente. Esta base de datos, organizada por variables tales como áreas de conocimiento, etapa curricular de las asignaturas de cada plan de estudios; años de experiencia docente del profesor, grado académico del profesor, certificaciones nacionales del maestro como investigador o profesor, formación previa y formal en habilidades docentes, etc. se cruzaría con las ocho dimensiones del instrumento. Para fortalecer la validez de resultados se analizarán en grupos de discusión de docentes y profesores por separado.
- 4) Correlacionar los puntajes de los estudiantes con los productos de la enseñanza: promedio de calificaciones del grupo e índice de aprobación.



Un ejemplo como se propone analizar la información de un profesor se presenta en el Cuadro 1.

Variables de contexto				
Área: Ingeniería y Tecnología				
Programa				
Materia				
Variables de trayectoria				
Profesor:				
Formación: Licenciatura () Maestría () Doctorado ()				
Años de experiencia docente				
Reconocimientos nacionales				
Tipo de contratación				
Dimensión	Puntaje Semestre 1	Puntaje Semestre 2	Puntaje Semestre 3	Puntaje Semestre 4
Estructuración del programa				
Organización de la clase				
Dominio de la asignatura				
Claridad en la instrucción				
Estrategias de instrucción				
Cualidades de interacción				
Evaluación del aprendizaje				
Método de trabajo				
Promedio de calificaciones del aprendizaje del grupo				
Índice de aprobación del grupo				

Cuadro 1. Concentrado de información de un docente.

Esto permitiría identificar por materia y etapa curricular, el nivel de dominio de los profesores de esta dimensión e instrumentar las alternativas de formación mas adecuadas en términos de tiempo, contenido y modalidad formativa.

En la implementación de esta propuesta se propone iniciar con las asignaturas de matemáticas de los diferentes programas y en especial con aquellas que presentan altos índices de reprobación.

4) Diseñar un conjunto de actividades formativas pertinentes. Dado que esta información permite identificar problemas de formación pedagógica a nivel de conocimientos, destrezas docentes y actitudes, pueden diseñarse programas específicos para profesores principiantes, identificar profesores mentores para apoyar a sus compañeros, diseñar propuestas de formación centradas en el área de conocimiento o en las necesidades de cada unidad académica. Es decir, el diagnóstico institucional de necesidades de formación que orienta sobre los contenidos básicos de la formación, pero también puede dar información sobre las modalidades más adecuadas para trabajar con los profesores en función de todas estas variables contextuales.

La investigación educativa ha mostrado que el desarrollo de un maestro es un fenómeno complejo y multidimensional. Asimismo, que la vinculación entre evaluación de la docencia y formación es una asignatura pendiente en la mayoría de las universidades en México. La formación pedagógica del profesorado universitario en la UABC tendría mejores opciones de tener éxito si pudiera utilizarse una metodología como la que ahora se presenta a discusión.



Referencias

- Abrami, P. C., S. d'Apollonia, y P.A. Cohen. (1990). Validity of student ratings of instruction what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology* (82) 2, 219-231.
- Abrami, P. C., y S. d'Apollonia. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. En M. Theall, and J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice* (No. 43, pp. 97-112). New Directions for Teaching and Learning, San Francisco: Jossey Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass
- Cordero, G., J. Galaz, y J.J. Sevilla. (2003). *La evaluación de la diversidad en el trabajo académico: Los programas de estímulo de la UABC 1990-2002*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y Universidad Autónoma de Baja California.
- Cordero, G., E. Luna y J. Galaz. (2007). La formación del profesorado universitario en Mexico: viejos modelos para nuevos retos. Memorias del Séptimo Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad (disco compacto). Mexico:UANL.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 368-395). Nueva York: Agathon Press.
- Gairín, J. y C. Armengol. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- García, B. y S. Mabel. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre la práctica educativa y la formación de maestros a la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 251-261). Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Memorias, México: ANUIES-UABJ.
- Imbernón, F. (1988). Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía*, 161: 77-79.
- L'Hommedieu, R., Menges, R. J., y Brinko, K. T. (1990). Methodological explanations for the modest effects of feedback. *Journal of Educational Psychology* 82, 232-241.
- Luna, E. (2002). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. México: UABC-Plaza y Valdés.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research* 11, 253-388.
- Marsh, H. W. y M. Bailey. (1993). Multidimensional students' Evaluations of Teaching Effectiveness, *Journal of Higher Education* (64) 1, 1-18.



- Marsh, H.W., y M. Dunkin. (1997). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En R. Perry y J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 241-320). Nueva York: Agathon Press.
- Mungaray, A. (2006). Universidad Autónoma de Baja California. Informe 2006. Rectoría. Mexicali, B.C. México: UABC.
- Neumann, R. (1994). Valuing quality teaching through recognition of context specific skills. *The Australian Universities' Review* (37) 1, 8-13.
- Poissant, H. (2004). La evaluación de la enseñanza universitaria. Algunas sugerencias para optimizar su utilización. En M. Rueda (Coord.), *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (pp. 85-110). Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Memorias, México: ANUIES-UABJ.
- Rueda, B. M. y S. L. Rodríguez. (1996). La evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM. En M. Rueda y J. Nieto (Eds.), *La evaluación de la docencia universitaria* (pp. 7-61). México: CISE-UNAM.
- Saroyan, A. (2003). Evaluation of teaching for improvement: a myth or a reality? En M. Rueda, F. Díaz Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, (pp. 151-160). México: UAM-UNAM-UABJO. Col. Cultura Universitaria, Serie Ensayo no. 71.



PUESTA EN MARCHA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO IMPLICADO EN EL PLAN DE FOMENTO DEL PLURILINGÜISMO DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA DESDE EL CENTRO DEL PROFESORADO DE MÁLAGA

Aurora Carretero Ramos. auroracr@cepmalaga.com

Juana María Sáenz Francés. jmsaenz@cepmalaga.com

Asesoras de formación del Centro del Profesorado de Málaga

Palabras clave

Formación del profesorado, Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía, innovación

Resumen

El Plan de Fomento del Plurilingüismo se lleva desarrollando en Andalucía desde el curso 2005-06. Esto ha supuesto para los Centros del Profesorado la necesidad de diseñar un itinerario formativo específico para el profesorado implicado en los proyectos bilingües de sus centros.

Como nueva experiencia, la necesidad de revisión es, si cabe, inevitable. No sólo por la revisión de los objetivos buscados en las primeras acciones, sino también por la incorporación de nuevos centros a un proyecto vivo y las necesidades de formación de su profesorado. Además, la detección de necesidades va demandando distintas acciones formativas a las que se tiene que dar respuesta.

En esta comunicación queremos dejar constancia de lo que se lleva efectuando desde el CEP de Málaga durante estos dos cursos y las previsiones para el que viene, con la doble finalidad de mostrar al resto de la comunidad educativa nuestros avances, así como de realizar una reflexión sobre la acción encaminada a una futura mejora de la práctica.

Desarrollo

OBJETIVOS

El sistema educativo andaluz ha variado ampliamente estos años con la inclusión de nuevos Planes y Proyectos en las escuelas e institutos. Éstos han generado una necesidad de organización del trabajo de los Centros del Profesorado (CEP) muy importante y muy diferente a la seguida hasta este momento.

La puesta en marcha del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía en el curso 2005-06 se percibe con optimismo, pero también con dudas e inseguridad. Es mucho el interés y las expectativas puestas por todos los miembros de la comunidad educativa en estos planes que la Segunda Modernización de Andalucía está introduciendo en el ámbito de la educación. Éste, en realidad, conlleva muchos cambios metodológicos y pedagógicos, incluso de organización de tiempos y espacios.



Nuestra intención es referirnos en particular al modo en que el CEP de Málaga, en colaboración muchas veces con otros CEPs de la provincia y en coordinación con el responsable en la Delegación de Educación de Málaga, ha abordado la formación del profesorado implicado en este Plan.

Mediante este trabajo pretendemos hacer una revisión de las acciones llevadas a cabo, que sirva como sistematización para una reflexión sobre nuestra práctica a la hora de diseñar las actividades, conjugada con las necesidades que van surgiendo según el Plan se va ampliando.

Por otro lado, será una manera de dar a conocer el modelo formativo por el que se ha optado en nuestro Centro. Modelo vivo para un Plan joven que, como cualquier proyecto en sus inicios, va sacando a la luz unas necesidades que han de ser cubiertas, especialmente cuando se pone el acento en el carácter innovador y de cambio y mejora de las prácticas educativas que, sin duda, éste conlleva.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

El PFP, con la intención de dar respuesta real a las necesidades de los niños del siglo XXI, pone en marcha una serie de mecanismos que hacen necesario que la institución educativa varíe su estructura y los maestros sus competencias. La formación permanente se convierte en parte imprescindible para dar respuesta a los *nuevos* retos, en el sentido que Imbernón (2006) apunta.

Se hace conveniente en este punto, para que se comprenda la amplitud de actuación del PFP, relacionar los cinco programas que éste incluye: Centros Bilingües, Escuelas Oficiales de Idiomas, Plurilingüismo y Profesorado, Plurilingüismo y Sociedad, Plurilingüismo e Interculturalidad. La inclusión de estos programas hace patente lo ambicioso del Plan.

Esta concepción global e integradora de la enseñanza requiere una revisión metodológica y organizativa de los centros, aspectos que se deben atender en cuanto al diseño de acciones formativas encaminadas a atender las nuevas competencias.

En nuestro caso, más que ser un modelo aplicativo, planteamos una formación dirigida al colectivo, con un modelo regulativo de ayuda y de trabajo con el profesorado, es decir, interactuar y aprender con los iguales. Pretendemos acompañarles en esta nueva situación problemática que supone la puesta en práctica de un nuevo Plan. Aprovechamos las ganas y el interés que traen los implicados.

Con este proyecto, se crea un espacio de trabajo que ayuda a reflexionar conjuntamente sobre la práctica. Es como empezar de nuevo. El docente con su bagaje necesita nuevas herramientas y tiene inseguridad. Ahí reside nuestra labor de innovación: se trata de unir la formación a un proyecto de trabajo, y no al revés. (Imbernón, 2004)

Se realiza una formación no individualista, sino enfocada al colectivo aunque, según se va ampliando el número de centros que se integran en el Plan, las necesidades y los objetivos a conseguir harán indispensable el diseño de distintos "itinerarios" que den respuesta a las demandas, y utilidad a los esfuerzos realizados anteriormente, con vistas a que redunde en mayor eficacia y desarrollo profesional. Estos itinerarios responderán a los diferentes niveles de destrezas, al tiempo de experiencia en la enseñanza, en el proyecto o a los distintos tipos de usuarios: coordinadores y coordinadoras, profesores y profesoras de las áreas no lingüísticas, profesores o profesoras de los cursos de actualización lingüística, etc.

Este trabajo recoge las diferentes acciones que atienden a los diferentes Programas, sin olvidar que, como expresábamos anteriormente, las intervenciones se van haciendo necesarias a la par que el Plan va creciendo y que los Programas se van implementando y desarrollando paulatinamente. De este modo, podemos decir que un análisis de las actuaciones da una idea del avance cronológico que el Plan ha seguido: en un primer momento, se focalizó el trabajo en su difusión y la información entre los centros (Ver Actividades previas en Anexo I), posteriormente se trabajó en formar al profesorado



implicado en metodología, desarrollo curricular y en su actualización lingüística. En el momento actual el esfuerzo principal, sin olvidar otros, recae en reforzar el Programa “Escuelas Oficiales de Idiomas” y afianzar la participación del Área de Lengua Castellana en el diseño de los currículos integrados de los centros bilingües.

De cualquier forma es importante señalar que desde el CEP de Málaga, y dentro del Programa “Plurilingüismo y Profesorado”, se ha acompañado al profesorado implicado con un conjunto de acciones que a continuación pasamos a comentar bajo diferentes epígrafes que corresponden a diferentes áreas de formación:

- Acciones formativas de Convocatoria General y Formación Continua (Cursos, jornadas, encuentros, etc.).
- Formación en centros.
- La autoformación: los grupos de trabajo.

Además resumiremos otras actuaciones que han permitido complementar y ejercer nuestro trabajo para enriquecer la formación dirigida al profesorado implicado en el Plan y también facilitar nuestra labor: la creación de redes profesionales, la difusión de los Programas Europeos y el Programa de Aprendizaje Permanente y las colaboraciones con otras entidades.

A. Acciones formativas de Convocatoria General y Formación Continua (Cursos, jornadas, encuentros, etc.)

El CEP de Málaga organiza actividades de convocatoria pública, que están dirigidas al profesorado en general perteneciente a centros educativos que dependen de nuestro CEP. En total, un número aproximado de 9500 docentes. Constatamos que es el instrumento principal que tenemos para atender al profesorado de manera individual, ya que en las actividades ofertadas se inscriben profesores y profesoras a título personal y según el interés por los contenidos previstos. Sin embargo en el caso de los Centros Bilingües podemos decir que todas las acciones enfocadas a la actualización de conocimientos científicos y metodológicos planteadas en relación con el bilingüismo han sido aceptadas y cursadas por prácticamente todas y todos los implicados, llegando incluso a existir lo que podíamos denominar “estrés de formación”.

Así pues, en lo que se refiere al PFP, las acciones formativas encaminadas a atender la innovación y la actualización metodológica y curricular del profesorado de lenguas se han visto incrementadas y modificadas por los nuevos retos que conlleva el proceso de implantación al que nos enfrentamos.

Por un lado, encontramos los diferentes módulos sobre **Metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas** que tradicionalmente han estado destinados a mantener al día al profesorado de nuestro ámbito (Ver ANEXO I), y que continúan siendo trascendentales en el proceso actual. Tampoco debemos olvidar las acciones encaminadas a la sensibilización y a las TIC -actuaciones que ya quedan reflejadas y explicadas en otros espacios específicos en nuestro trabajo-, pero es el momento de abordar las varias actuaciones orientadas a desarrollar en los docentes estrategias y recursos específicos para afrontar el nuevo modelo metodológico.

En este sentido el CEP de Málaga, junto con la red de formación de la provincia, tras un periodo de análisis y reflexión sobre las necesidades que iban surgiendo, ha puesto un especial énfasis en formar a nuestros docentes para que desarrollen competencias en los ámbitos que a continuación relacionamos:



I. Currículum Integrado

El Plan de Fomento del Plurilingüismo propone un nuevo modelo curricular, el currículo integrado, para todas las lenguas, materna o extranjeras. El objetivo último es proporcionar una cohesión entre las áreas lingüísticas y no lingüísticas que se perciba como un todo conceptual.

Podemos interpretar el término currículo integrado como la planificación y organización de los bloques de contenido y las dimensiones de los ejes transversales a partir de temas o tópicos (i.e. unidades temáticas) de interés. El currículo integrado evita la dispersión por áreas académicas, y utiliza estrategias significativas que promueven el trabajo cooperativo y toman en cuenta la experiencia de vida. En los centros donde se implementa el currículo integrado, se parte de la idea de que alumnado y profesorado forman, juntos, una comunidad de aprendizaje que investiga y crea conocimientos.

En este sentido, las acciones relacionadas con el currículum integrado han sido:

2005/2006	Áreas no lingüísticas en otro idioma
2006/2007	Content And Language Integrated Learning (El Currículo Integrado)
	El Papel de la Lengua Castellana en el Currículo Integrado de las Lenguas
	Jornada en Sensibilización Lingüística

En lo que respecta a la lengua castellana, el Plan señala que “...*cuantas más lenguas aprenda el ciudadano o ciudadana, más se afirmará en su propia lengua, al permitirle comprender con lucidez la lengua propia...*” (PFP, 2004: 8-9). Claramente se apuesta por la profundización en las competencias comunicativas. Los objetivos que se pretenden destacar están relacionados con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.

En este sentido, se persigue desarrollar acciones relacionadas con el aprendizaje y la práctica de una o más lenguas y con el descubrimiento y experiencia de otras culturas.

Como apuntábamos anteriormente, algo que el Plan marcaba claramente desde sus inicios ha tenido que ser resaltado y subrayado por los responsables de la Administración y especialmente recogido en nuestras acciones formativas al quedar un poco olvidado en los propios centros. Se hace imprescindible romper con la tradicional separación en el proceso de enseñanza/aprendizaje entre las lenguas y fomentar un currículo integrado para todas las lenguas, maternas o extranjeras, con el objetivo de formar a personas que sean capaces de entender, hablar, leer y escribir, con distintos niveles competenciales, un determinado número de lenguas.

II. Portfolio y MCER

El Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación surge como un documento de referencia que permitiera a los profesionales de las lenguas usar un lenguaje común de mayor transparencia y coherencia en toda la Comunidad Europea. Ahora está siendo utilizado para la reforma curricular, la formación de los docentes, la elaboración de manuales escolares y la evaluación de competencias en las lenguas.

El MCER es la base del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), que tiene como primer objetivo la promoción del plurilingüismo. El Portfolio permite reflexionar sobre el aprendizaje de las lenguas, autoevaluar las competencias en cualquier idioma, fijar los objetivos y reflexionar sobre los aspectos interculturales.



En el cuadro quedan reflejadas las actuaciones en esta temática:

2005/2006	Conoce el Marco Común Europeo y el Portfolio
2006/2007	Especialización y Actualización en Lenguas Extranjeras: PEL Y MCER

Podemos concluir que desde los inicios del Plan, este CEP dedicó un espacio a difundir entre los docentes estos aspectos de las políticas lingüísticas europeas. Las intervenciones en estos dos ámbitos no han sido sólo puntuales y limitadas a una actuación académica concreta, sino que se ha potenciado la creación de grupos de trabajo que profundizan en los temas, pues valoramos muy positivamente los proyectos colaborativos para la formación y el aprendizaje.

– Las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante EEOOI)

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros donde se imparten enseñanzas especializadas en idiomas. El protagonismo y el nuevo papel que les ha otorgado el PFP han repercutido muy positivamente en la presencia de sus docentes en los CEPs andaluces.

Como señalábamos con anterioridad las EEOOI son las destinatarias de todo un Programa dentro del Plan, pero en la presente comunicación sólo podemos establecer una rápida mirada que contextualice cómo y en qué aspectos se hace necesaria una intervención de formación que apoye y guíe al profesorado que imparte clase en ellas dentro de este proceso de innovación.

Desde el Centro del Profesorado de Málaga se les atiende en varios terrenos; existen varios grupos de trabajo que se interesan por diferentes temáticas, también hay un grupo de Profesores que trabajan en un Proyecto de Innovación Educativa que requiere nuestro seguimiento, pero principalmente hemos de resaltar nuestra intervención en tres ámbitos: las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y la metodología a la hora de atender a los Cursos de Actualización Lingüística.

El siguiente cuadro recoge las actividades generales de formación que se han llevado a cabo en estos dos últimos cursos. Se observa el auge en la demanda de asesoramiento por parte del profesorado, así como de los cursos propuestos por la Administración educativa. Las intervenciones han sido diseñadas en colaboración con profesorado de EEOOI y han tenido una gran participación y éxito.

2005/2006	El Nuevo Marco de las EEOOI de Andalucía y el Currículo de Nivel Básico
2006/2007	Jornadas Provinciales de Formación sobre el Nuevo Currículo de las EEOOI
	La nueva Ordenación Curricular de las EEOOI
	Jornadas Orientadas a Profesorado Formador de Formadores de Centros Vinculados al Plan de Fomento del Plurlingüismo de Andalucía
	Usos y Utilidades de una Plataforma Educativa

Es importante resaltar la labor que estamos haciendo desde el CEP para facilitar espacios para la reflexión y el intercambio de experiencias de buenas prácticas entre los docentes de EEOOI a la hora de adaptar los nuevos currículos al MCER.

Asimismo, el Plan pone de relieve la necesidad de desarrollar, para el profesorado implicado en los centros bilingües tanto de Infantil y Primaria que imparte lenguas extranjeras y áreas no lingüísticas, como del profesorado de Secundaria y de Formación Profesional de las áreas no lingüísticas, un



programa específico de formación y actualización de los conocimientos en lenguas extranjeras y que cuenta para su concreción con las EEOOI en sus Cursos de Actualización Lingüística.

Para atender esta demanda, la Universidad de Málaga organizó las *Jornadas Orientadas a Profesorado Formador de Formadores de Centros Vinculados al Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Esta actividad regional es fruto de un Convenio que se ha firmado entre la Consejería de Educación y las Universidades Andaluzas en consecución del objetivo que se plantea el Plan en su Programa “Plurilingüismo y Profesorado” de abrir líneas de investigación e innovación para la formación. El CEP de Málaga, junto con otros responsables de la administración implicados el PFP, participó activamente en el diseño, difusión y certificación de las Jornadas. En la actualidad el Grupo de Trabajo mixto lleva a cabo una investigación para indagar sobre las demandas y detección de necesidades de formación que tiene este colectivo para proyectar futuras intervenciones.

Debemos reflejar la carencia de formación metodológica específica y desconcierto que este profesorado expresa sentir al hacerse responsable de dichos grupos. Conscientes de ello, las Direcciones Generales competentes han dictado instrucciones específicas con fecha de 14 de Mayo de 2007 que guían las fases fundamentales en la elaboración de una adaptación curricular para este tipo de cursos.

B. Formación en centros

Estamos en un momento de rodaje, de aprendizaje para incorporar en la pedagogía y metodología la variable del plurilingüismo, tanto para los gestores, como para los actores –el profesorado. Las organizaciones están sujetas a cambios y a innovaciones y deben adaptarse al entorno para mejorar sus procesos de funcionamiento.

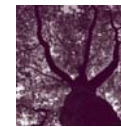
En la actualidad la formación no es algo puntual e individual y aislado, sino que se debe plantear un cambio general que requiere una intervención donde se establezcan debates y reflexiones sobre el sentido y las prácticas que acompañan los procesos formativos. En este sentido el mejor lugar para una formación es en el propio centro educativo, es decir, es una “formación desde dentro”.

Los responsables del plan de formación del profesorado han establecido aproximaciones concretas al mapa competencial que debe poseer el profesorado como base, luego, cada CEP ha determinado actuaciones concretas que pretenden cubrir aquellas necesidades específicas que el profesorado adscrito solicita para llevar a cabo su práctica cotidiana.

El profesorado que se organiza en un grupo de trabajo tiene como finalidad el desarrollo de un proyecto trabajo común, organizado en torno a los problemas prácticos de su actividad profesional y orientado a la mejora de la práctica docente, la producción de conocimiento educativo y la construcción de comunidad de aprendizaje y educación.

En nuestro caso, hemos establecido que la *formación en centro* es la mejor manera de canalizar estas demandas. De este modo, son los Directores o Directoras de los centros bilingües quienes solicitan esa formación para su claustro a nuestro CEP. Hasta este momento, todos los casos han estado relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación.

Los centros bilingües andaluces reciben una dotación muy similar a los centros TIC: dos aulas de ordenadores fijos y dos de portátiles, todos ellos dotados con el entorno Guadalinux. El profesorado de estos centros necesita saber cómo sacarle el mayor partido a esta dotación, de manera que la formación abarca dos fases: la primera es de familiarización con el entorno, y la segunda de uso del ordenador en el aula de idiomas.



Nuestro foco se centraliza en realizar un primer acercamiento hacia las herramientas tecnológicas seleccionadas en conexión con el modelo pedagógico que se plantea en los centros. Para ello, el Centro de Profesores diseña intervenciones de acción concretas sobre aspectos que requieren reflexión y un estudio ajustado dentro del contexto concreto de implantación, que contribuyan a mejorar la explotación de las TIC en la enseñanza.

En el siguiente cuadro observamos, en una mirada retrospectiva por años, esta modalidad formativa que va en aumento y que responde a unas necesidades claras que se establecen en los centros.

2005/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Oficial De Idiomas: Entorno Linux + Recursos Para El Aula TIC • CEIP García Lorca: Entorno Linux + Recursos Para El Aula TIC
2006/2007	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamización del aula de informática en el CEIP Neill • Dinamización del aula de informática • Uso de las TIC en interculturalidad • Alfabetización Guadalinex en el IES Christine Picasso • Alfabetización Guadalinex en el CEIP Los Manantiales • Alfabetización Guadalinex en el IES Capellanía • Usos y utilidades de una plataforma educativa • EOI: Recursos Informáticos Creativos Para El Aula De Idiomas

Huelga decir que este Plan hace mención directa a las nuevas tecnologías en muchos de sus apartados y en referencia a muchos aspectos, así cabe señalar:

- Como introducción y soporte a la enseñanza de lenguas
- Como lazo de comunicación intercultural y de plurilingüismos
- Como instrumento de comunicación e interacción, usando para comunicarse el correo electrónico o cualquiera de las múltiples formas que permiten las tecnologías de la información y la comunicación.
- Como instrumento de formación del profesorado: que se ajustarán a las modalidades de presencial, a distancia y “online”
- Como Objeto de aprendizaje para el profesorado y el alumnado
- Como herramienta metodológica para el aula
- Como instrumento para alcanzar el desarrollo y equilibrio de las cuatro macro competencias (hablar, leer, escuchar y escribir) encaminadas a la autonomía del alumno.
- Como vehículo para acceder a la información presente en la web para cualquiera de las profesiones y sectores económicos, así como para la movilidad laboral.

C. La autoformación: los Grupos de Trabajo

La coordinación y la colaboración se convierten en mecanismos indispensables para poder llevar a cabo un proyecto que ha de ser común. En la actualidad se detecta un cambio en la forma de trabajar de los docentes implicados en este Plan. En este sentido, son muchos los profesionales que se constituyen en Grupos de Trabajo para elaborar los currículos integrados, elaboración de materiales en áreas no lingüísticas para impartir en otro idioma, o profundización en nuevas metodologías en la enseñanza de idiomas.

Los GGTT son una modalidad formativa de autoformación centrada en temas relacionados con la práctica docente. El profesorado que se organiza en un grupo que tiene como finalidad el desarrollo de un proyecto común, organizado en torno a los problemas prácticos de su actividad profesional y



orientado a la mejora de la práctica docente, la producción de conocimiento educativo y la construcción de comunidad de aprendizaje y educación.

Los GGTT contribuyen a nuestros objetivos de muy diversa maneras:

- Favorecen la integración de las TIC como herramienta, tanto en el aula como en la gestión del centro.
- Favorecen que los centros educativos sean instituciones dinámicas, democráticas e interculturales que constituyan espacios de aprendizaje para la libertad y convivencia en igualdad.
- Ofrecen una amplia variedad de recursos que facilitan al profesorado la actualización de conocimientos, y fomentan la innovación educativa mediante la difusión de buenas prácticas y la participación en proyectos educativos.
- Ayudan a planificar actuaciones específicas para posibilitar el intercambio de experiencias innovadoras y el conocimiento de modelos de innovación.

En cuanto al número de Grupos de Trabajo, hemos pasado de 13 en el curso 2004-05 a 40 en el 2006-07.

Las diferencias entre un año escolar y otro son notables. El 2004-05 fue cuando se empezó a tener noticias del Plan. Ese año, los grupos de trabajo eran, fundamentalmente, de actualización del profesorado e inglés o francés.

El curso 2005-06, el número se había incrementado hasta alcanzar un total de 27, con 245 participantes. Se pueden clasificar en dos terrenos: el 12 tratan de lenguas extranjeras en general y 15 grupos se formaron en torno a las necesidades de los centros bilingües. En estos últimos se aprecia que el tema principal es la innovación, tanto en currículo como en metodología.

Este pasado curso, el número ha alcanzado un total de 40, con 315 participantes. La clasificación se puede realizar de la siguiente manera: 20 grupos de trabajo se han formado en los centros bilingües, en los que se atarea un total de 197 docentes. Otros 20 tratan de lenguas extranjeras en general, con un total de 118 docentes. Se ha prestado una atención especial a todos (tanto de centros bilingües como los que no lo son). Se aprecia, de nuevo, que ha crecido enormemente el número de grupos y el número de integrantes de los mismos.

Es importante una mención especial a la creación de grupos de trabajo en los centros de Enseñanzas de Régimen Especial, como son la Escuela de Idiomas, que ha incrementado notablemente sus Grupos de Trabajo a cuatro, o Escuela de Artes y Oficios de San Telmo, que ha investigado su ámbito en relación con los idiomas.

OTRAS ACTUACIONES

Las Redes profesionales

El II Plan Andaluz de Formación del Profesorado asienta la pertenencia a la realidad docente en dos bases que se complementan. Nos referimos, por un lado, al centro escolar. Es éste un ámbito que representa lo concreto, el lugar donde se concilian la colaboración y las diferencias. Por otro lado, están las redes profesionales, que representan lo global, el "lugar de encuentro de comunidades de profesores que comparten intereses profesionales (un determinado enfoque pedagógico, un proyecto de experimentación curricular de área o nivel, un ámbito de innovación común, la aplicación y evaluación de determinado tipo de materiales curriculares, etc.) y que permiten organizar el debate en



torno a líneas de trabajo diferenciadas, a fundamentos teóricos o/y metodológicos diversos, a datos empíricos diferentes, etc.”

Nuestro objetivo es plantear una arquitectura del aprendizaje que coordine el desarrollo semipresencial con el del resto de los esfuerzos de formación del Plan de Fomento del Plurilingüismo (cursos, encuentros, etc.).

La necesidad de formar redes ha ido surgiendo paulatinamente en los distintos ámbitos lingüísticos que cobre el PFP. Es de suponer que la más temprana, cronológicamente hablando, fue la denominada **Grupo de Trabajo Provincial Coordinación Plurilingüismo**, puesta en marcha durante el curso 2005-06 por los responsables del de los Centros del Profesorado de la provincia de Málaga. Esta primera red estaba compuesta por los Coordinadores y asesores de referencia de los Centros del Plan de Plurilingüismo de nuestra provincia, a los que se incorporaron el coordinador provincial del Plan, la Coordinadora regional y algunos ponentes. Durante el pasado curso, se vio la necesidad de que un miembro del equipo directivo de cada centro bilingüe tuviera también acceso a la plataforma.

La segunda red profesional se constituyó a inicios del curso 2006-07: **Red provincial de sensibilización lingüística**, que está compuesta por profesores y profesoras de Infantil y primer ciclo de Primaria. Se está realizando una intensa labor de reconversión metodológica de este profesorado, instándoles a seguir corrientes más modernas en la enseñanza del idioma en edades tempranas. Se sigue la línea de trabajo de Josep María Artigal, con quien hemos contado durante estos últimos cursos para la formación. A partir del curso 2007-08 es cuando vamos a poder ver los frutos de este esfuerzo más explícitamente, puesto que, según la Ley de Educación de Andalucía, se introduce la enseñanza del primer idioma extranjero en educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

La **Red de Profesorado de cursos CAL (Cursos de Adaptación Lingüística) de EEOOII (Escuelas Oficiales de Idiomas)** surgió de un curso de formación de formadores organizado en colaboración con la Universidad de Málaga y destinado a profesorado de cursos CAL de Escuelas Oficiales de Idiomas e IES donde se impartan cursos CAL.

De igual manera surgió la última de las redes profesionales creadas: **Red de Profesorado de Escuelas de Idiomas de Málaga**. A raíz de las Jornadas Provinciales de Formación sobre el Nuevo Currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas, se comprobó que el profesorado de EEOOII realiza una labor de adaptación a los nuevos currículos muy importante, tanto en la producción de materiales para el aula, como de propia mejora metodológica. Por esta razón, el trabajo en red a través de una plataforma educativa germinó naturalmente durante las jornadas. Además, se concluyó que la Red de Profesorado de cursos CAL, compuesta también por profesorado de EEOOII, se incluirá en ésta como subgrupo.

Las redes son provinciales y están alojadas en la Plataforma educativa del CEP de Marbella-Coín <http://plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/>. Funcionan a dos niveles. El primer nivel de trabajo es virtual. Las redes se alimentan del trabajo colaborativo a través de la plataforma, construida con la finalidad de dotar al profesorado de un espacio destinado a construir una comunidad de aprendizaje. En nuestro caso, tiene como objetivos la creación de conocimiento educativo, la mejora de las prácticas docentes y la promoción de la conciencia profesional en los centros bilingües de la provincia.

El segundo nivel de trabajo es presencial. Cada una de las redes establece una serie de reuniones periódicas entre sus miembros. En estas reuniones se ponen en común experiencias, actividades y proyectos que se realizan en los centros bilingües. Todas estas actividades compartidas se difunden en actividades presenciales (Encuentros, Jornadas, etc.) o virtuales. Además, el profesorado tiene la posibilidad de incrementar sus conocimientos, mediante las diferentes modalidades de formación del CEP: cursos presenciales y virtuales, formación en centro, etc.



El papel de la lengua castellana en el currículo integrado de las lenguas. Se encuentra en su fase inicial y surge ante la necesidad emergente de involucrar en mayor medida al profesorado de Lengua castellana dentro del PFP del cual se sintieron un poco alejados.

Los Programas Europeos y el Programa de Aprendizaje Permanente

Tanto el profesorado como el alumnado de los centros bilingües tienen el derecho y el deber de profundizar en el conocimiento del idioma extranjero. Para lo cual, se han habilitado diversas actuaciones organizadas desde la CEJA en su Programa “Plurilingüismo y Profesorado” y otras en bajo el auspicio de los Programas Europeos y los Programas de Aprendizaje Permanente.

Desde la CEJA, se favorece la solicitud de Licencias por estudios para formación lingüística en el extranjero. Para el alumnado de último ciclo de E. Primaria y primero de E. Secundaria no existían ayudas de formación lingüística, de manera que hace dos años se crearon los campamentos lingüísticos para los estudiantes en esta etapa educativa. Se celebran en distintos lugares de España y tienen preferencia los matriculados en centros bilingües. La CEJA está realizando una importante labor en el terreno de los idiomas. Una de las medidas adoptadas ha sido la búsqueda de centros educativos en Reino Unido para establecer intercambios de profesorado para el perfeccionamiento curricular y metodológico mutuo.

Por otro lado, los Programas de Aprendizaje Permanente contribuyen enormemente a la formación de profesores y alumnos. El objetivo general de los PAP, de los que se benefician los integrantes de los centros bilingües, es contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras.

En particular, pretenden estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial.

Las principales medidas solicitadas por los diferentes estamentos de la comunidad educativa y que incluyen ayudas son:

- los programas de inmersión lingüística, para profesorado de ANL. Consiste en un curso de quince días en el Reino Unido
- para el profesorado de idiomas, la acción Comenius. Son ayudas para cursos de perfeccionamiento curricular o didáctico en cualquier país de la Comunidad Europea.
- Las personas en formación inicial de cualquier materia pueden solicitar estancias en centros educativos en Europa como ayudantes lingüísticos
- eTwinning, se trata de un proyecto virtual intercentros a través de Internet y/o correo electrónico
- el alumnado de bachiller puede obtener estas ayudas y perfeccionar el idioma inglés, francés o alemán en los países donde se habla.



Las colaboraciones con otras entidades

Como es de suponer, el contacto con otras instituciones del mundo educativo es constante y muy variado. Hemos de ser conscientes que el Plan ha transcendido las fronteras de los meros centros de enseñanza y está generando gran interés desde su implantación.

El alumnado del Curso de Adaptación Pedagógica, especialidad Inglés, del ICE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga visita el CEP una vez al año, como uno de los aspectos relevantes de su formación. La intención que subyace en esta actuación es mostrar al alumnado en formación inicial las labores que se realizan desde el CEP y en qué podemos ayudarles y asesorarles cuando se integren en la vida docente. Esta visita se ha convertido ya en una tradición, que ya ha cumplido cuatro años.

La asociación de profesorado de idiomas ELEIN lleva celebrando sus primeras y segundas Jornadas en colaboración directa con el CEP de Málaga. Esta asociación engloba a docentes de idiomas extranjeros y profesorado de las llamadas "Aulas ATAL": Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, para el alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo sin las herramientas lingüísticas mínimas.

Otra acción que no es específica del Plan es la formación del profesorado en prácticas. Desde hace varios años, estos docentes han de realizar un curso de capacitación que se organiza desde los CEPs y que incluye una visión general de todos los Planes y Proyectos de la CEJA. Los asesores responsables del PFP colaboran habitualmente como ponentes en estos cursos para el profesorado novel explicándoles la organización y funcionamiento de los centros bilingües y todo el cambio curricular, metodológico y organizativo que conlleva el Plan.

Durante el curso 2005-06, en las Jornadas Innovación y Formación inicial y permanente del profesorado, en colaboración con la Universidad de Málaga, participaron en los stands dos grupos de trabajo de esta área exponiendo materiales y atendiendo a los asistentes. Asimismo, cooperaron algunos coordinadores de centros bilingües en las mesas redondas organizadas para dar a conocer las actuaciones del CEP.

Asimismo, y junto con los asesores responsables del Plurilingüismo del CEP de Marbella-Coín, durante las Jornadas Regionales de Asesores celebradas en Úbeda, presentamos una comunicación titulada "Proyecto Formativo para el Plan de Fomento del Plurilingüismo", por petición expresa de la CEJA.

Algunos de los grupos de trabajo del ámbito de los idiomas participaron en el Encuentro de Grupos de Trabajo, que tuvo lugar en mayo, exponiendo sus materiales en stands, o sus experiencias. Este encuentro, que tiene lugar bienalmente, es un escaparate de buenas prácticas para el profesorado.

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos decir que en el Plan de Actuación del CEP de Málaga se recogen actividades que responden a distintos modelos de formación para atender a los y las docentes implicados en el PFP. Así pues encontraremos acciones de autoformación colaborativa, representadas especialmente por los Grupos de Trabajo y las Formaciones en Centros; acciones puntuales como jornadas o cursos organizados a partir de la detección de necesidades mediante los mecanismos arbitrados por el CEP, la experiencia conjunta de responsables del Plurilingüismo en los cinco CEPs de la provincia con la administración provincial y autonómica.



Las temáticas en torno a las que giran estas actividades son tanto curriculares como metodológicas. Los aspectos tratados durante estos dos cursos han sido el Portfolio Europeo de las Lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Sin olvidar la formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todas sus vertientes, tanto a nivel de alfabetización como a niveles metodológico y didáctico.

El ámbito de formación estrictamente lingüístico para el profesorado de los centros de E. Primaria, el profesorado áreas no lingüísticas (ANL) de E. Secundaria y de Formación Profesional queda mayoritariamente bajo la responsabilidad de las Escuelas Oficiales de Idiomas en los denominados Cursos de Actualización Lingüística (CAL). Pero hay otros modelos de formación lingüística igualmente subvencionados para los docentes.

Los Programas Europeos o los actualmente denominados Programas de Aprendizaje Permanente, que difundimos y promocionamos desde el Centros de Profesorado, son otra fuente de atención individualizada de necesidades de actualización del profesorado.

El PFP, que como cualquier otro Plan, surgió para cubrir las necesidades de nuestra sociedad desde el sistema educativo, ha experimentado un desarrollo absolutamente inesperado por su rapidez y calado en los centros. Éste ha requerido un esfuerzo importante por parte del profesorado, que se ha volcado en su formación y en su implementación. Tampoco se ha de olvidar el empeño y dedicación por parte de la Administración y de las propias familias.

Un aspecto especialmente relevante y del cual, por qué no decirlo, nos sentimos especialmente orgullosas y orgullosos es la importancia que como formadores y formadoras de los docentes implicados en el Plan le otorgamos al trabajo colaborativo. El equipo asesor provincial responsable del Plurilingüismo vamos asumiendo el espacio profesional de compromiso con la práctica que nos va obligando experimentar y aprender con los compañeros y compañeras de los centros en esta empresa de innovación que requiere y genera gran tarea de colaboración por parte de todos los agentes implicados.

En esta filosofía, y como novedad cooperativa, se ha iniciado una serie de contactos con asesoras y asesores responsables del área de Plurilingüismo en otras provincias. Uno de los objetivos es la creación de una red regional de intercambio de ideas, información y formación. Los Formadores sentimos la necesidad de, llegados a este punto, una reflexión común en la cual analicemos los dos años de actividad y auge que ha experimentado el Plan. De esta manera construiremos una base sólida en la que sustentar nuestras actuaciones futuras.

Bibliografía

- Carretero Ramos, Aurora y Sáenz Francés, Juana María (2006) **"TIC, bilingüismo y formación permanente del Profesorado"** en **Las pizarras digitales y recursos informáticos en el aula**. Actas del XI Congreso Internacional de Informática Educativa organizado por la UNED y celebrado en Madrid los días 29 y 30 de junio y 1 de julio de 2006. ISBN-84-689-9428-6.
- Escolano Benito, Agustín (1997) "El profesor del futuro. Entre la tradición y los nuevos escenarios". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, pp. 111-115
- Gisbert Cervera, Mercé (2004) "La formación del Profesor para la sociedad de conocimiento." *Bordón*, 65 (3 y 4), pp.573-585.



Imbernón Muñoz, Francisco (2004) "El papel del asesor práctico en la formación permanente" en *Perspectiva CEP*. Revista de los Centros del Profesorado de Andalucía. Número 7, junio.

Imbernón Muñoz, Francisco (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>

Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza. (2004) Consejería de Educación.



ANEXO I: Relación de actividades realizadas atendiendo a la cronología y a la temática

Previas

Curso 2004/05	<p>Presentación del Plan a los asesores provinciales responsables del mismo en la Delegación</p> <p>Reunión informativa a los directores de centros educativos del ámbito del CEP de Málaga en el IAD</p> <p>Reunión informativa a nivel provincial con los responsables de proyectos bilingües en la Delegación de Educación</p> <p>Reunión del Coordinador provincial del Plurilingüismo y la asesora responsable con los responsables de proyectos bilingües del ámbito del CEP de Málaga para solventar dudas sobre el proyecto.</p>
--------------------------	--

Relacionadas con metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas

2005/2006	<p>Actividades de Sensibilización en lenguas extranjeras para edades tempranas</p> <p>Taller para el profesorado de Francés</p> <p>Actualización Lingüística Del Equipo Asesor</p> <p>Iniciación lingüística del equipo asesor</p> <p>The Changing Face Of English Language Teaching</p> <p>Teaching For Understanding: The Goal Is To Communicate</p> <p>II Teachers' Day: Jornadas Para El Profesorado De Inglés</p> <p>A Teacher Training Event For English Language Teachers</p> <p>Especialización Y Actualización En Lenguas Extranjeras: Inglés</p> <p>Especialización Y Actualización En Lenguas Extranjeras: Francés</p> <p>I Jornadas sobre Plurilingüismo en la provincia de Málaga: La Dimensión Europea De La Educación: Una Propuesta Educativa En El Marco De Referencia Europeo</p>
2006/2007	<p>Estrategias De Enseñanza Y Aprendizaje En Lenguas Extranjeras: Inglés</p> <p>III Teachers' Day: Jornada Para El Profesorado De Inglés</p> <p>Iniciación Lingüística En El Equipo Asesor</p> <p>Actualización Lingüística Del Equipo Asesor 2</p> <p>Jornada TIC Para El Profesorado De Francés</p> <p>Actualización En Lenguas Extranjeras: Francés</p> <p>Estrategias De Enseñanza Y Aprendizaje En Lenguas Extranjeras: Francés</p> <p>Formación Básica En El Manejo De La Plataforma</p> <p>Teacher Training Event 2007</p> <p>Iniciación A La Lengua Y Cultura China: Aplicación En La Práctica Docente</p>



Específicas para profesorado de lengua castellana:

2006/2007	El Papel De La Lengua Castellana En El Currículo Integrado De Las Lenguas
------------------	---

Relacionadas con TIC

2005/2006	Jornada de Introducción al e-learning y plataforma Moodle eTwinning (2 cursos a través del CNICE)
2006/2007	eTwinning (2 cursos a través del CNICE)



LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT D'EDUCACIÓ FÍSICA DE PRIMÀRIA I L'EDUCACIÓ EN VALORS.

Raquel Font Lladó

Resum

L'objectiu de la investigació és definir les característiques de la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària per afavorir que la seva pràctica docent eduqui en valors.

A través d'un estudi de casos de tall fenomenològic, s'analitza un curs de formació permanent per a mestres d'Educació Física de primària en el que hi participen – cada quinze dies, durant dos anys– catorze mestres especialistes, una formadora procedent de la Universitat i una investigadora.

La recerca es planteja fruit de les conclusions d'un estudi previ finalitzat a l'any 2000 i realitzat per Maria Prat. Mitjançant aquest estudi, es constata que la formació del mestre d'Educació Física respecte els continguts actitudinals és insuficient per a cobrir les demandes que el propi marc educatiu proposa: "Les ofertes de formació en valors en el currículum del professorat són encara una anècdota en els programes de formació inicial i permanent de la majoria d'universitats espanyoles. Per tant, si es considera fonamental l'actuació del professor en l'educació moral, es fa imprescindible abordar aquest aspecte en algun moment de la seva formació. Actualment¹, el que es troba és producte d'iniciatives i motivacions individuals, i no d'un marc curricular que ho defineixi oficialment." (Prat i Soler, 2003: 78).

Desenvolupament

1- OBJECTIUS

La investigació justifica la necessitat d'estudiar la realitat educativa des d'una tradició interpretativa, que té la particularitat de fer evolucionar l'estudi de forma no lineal, és a dir, la concreció dels objectius, la recollida de dades i l'anàlisi de les mateixes s'esdevé de forma cíclica i recurrent.

Així, doncs, quan ens situem en el paradigma interpretatiu, els objectius es formulen com a principis de procediment² que concreten les finalitats de l'acció investigadora (Bruner, 1997; Stenhouse, 1997).

Des d'aquesta perspectiva, els objectius de la investigació es presenten a través d'una pregunta, i les subpreguntes que se'n deriven.

Com hauria de ser la formació permanent del professorat d'educació física de primària per què la seva pràctica eduqués en valors?

¹ A Catalunya, a l'any 2007, s'està a l'expectativa de la concreció de la LOE. El Decret educatiu, haurà d'especificar el currículum de l'assignatura: *educació per la ciutadania*. Posteriorment, caldrà estudiar la manera de preparar als docents per a impartir aquesta àrea.

² Inquietuds i finalitats educatives al respecte del tema a investigar definides d'una manera racional i concreta –per afavorir la planificació–, però molt oberta –per permetre la modificació constant–. Ens ha semblat interessant fer el paral·lelisme d'aquest terme utilitzat en el món de la didàctica com a alternativa per comunicar els principis d'intervenció, en el camp de la investigació.



- *Sp 1: Què s'entén per educar en valors a l'escola d'educació primària?*
- *Sp 2: Quina hauria de ser la funció del professorat d'educació primària a l'hora de plantejar l'educació en valors?*
- *Sp 3: Quins coneixements hauria de tenir el professorat d'Educació Física de primària per poder educar en valors?*
- *Sp 4: Quines haurien de ser les característiques de la formació permanent del professorat d'educació física de primària per tal que aquesta repercuteixi en l'educació en valors de l'alumnat?*

L'evolució de la investigació ha permès contextualitzar i concretar aquestes preguntes de tal manera que, finalment, han esdevingut els referents per a la definició de les categories d'anàlisi de la realitat estudiada.

2- DESCRIPCIÓ DEL TREBALL

Aquest apartat s'estructura a partir de la discussió teòrica i la descripció del disseny metodològic.

2.1- Discussió teòrica

La investigació requereix fer un anàlisi dels conceptes que impregnen la realitat objecte d'estudi: Educació Física, educació en valors i formació permanent del professorat.

2.1.1- L'Educació Física i l'educació en valors

Seguint Tinning (1996), els currículums d'Educació Física es poden elaborar des d'un discurs de rendiment o un altre de participació -ell mateix reconeix que aquesta simplificació pot ésser perillosa, però explica la necessitat de fer-la per a poder sistematitzar i reflexionar sobre la complexitat del tema-. El discurs de rendiment persegueix l'elit i l'excel·lència, i es basa en les ciències biològiques per assolir l'objectiu. El discurs de participació, en canvi, busca popularitzar la cultura del moviment i l'activitat física a través de la comprensió de la seva lògica interna, el seu currículum fixa l'atenció en el procés més que en el resultat.

A Catalunya, el currículum oficial d'Educació Física respon al discurs de participació, es posa de manifest en el Document Curricular Base (1992) on s'exposen les finalitats de l'Educació Física: "[...] l'Educació Física ha d'encaminar-se a la consecució de finalitats utilitàries, higièniques i ètiques que es concreten en el coneixement corporal, el domini de l'acció motriu en l'espai i la implicació de cadascú en les relacions afectives que s'estableixen entorn de l'activitat física."

Així, doncs, a través de l'Educació Física cal educar per la motricitat i a través de la motricitat (Arnold, 1991).

És important educar per la motricitat perquè l'Educació Física és l'única àrea del currículum escolar de primària que té la intenció explícita d'educar la vessant motriu; però també s'incidirà sobre la vessant cognitiva, afectiva i social a través de la motricitat, perquè la vivenciació de les experiències motrius afavoreixen el desenvolupament integral i harmònic dels individus.

Des de la perspectiva anteriorment exposada, té sentit educar en valors des de l'àrea perquè "el *jo* que s'implica a l'activitat física és un *jo* que fa, sent, pensa i vol, tot formant els fonaments de la condició humana" (Ruiz Omeñaca, 2004:30). Així, l'infant haurà de respondre a les situacions lúdico-



motrius implicant la globalitat del jo i, per tant, la seva resposta també es veurà influïda per la dimensió moral.

Les característiques de l'Educació Física que afavoreixen l'educació en valors de l'alumnat són: el caràcter lúdic i vivencial, la motivació per la proximitat al joc i al moviment, el llenguatge universal i diferenciador del moviment, el caràcter visible de les conductes motrius, el gran nombre de relacions personals relacionades amb la manifestació d'emocions i sensacions, l'aparició de conflictes que requereixen posicionaments ètics, les normes inherents al joc i l'esport (Font, 2007).

L'Educació Física, per tant, posa a l'alumnat i al professorat davant de moltes situacions que requereixen posicionaments ètics i, per tant, podem afirmar que, canalitzats correctament, poden ajudar a construir la seva personalitat moral.

L'educació en valors entesa com a construcció de la personalitat explica que cal educar a partir de la relació amb els altres per marcar la correcció de l'hàbit reflexiu o l'actitud. Així, el diàleg amb un mateix, i amb els altres, constituirà un procés de construcció autònoma de la personalitat moral que permetrà analitzar les situacions que es presentin amb conflicte de valor, i trobar solucions tant individual com col·lectivament (Puig, 1996).

La tendència anteriorment apuntada, es concreta pedagògicament amb la construcció de pràctiques morals -nosaltres en diem pràctiques que eduquen en valors- que estan condicionades per la influència del professorat en el disseny i desenvolupament de les mateixes, i per l'ambient moral on es desenvolupen (Puig, 2003).

2.1.2- La formació permanent del professorat d'Educació Física de primària i l'educació en valors

La investigació es centra en un curs de formació permanent pel professorat d'Educació Física de primària plantejat des del paradigma pràctic.

Des d'aquest posicionament es desprèn la imatge del docent com un professional enfrontat a situacions complexes, canviant, incertes i conflictives davant de les quals ha de prendre decisions en funció del seu judici personal. Així, doncs, la pràctica del professor es converteix en objectiu de reflexió i acció. A partir d'aquí, Stenhouse (1997) i Elliott (1993) parlen del professor com a investigador a l'aula, i Schön (1983, 1992) del docent com a pràctic reflexiu.

En l'àmbit de l'Educació Física, són Devís i Molina (2001) els que posen de relleu el treball d'Almond (1976, 1979), on per primera vegada es parla del professorat d'Educació Física com a investigador a l'aula.

Aquest docent necessita una formació que el capaci per posar en pràctica i avaluar el seu propi currículum de manera autònoma, perquè el context on treballa es percep canviant. Per tant, la formació haurà d'afavorir el desenvolupament de capacitats que permetin interpretar l'entorn i construir respostes adequades (Fraile, 1998).

El model de formació permanent que respon a aquesta realitat és el model d'indagació (Zeichner, 1983; Elliott, 1993) que defensa un professorat que pot plantejar investigació basada en la seva experiència. D'aquesta manera, el docent identifica les necessitats que li genera la pràctica escolar, i a partir de l'autoformació –a vegades amb assessorament extern- teoritza a partir de la seva pràctica.

Aquesta formació respon al concepte de desenvolupament professional del docent que va més enllà de l'actualització científica i didàctica del professorat, i exigeix la promoció de les capacitats de crítica



i autogestió per fer evolucionar al mestre com a professional, com a persona i com a membre d'una institució (Imbernon, 1999).

Quan aquesta formació, a més ha d'afavorir l'educació en valors de l'alumnat, és pertinent exposar les implicacions que aquesta pràctica suposa pel docent.

La pràctica educativa per ella sola expressa una sèrie de valors que l'alumnat aprèn. Ens referim als valors manifestats pel professorat, els que s'integren explícita o implícitament en una pràctica i els que formen part del clima escolar. Volem destacar, però, que la finalitat de l'educació en valors va més enllà, ja que pretén donar sentit a les actituds, valors i normes que l'alumnat viu i veu en el seu entorn per tal de facilitar una anàlisi crítica i una construcció autònoma de la seva personalitat moral .

Amb aquest petit aclariment posem de manifest que l'educació en valors requereix una reflexió, planificació i sistematització de les situacions d'ensenyament-aprenentatge que es proposen a l'alumnat.

Des d'aquesta perspectiva, sembla oportú repensar la formació del professorat d'Educació Física respecte l'educació en valors per afavorir el desenvolupament professional del docent. De fet, la pràctica que educa en valors implica al professorat de manera personal, professional i com a membre d'una institució.

Així, doncs, els docents formats des d'aquest posicionament no entenen el currículum de l'àrea d'Educació Física només com l'adquisició de determinades habilitats i destreses físiques, sinó que són capaços de construir en l'àmbit escolar, un currículum sustentat en un clima d'aprenentatge en el qual cada alumne pugui sentir-se bé amb ell mateix, i aprengui com a subjecte físic, emocional i social.

En definitiva, la formació permanent del professorat d'Educació Física de primària no es limitarà a proposar pràctiques que afavoreixin l'eficàcia de l'aprenentatge motriu. També treballarà perquè el docent adquireixi capacitats que li permetin construir pràctiques morals que contribueixin a la formació integral de l'alumnat des de la motricitat.

2.2- Disseny metodològic

La metodologia utilitzada a la investigació ha estat un estudi de casos, que es defineix, com l'estudi de la complexitat i la particularitat d'un cas singular, per arribar a comprendre la seva activitat en circumstàncies importants (Stake, 1999). Seguint el mateix autor, classifiquem la metodologia com un estudi de casos intrínsec -perquè la pregunta de la recerca emergeix del mateix cas i és indissociable- i de tall fenomenològic -perquè es parteix de la interpretació que els participants fan del fenomen estudiat.

2.2.1- Descripció del cas

Ja hem comentat que el cas és un curs de formació permanent en educació en valors per a mestres d'Educació Física. Els participants van ser catorze mestres d'Educació Física, una formadora del Grup de Recerca Valors en Joc de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i una investigadora

Tots els docents formaven part del *Grup de treball de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola*³, reconegut per l'ICE de la UAB, i eren especialistes d'Educació Física, amb currículums i experiències

³ A Catalunya, la formació institucionalitzada depèn organitzativament dels Centres de Recursos Pedagògics (CRP). Els Grups de Treball esdevenen una fórmula de formació que agrupa als docents interessats en treballar sobre un tema concret. El *Grup de Mestres d'Educació Física de Cerdanyola* porten 13 anys treballant junts, en algunes ocasions de forma autònoma, i d'altres



variades, i amb diversitat de rols dins l'escola –especialista i tutor, especialista i càrrec directiu, únicament especialista.

El curs es va desenvolupar durant dos cursos acadèmics – el primer any les trobades eren de dues hores cada mes, i el segon any cada 15 dies-. Normalment les sessions es feien a la Universitat, en els centres se'n van fer poques.

L'experiència es va iniciar fent un exercici per analitzar les necessitats dels mestres, el resultat del qual va servir per determinar que el professorat tenia certs problemes a l'hora de resoldre situacions relacionades amb: la competició, la comunicació, l'agressivitat, l'acceptació de la diversitat, la disciplina i l'ordre, la participació i els hàbits higiènics de l'alumnat.

Per tal de resoldre aquestes situacions que esdevenien conflictives en la relació entre alumnat-professorat i alumnat-alumnat -i per tant, dificultaven la consecució dels objectius- es va plantejar d'abordar-les des de la perspectiva de la construcció de la personalitat moral de l'alumnat, que requeria una implicació molt important del mestre com a facilitador d'aquest procés.

Així, doncs, es va proposar una formació permanent pel professorat d'Educació Física de primària que tractés la forma d'educar en valors a través de l'anàlisi de la seva pràctica. El fil conductor de la formació esdevindrien les situacions que ells mateixos havien definit com a problemàtiques.

Per altra banda, les formadores tenien interès en què la formació defugís de la simple transmissió de coneixement i tècniques, i afavorís el desenvolupament professional del professorat que hi participés. Per això, el curs havia de propiciar la reflexió sobre la pròpia pràctica a través d'un intercanvi d'experiències entre iguals, i alhora, calia unir-lo a un projecte d'intervenció en el centre que pogués esdevenir un espai d'experimentació i reflexió. Un altre dels objectius de la formació era incentivar als mestres a innovar des de l'àrea i transferir les seves intervencions a nivell de centre.

Totes aquestes premisses requerien incidir sobre la pràctica implícita, la pràctica explícita i el component personal del mestre a través d'un curs de formació permanent i la vinculació d'aquest a un projecte d'intervenció a les escoles.

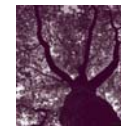
2.2.2- Recollida i anàlisi de la informació

El tipus d'informació recollida va ser un dels elements subjectes a l'elecció de la racionalitat interpretativa. De fet, la investigació qualitativa suposa una indagació holística desenvolupada en un ambient natural en què els humans són l'instrument principal de recollida de dades; per altra banda, la investigadora, a més de recollir les dades que proporcionen els participants, les interpreta per donar-hi un significat particular (Lincoln i Guba, 1985).

En aquesta recerca, la recollida i anàlisi de la informació respon al model de Miles i Huberman (1994), que es concreta en quatre fases: la recollida de dades, la reducció (codificació), la disposició gràfica i la redacció de conclusions. Aquestes fases no són moments diferenciats en el procés analític, sinó diferents operacions sobre el corpus de dades que configuren un procés infragmentable, recurrent, circular i deductiu-inductiu.

Les estratègies per a recollir la informació van ser: l'observació, l'entrevista i l'anàlisi de contingut.

assessorats per un formador extern procedent de la Universitat. Sempre han fet formació sobre temes relacionats amb el currículum d'Educació Física. De fet, el seu origen rau en la voluntat d'elaborar el segon nivell de concreció per a l'àrea d'Educació Física. Així, doncs, totes les escoles de Cerdanyola -ciutat propera a l'àrea metropolitana de Barcelona i a la Universitat Autònoma de Barcelona- tenen la programació didàctica per a l'àrea d'Educació Física elaborada a partir de la mateixa base.



ESTRATÈGIA	CARACTERÍSTIQUES	FONT	OBSERVACIONS
Observació	<ul style="list-style-type: none"> - Participant i activa - Relació oberta, flexible i transparent entre la investigadora i els participants en el cas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aportacions dels participants en el cas durant el curs de formació - 19 sessions de 2 hores cada una 	<ul style="list-style-type: none"> - Estratègia principal - Utilització de l'enregistrament de la veu i notes de camp per facilitar la transcripció.
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Semiestructurada i individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Informants clau per criteris de rendibilitat (assistència a més del 80% de les sessions) - 6 mestres i la formadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Fetes al final del curs, posteriorment a les observacions
Anàlisi de contingut	<ul style="list-style-type: none"> - Valoració dels documents generats previs i posteriors a les sessions i documents generats a l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents generats per la formadora (12 doc) i pels mestres (6 doc) 	

Les dades recollides, en elles mateixes, tenen una importància relativa, però esdevenen claus com a fonament descriptiu de la comprensió. Així, en aquesta dada descriptiva o bruta, s'hi aplica el component interpretatiu o d'elaboració conceptual.

Per això, la informació recollida va ser codificada, transformada, simplificada i seleccionada, per fer-la més manejable a l'hora de fer l'anàlisi, ja que en la investigació qualitativa es treballa amb un volum molt gran de dades.

A través de l'anàlisi de dades es va donar sentit a la informació, tot organitzant les dades recollides per tal d'establir unitats descriptives, categories i models. El més important, per tant, va ser atribuir significat a l'amalgama de dades i informacions recollides durant el procés.

La codificació va permetre reduir el nombre d'unitats de significat -dades significatives per a la recerca- sota un concepte que les representava i que anomenem categoria.

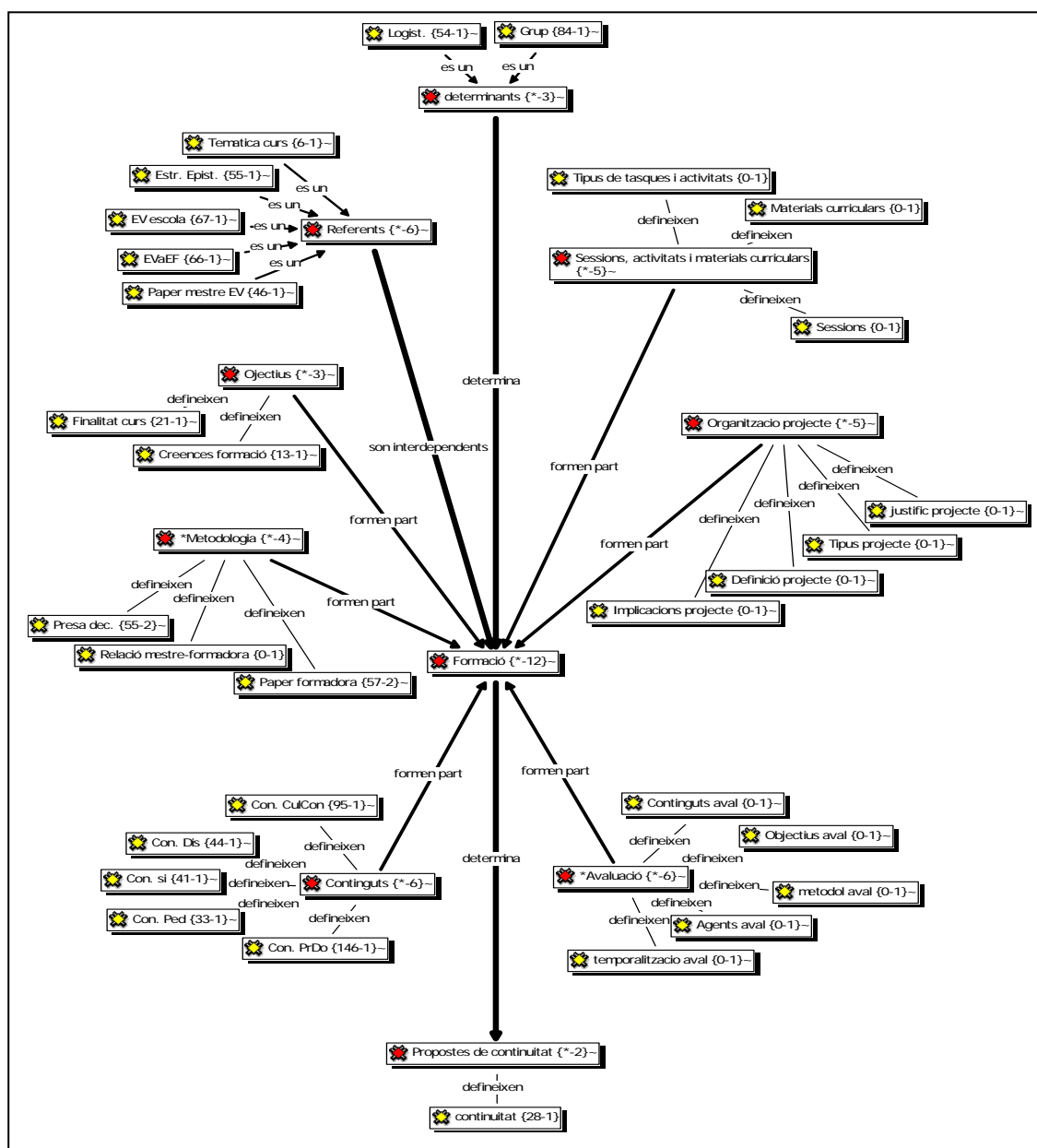
La categorització va possibilitar classificar conceptualment la informació recollida. El procediment utilitzat a la recerca es situa més a prop de la tendència deductiva que inductiva, perquè la primera entrada al camp es va fer amb una categorització prèviament determinada per la teoria, l'experiència de la investigadora i els objectius de la recerca. Però tot i així, no seria just oblidar el protagonisme que van anar adquirint les categories que van sorgir de forma emergent al llarg de tot el procés. Per



tant, cal destacar el caràcter inductiu de la categorització en les fases més avançades de l'anàlisi i la interpretació de dades. Plantegem doncs un procés deductiu-inductiu⁴.

Tal com afirmen Miles i Huberman (1994), tot aquest procés no s'ha d'entendre com la reducció d'una sèrie de dades a uns denominadors comuns més grans, sinó que s'ha d'utilitzar per expandir, transformar i reconceptualitzar les dades a partir de l'obertura de més possibilitats analítiques.

Pel desenvolupament d'aquesta fase vam utilitzar el programa Atlas Ti, que a més, ens va permetre fer la disposició gràfica de les dades, i per tant va facilitar la relació entre categories.



⁴ Erickson (1992) planteja la idea que en investigacions empíriques no hi ha induccions pures - perquè hi ha determinats "a priori" apresos que impedeixen accedir al camp amb la ment en taula rasa- ni deduccions transcendents de les categories d'investigació, sinó esquemes de pensament que serviran de focus inductor al llarg de l'exploració del coneixement en un context etnogràfic.



També les característiques de la resposta van estar condicionades per la metodologia a la qual s'havia adscrit la investigació. És a dir, els resultats que es presenten a continuació són conseqüència d'una concepció complexa de la realitat investigada; per tant, no es plantegen com a solucions a problemes i hipòtesis determinades prèviament, sinó com a explicacions d'una realitat particular que afavoreixen la construcció de respostes a partir de la interconnexió entre la teoria, la pràctica i la investigació.

4. RESULTATS I REFLEXIONS

Després d'haver trossejat el fenomen en unitats de significat i d'haver analitzat i estudiat aquests trossets en profunditat, era necessari tornar a reconstruir tot el que s'havia deconstruït aportant el que s'havia après durant el procés.

La quantitat d'informació recollida va aportar a la investigació varies reflexions emergents, però per la limitació estructural extensiva d'aquest article, només comentarem algunes de les línies discursives bàsiques.

Planificació de la formació

A l'hora de planificar un curs de formació permanent en educació en valors per a professorat d'Educació Física de primària, és important considerar, de forma interdependent i constitutiva tres grups d'informació: els determinants—logística i grup-, els continguts i l'estructura —objectius, continguts, metodologia, sessions activitats i materials curriculars, avaluació, i relació de la formació a un projecte d'intervenció a l'aula-, i finalment, els referents teòrics definits pels participants en l'experiència – formació permanent del professorat, Educació Física i educació en valors.

Els determinants es defineixen a partir de la logística, que es concreta en: la política educativa en la qual s'inscriu el curs, el context professional en el que es desenvolupa, el lloc on es realitza i l'organització de la formació. Per altra banda, les característiques del grup de participants també cal tenir-les en compte. Així, doncs, les característiques personals de cada un dels membres del grup, les necessitats formatives del moment, la forma d'organitzar-se i de gestionar el grup i el nivell de compromís dels participants, determinaran les característiques d'una formació útil pels docents que hi participen.

Els continguts i l'estructura de la formació, plantegen algunes decisions que cal prendre en el moment de planificar la formació. Possiblement, és a través de la concreció dels objectius, dels continguts, de la metodologia, de la tipologia d'activitats i materials curriculars, de l'avaluació i de la vinculació de la formació a un projecte d'intervenció a l'aula, on es visibilitza més clarament la interdependència que hi ha amb les informacions extretes dels altres dos grups: determinants i referents.

I per acabar, els referents de la formació ajuden a definir el primer disseny del curs, però es redefeixen constantment pels participants en l'experiència de formació. Es concreten com la formació permanent del professorat, l'educació en valors i l'Educació Física.

Així, doncs, els tres grups d'informació: determinants, continguts i referents de la formació s'han de considerar com elements d'un sistema complex que s'influencien mútuament.

Model de formació: Grup de treball

Tot i que la *formació en centres* és la millor opció per a poder implicar a tot el professorat de l'escola en projectes d'innovació i millora, davant la voluntat dels especialistes de treballar al voltant de l'Educació Física i l'educació en valors, la fórmula només és vàlida si tot el centre mostra interès pel tema, i això és difícil.



En conseqüència, tant els mestres com la formadora, van estar d'acord en què organitzar la formació a través d'un *Grup de treball* centrat en l'Educació Física, els permetia intercanviar experiències i fer innovacions, perquè tots els participants coneixien la particular realitat de l'àrea. Però també es va posar de manifest, el perill de que les innovacions que es plantegessin quedessin aïllades entre les parets del gimnàs, i per tant, l'escola perdria una oportunitat per utilitzar el joc, l'activitat física i l'esport com a mitjans privilegiats per educar en valors.

Per altra banda, es va valorar positivament l'heterogeneïtat en els posicionaments personals i professionals dels mestres, ja que afavoria l'intercanvi d'experiències. Alhora, un volum reduït de participants permetia generar el clima de confiança necessari per exposar i discutir els diversos punts de vista respecte els valors personals.

Vinculació de la formació a un projecte d'intervenció a l'aula

Els mestres no estan acostumats a treballar i reflexionar de forma sistemàtica sobre l'educació en valors des de l'àrea d'Educació Física. Per això, la formació ha de programar continguts que facin referència al disseny i desenvolupament d'un projecte d'intervenció que eduqui en valors des de l'àrea d'Educació Física. Així, la vinculació de la formació a un projecte d'intervenció a l'aula assegura la possibilitat d'intercanviar experiències i reflexionar sobre la pràctica a partir d'un denominador comú.

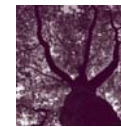
Tot i que l'ideal seria que l'especialista dissenyés i dinamitzés un projecte d'educació en valors, transversal per a tota l'escola, des de l'àrea d'Educació Física -perquè els valors s'integren millor quan es viuen impregnats a l'entorn- el funcionament i la idiosincràsia de cada centre, i la capacitat de lideratge de l'especialista fa que cada mestre hagi de decidir quin seria el millor disseny per a la seva escola.

Els mestres participants van desenvolupar projectes com els que apuntem a continuació: un pla estratègic programat per a treballar al llarg de 2 cursos acadèmics; un monogràfic transversal que va ocupar la setmana cultural de l'escola i per tant s'hi van veure implicats tots els agents educatius (famílies, responsables extraescolars, professorat, alumnat); un projecte de *Joc net* impulsat des de l'àrea i transformat posteriorment en un projecte interdisciplinari; també es va dissenyar i desenvolupar una campanya de *Joc net* en la que hi varen participar totes les escoles de Cerdanyola, els mestres de les quals estaven en el Grup de Treball; algunes intervencions exclusives per a l'àrea d'Educació Física; i un projecte de *Joc*, esport i valors per a l'hora del pati.

Els referents teòrics de la formació com a contingut

Els referents teòrics de la formació també han de ser contingut del curs, així, a partir de la reflexió sobre la pràctica i l'intercanvi entre iguals, els participants construeixen teoria i veuen modificades les seves concepcions inicials. Alguns aspectes que considerem destacables:

1. En temes de valors, és molt important respectar la individualització i la diversitat de posicionaments del professorat sense pretendre el consens en tots els punts de vista, però cercant acord en tots aquells valors que fan referència a la Declaració dels Drets humans. La formació, per tant, ha de proposar espais de reflexió i verbalització respecte els valors que es posen de manifest de forma implícita o explícita a la pràctica, i ha d'afavorir el desenvolupament de la raó dialògica -diàleg amb un mateix i amb els altres- perquè el mestre pugui reconstruir la seva personalitat moral.
2. El mètode de formació ha d'esdevenir contingut de formació perquè els mestres no estan avesats a teoritzar a partir de la reflexió sobre la pròpia pràctica. Així, doncs, la formació haurà de treballar perquè el professorat adquireixi les competències que li permetin assolir, de forma autònoma, el desenvolupament personal, professional i institucional a partir de la reflexió sobre un mateix i la pròpia pràctica.
3. Per educar en valors, el mestre ha de construir pràctiques i dissenyar ambients morals de forma implícita i explícita. Per això, la formació haurà de treballar perquè el professorat assoleixi les



competències necessàries per analitzar els valors personals i la seva manifestació a través del currículum ocult, i els valors que vol programar a les pràctiques explícites.

4. Les situacions de la pràctica que els mestres interpreten com a conflictives són un bon fil conductor per la formació. Tot i que en moltes ocasions hem vist cursos que es vertebraren al voltant dels valors com a concepte, prendre com a eix organitzador aquelles situacions pràctiques que esdevenen problemàtiques pel professorat, permet un aprenentatge pràctic i significatiu als mestres d'Educació Física.
5. L'educació en valors requereix treballar amb l'alumnat a partir de les actituds perquè són observables i modificables; els valors, en canvi, són constructes abstractes i en moltes ocasions descontextualitzats. Les situacions que es presenten com a conflictives a l'aula són un bon espai per educar en valors, perquè requereix que l'alumnat es posi, i a més, que accepti les conseqüències de la seva opció. En conseqüència, la formació haurà d'afavorir el desenvolupament de competències que permetin analitzar les actituds de l'alumnat i interpretar els valors que s'hi associen, per aplicar les estratègies més adequades per ajudar a l'alumnat a construir la seva personalitat moral.

5. PROPOSTES

L'estudi finalitza amb la concreció de dues propostes de formació permanent respecte l'Educació Física i l'educació en valors. La primera es dirigeix als especialistes d'Educació Física, i la segona als centres.

5.1- Formació permanent en educació en valors pel professorat d'Educació Física de primària.

A partir de totes les reflexions que emergeixen de l'estudi proposem l'estructura i el contingut per a un curs de formació permanent en educació en valors pel professorat d'Educació Física

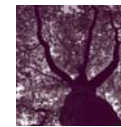
Objectius o principis de procediment

- Reflexionar sobre la pràctica d'educar en valors (EV) des de l'Educació Física (EF) per tal de millorar-la
- Intercanviar experiències, opinions i punts de vista respecte la pràctica docent del professorat d'EF en relació a la pràctica d'EV
- Recollir propostes d'intervenció docent per millorar la pràctica d'EV des de l'EF
- Aplicar propostes d'intervenció docent per millorar la pràctica d'EV des de l'EF
- Construir coneixement teòric a partir de la pràctica d'EV des de l'EF

Continguts

Bloc I- Disciplinaris

Conceptes	Procediments	Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Valor, actitud i norma (V,A,N) - Models d'EV - Dimensions personals educables respecte EV - Debilitats i fortaleces de EF per EV - La resolució de conflictes per EV a EF - Definició de les situacions conflictives a l'àrea d'EF. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconeixement i diferenciació de valors, actituds i normes a la pràctica - Identificació de les situacions conflictives - Identificació dels aspectes educables respecte als valors de cadascuna de les situacions conflictives - Disseny d'intervencions didàctiques contemplant 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexió sobre la matèria amb actitud crítica - Creació i innovació de la matèria - Predisposició a l'actualització i la innovació mitjançant la lectura d'autors reconeguts



tots els nivells de concreció

Bloc II: Pràctic docents

Conceptes	Procediments	Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Metodologies d'EV lligades als diferents paradigmes - Recursos per EV - Recursos per EV específics per a l'EF - Recursos per a la resolució de conflictes - EV a través del tacte docent i el currículum ocult - La construcció de projectes que afavoreixen l'EV 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació de les situacions que es presenten conflictives i anàlisi de les causes - Reflexió sobre la pròpia pràctica i presa de decisions per a intervenir a través de pràctiques planificades: activitats d'E-A, metodologia, interdisciplinarietat - Reflexió sobre la pròpia pràctica i les implicacions del currículum ocult 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud autocrítica i reflexiva envers la pròpia pràctica - Predisposició a millorar professionalment - Predisposició a compartir experiències - Motivació per provar, generar i aplicar nous recursos

Bloc III: PEDAGÒGICS

Conceptes	Procediments	Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - Tractament continguts actitudinals en el DCB - Definició de les responsabilitats dels diferents membres de la comunitat educativa contemplats en els documents de centre - Idoneïtat de les adaptacions curriculars individualitzades respecte als continguts actitudinals 	<ul style="list-style-type: none"> - Disseny i aplicació d'un projecte d'intervenció educativa de caire transversal que tingui com a referència l'EV des de l'EF - Disseny i desenvolupament d'una unitat de programació que faci referència a la intervenció d'EV des de l'EF - Planificació d'activitats, emfatitzant els aspectes metodològics que podrien influir a l'EV - Introducció de l'EV a tots els documents pedagògics: PEC, PCC, programacions... 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptar que EV és una forma d'entendre el procés educatiu

Bloc IV: PERSONALS

Conceptes	Procediments	Actituds
<ul style="list-style-type: none"> - El paper dels valors personals del mestre en l'educació en valors - Mecanismes de transmissió dels valors personals del mestre a la pràctica educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació dels valors personals respecte les situacions conflictives - Reconeixement dels valors personals atribuïts a l'educació en general i a l'EF en particular. - Identificació de les actituds i habilitats que afavoreixen el treball en equip i la relació amb l'alumnat 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud oberta i sincera amb un mateix i amb els altres a l'hora d'interpretar els valors personals - Actitud realista davant dels canvis que es poden exercir sobre el component personal - Actitud de millora constant



Bloc V: CULTURALS-CONTEXTUALS

Conceptuals	Procedimentals	Actitudinals
<ul style="list-style-type: none"> - Descripció dels agents educatius - Idiosincràsia de cada centre educatiu i, per tant, necessitat de contextualitzar les intervencions - Coordinació entre l'etapa de primària i secundària per facilitar la coherència del que s'ensenya - Funcions i serveis del Centre de Recursos - Oferta de formació i activitats per l'alumnat que ofereixen diferents institucions del municipi 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació dels valors de l'entorn social a l'escola - Reconèixer els valors i l'ambient de l'escola - Influència de l'estatus de l'EF en el plantejament de propostes transversals - Lectura de l'ambient de l'aula, com a entorn més proper, i relació amb els altres agents - Implicació de l'escola al barri 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud engrescadora i optimista a l'hora de plantejar projectes a l'entorn - Actitud solidària envers els companys amb menys experiència tot facilitant informació o recursos i materials

Metodologia

La presa de decisions serà cada vegada més democràtica, ja que la pròpia metodologia afavorirà l'autonomia dels participants. Per això, el rol de la formadora i la relació que aquesta mantindrà amb els mestres anirà variant cada moment.

Sessions, tasques i activitats, i materials curriculars

Es proposaran tasques i activitats variades:

- de reflexió docent: estudi de casos, frases inacabades o bateria de preguntes socràtiques
- d'autoconeixement: exercicis de clarificació de valors a partir de dilemes morals, frases inacabades, el baròmetre de valors i videofòrum
- de confecció de propostes didàctiques: construcció, individual o grupal, de pautes d'acció i elaboració de propostes per aplicar a les classes d'Educació Física
- d'intercanvi d'experiències: es programaran activitats específiques si no sorgeix de manera espontània.
- de caràcter pràctic: activitats i exercicis que impliquin l'exercitació motriu
- de dinàmica de grups: activitats de dinàmica de grups plantejades en la mateixa formació o bé activitats programades per fer en altres moments: sopars, participació a conferències...
- de conceptualització: frases inacabades, explicacions teòriques, videofòrums, lectura d'articles...
- d'avaluació: activitats d'avaluació i valoració

El material es lliurarà a l'inici de cada sessió per tal de poder desenvolupar-la correctament, i al final del curs, a través d'un dossier que recollirà tot el material utilitzat.

- Materials pel desenvolupament de les sessions: fitxes d'exercicis, articles o fragments de llibres, imatges: anuncis, fragments de pel·lícules, gravacions de classes pràctiques, presentacions teòriques
- Materials que es consideren un suport per al treball de valors a l'escola: bibliografia especialitzada, fitxes de recursos per treballar els valors a l'aula, guions per fer intervencions didàctiques, experiències...



- Materials que faciliten la millora de la formació: fitxes de valoració i recull de conclusions.

Avaluació

Objectius de l'avaluació

- Corregir les febleses que plantegi la formació.
- Adaptar la formació a les necessitats que sorgeixin.
- Implicar els mestres en el disseny i desenvolupament de la formació a través de la reflexió i l'anàlisi.

Continguts de l'avaluació

- Seminari de formació i projecte d'intervenció en el centre

Agents implicats en l'avaluació

- Mestres, investigadora i formadora

Metodologia i temporalització de l'avaluació

- Avaluació planificada i formal que estarà guiada i es farà de manera individual i per escrit per tal de comentar-ho grupalment a posteriori. Al final de cada trimestre.
- Avaluació informal que es farà oralment amb un grup seleccionat de persones. Al final de cada tema.

5.2- Formació permanent per a les escoles per tal de dissenyar i desenvolupar un projecte transversal d'educació en valors a través del joc, l'activitat física i l'esport.

1er any: Formació i disseny del projecte

	ÀMBIT	PARTICIPANTS	DURADA
MI: Mou-te, juga net i aprèn	Àrea d'Educació Física	Formadora	1er trimestre
		Especialista d'EF	1 cop a la setmana
			1 h i mitja
MII: Jugar i fer esport també em fa créixer	Interdisciplinari, tota l'escola	Formadora	2on trimestre
		Especialista d'EF	1 cop a la setmana
		Cap d'estudis i coordinadors de cicle	1 h i mitja
MIII: Tothom juga, tothom es diverteix	Patis	Formadora	3er trimestre (1 mes i mig)
		Especialista d'EF	1 cop a la setmana
		Coordinador de patis	1 h i mitja



MIV: Aquí també volem joc net	Activitats físiques extraescolars	Formadora	3er trimestre (1 mes i mig)
		Especialista d'EF	1 cop a la setmana
		Coordinador d'activitats extraescolars	1 h i mitja
		Representant de l'AMPA	

2on any: Assessorament i aplicació.

Durant el primer trimestre: Assessorament 1h i mitja cada 15 dies a l'escola.

També durant el primer trimestre: Xerrades de sensibilització: una al claustre, una a l'AMPA i una als monitors d'activitats físiques extraescolars.

Bibliografia

- Almond, L. (1976). Teacher involvement in curriculum planning. A Kane, J. (ed). *Curriculum development in Physical Education* (97-121). Londres: Crosby Lockwood Staples.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: MEC-Morata.
- Bruner, A. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (1992). *Document Curricular Base. Primària*. [consultat 6 de setembre de 2004]. A www.xtec.es/estudis/primaria/08_normativa/d75_92.pdf
- Devís, J. i Molina, J.P. (2001). La Educación Física escolar: Funciones, racionalidad pràctica e ideologia. A Blázquez, B. (Ed). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Erikson, F. (1992). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. A Wittrock, M.C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza* (125-301). Madrid: Paidós/MEC.
- Font, R. (2007). *La formació permanent del professorat d'Educaicó Física de primària i l'educació en valors. Un estudi de casos*. Tesi no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fraile, A. (2003). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. A Fraile, A. (Ed), *Didáctica de la Educación Física* (291-314). Madrid: Biblioteca Nueva



- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. Pérez Gómez, A.; Barquín, J. i Angulo Rasco, F. (Eds), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (181- 207). Madrid: Akal
- Lincoln, Y. i Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Miles, M. i Huberman, A. (1994). *Qualitative data analisis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: CA Sage.
- Prat, M; Font, R; Soler, S i Calvo, J. (2004). Educació en valors, esport i noves tecnologies. A *Apunts. Educació Física i esport* (78). Dossier L'esport: diàleg universal. 83-90. INEFC, Barcelona.
- Prat, M. i Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: INDE.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Mad
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. A *Revista de Educación* (311) 123-134.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. A *Journal of teaching education*, 34(3), 3-9.

COMUNICACIONES: VIERNES DÍA 7

La identidad docente

La teoría de la complejidad en la Formación Permanente del Profesorado

La sociedad del conocimiento y la Formación Permanente del Profesorado

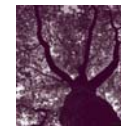
Nuevas Tendencias en la Planificación de la Formación

Nuevas Tendencias en la Evaluación de la Formación

Nuevas Tendencias en la Organización y Gestión de la Formación

Nuevas Tendencias en la Formación de Formadores y Formadoras

Nuevas Tendencias en la Práctica Formativa



¿QUÉ DOCENTE REQUIERE ACTUALMENTE LA UNIVERSIDAD?

Arcadia Martín Pérez amartin@dedu.ulpgc.es
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Palabras clave

Perfil del docente universitario, práctica docente, nuevos retos para la Universidad

Resumen

Los cambios sustanciales en las necesidades educativas de la sociedad actual requieren de la universidad un profundo proceso de adaptación que incluye, entre otros, los aspectos relacionados con la formación que imparte. Es imprescindible que la universidad de una nueva orientación a los procesos de formación y que éstos se definan como procesos centrados en el aprendizaje, respaldados en una adecuada formación didáctica, que incorporen la reflexión en la toma de decisiones, la colaboración, la orientación y atención tutorial y las nuevas tecnologías y distintos recursos como dinámicas cotidianas en el quehacer docente y que, además, lo realice desde una perspectiva plural. Es evidente, que este nuevo escenario altera, notablemente, el rol del profesorado. Entre las tareas que podrían identificar a este nuevo perfil señalamos: identificar las necesidades de formación de un perfil profesional determinado en un contexto específico; relacionarse eficazmente con el alumnado y estimular su iniciativa e implicación en el aprendizaje; tutorizar al alumnado de manera complementaria a la enseñanza presencial; analizar, reflexionar e intercambiar ideas, conjuntamente con los compañeros(as) y aportar líneas de actuación pertinentes; implicarse activamente en la dinámica de los diferentes órganos de gestión y comisiones docentes; etc.

Desarrollo

Objetivos

Existe una preocupación, cada vez más creciente, por adaptar la universidad a los nuevos tiempos y que se manifiesta en la intensificación de encuentros y reflexiones surgidos para debatir el papel y funcionamiento de la universidad.

Uno de los temas clave, por su particular trascendencia en esta transformación que definirá la universidad del siglo XXI, es el papel del profesorado universitario como docente y es que, entre las peculiaridades que definen a la institución universitaria, cabe resaltar la poca atención prestada a la actividad formativa que se desarrolla en las universidades aún siendo, instituciones de carácter formativo. Podríamos definir una situación de desconsideración frente a otras actividades de carácter científico o técnica que se desempeñan en dicha institución. En esta línea, Zabalza (2002:107) realiza una reflexión que viene a respaldar esta idea:

“La docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio-profesional. Es frecuente que los profesores universitarios nos identifiquemos como tales (...) en la medida que es signo de alto status social. Pero ese reconocimiento (...) resulta bastante marginal a la hora de valorar los elementos desde los que se construye y desarrolla dicha identidad”.



Desde nuestro punto de vista, la figura del profesorado es un elemento clave en la educación que previsiblemente tendrá que sufrir cambios sustanciales. En esta línea, pretendemos contribuir al debate aportando algunas de las tareas más importantes que le identifican en este contexto de cambios.

Descripción del trabajo

1. Algunos requerimientos de la sociedad actual a la formación universitaria

De acuerdo con la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), la Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo en transformación a nivel económico, tecnológico y social. Son todos cambios que, en términos de Castells (1996), responden a la transformación del sistema socioeconómico desde una economía industrial a una economía de redes.

Más concretamente, esa nueva imagen social comienza a manifestarse “a través de la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la globalización, las estructuras de comunicación de información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas de las que se emplean, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad, y la reducción del Estado-nación por superestructuras regionales, económicas y sociales” (Escotet, 2004).

La pregunta es, ¿está la Universidad contribuyendo a preparar a la ciudadanía para afrontar las nuevas situaciones que definen estos nuevos parámetros?. Estos desafíos le obligan, irrenunciablemente, a revisar y redefinir sus funciones, especialmente, aquellas relacionadas con las necesidades que la sociedad le está demandando en materia de formación y desarrollo profesional continuo.

Detenernos en esta cuestión, pasa inexcusablemente por cuestionarnos, en primer lugar, uno de los grandes interrogantes en esta actual sociedad, es decir, el tipo de educación que necesitamos para el siglo XXI, o al menos, para este principio de siglo. Una de las referencias imprescindibles, cuando pretendemos abordar esta cuestión, es el informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, encargado por la UNESCO y dirigido por Jaques Delors. Este informe, titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) reafirma el compromiso que debe asumir la educación en general y, posiblemente, haga jugar a los centros e instituciones de educación superior, entre ellas, la universidad, un papel que antes no tenían.

Se identifican, en este informe, cuatro contenidos formativos básicos que deben ser, también, asumidos por las instituciones universitarias y que serán para cada persona los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y a aprender a vivir con los demás.

Concluye, por otra parte, el Informe Universidad 2000 que la capacitación profesional, en la actualidad, ha de permitir una continua renovación de conocimientos para promover los cambios científicos y sociales. Esta capacitación, además, debe favorecer responder a las demandas de las empresas organizadas, actualmente, según sus propios procedimientos de dirección y de administración y que utilizan medios e instrumentos, muchas veces, sofisticados para ofrecer sus productos o servicios en mercados cada vez más competitivos. Añaden, además, que la complejidad de las tareas requeridas en los puestos de trabajo ha ampliado de manera considerable la población que precisa de una formación superior.



Se desprende de lo anterior la vieja idea de la formación a lo largo de toda la vida o formación permanente y donde las instituciones de educación superior deben de orientarse a unos destinatarios diferentes en características, intereses y necesidades.

Otra consideración, por sus repercusiones directas en las decisiones sobre qué debe enseñarse en las universidades, son ciertas tendencias en la naturaleza del conocimiento que la universidad gestiona y que Monereo y Pozo (2003) han calificado como un conocimiento difícilmente abarcable, fragmentario y perecedero.

El Informe de Salamanca (2001) señala que dentro de la perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida como mejor podrá lograrse la empleabilidad será mediante la buena calidad intrínseca de la enseñanza, la diversidad de orientaciones y tipos de cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples posibilidades de entrada y de salida así como el desarrollo de habilidades y competencias transversales tales como comunicación e idiomas, capacidad para manejar la información, de resolver problemas, de trabajar en equipo y de desenvolverse socialmente.

Debemos pensar, también, y como consecuencia de las mismas circunstancias, en las nuevas competencias que habrá que incorporar en los currículos de las diferentes titulaciones y que permitirán participar, laboral y socialmente, en esta sociedad emergente.

Así, en el Espacio Europeo de Educación Superior se tiende a la formación integral y al aprendizaje a lo largo de toda la vida y, para ello, se requiere abandonar los métodos tradicionales de transmisión del conocimiento e ir dando paso a una actividad formativa que posibilite el desarrollo de competencias. Para ello, es necesario llevar a cabo un nuevo quehacer que permita al alumnado aprender a aprender, adaptarse a los cambios y transformar el entorno en el que está inserto.

En esta línea, aportamos un cuadro (cuadro 1), en el que sintetizamos un trabajo realizado anteriormente (Miranda y otros, en prensa), en el que se delimita una propuesta de las competencias de carácter general o genéricas que se deberán incorporar en los currículos de las diferentes titulaciones universitarias:

COMPETENCIAS GENÉRICAS		
APRENDER A HACER	APRENDER A SER	APRENDER A CONVIVIR
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones -Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades -Organización, planificación y gestión de su trabajo -Toma de decisiones a partir de la información obtenida o de la experiencia teniendo en cuenta, además, las necesidades y las orientaciones de la organización donde trabaja - Resolución de problemas que se 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo por un objetivo compartido - Liderar equipos siempre que se asuma una responsabilidad de dirección o coordinación -Creatividad -Autonomía en el desempeño de su labor profesional - Autopromoción - Preocupación por la 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informaciones, opiniones, etc. a otros profesionales -Habilidades para la relación interpersonal - Empatía - Capacidad de coordinarse con el trabajo de otros profesionales para una acción común -Capacidad de organización



<p>presenten en su desempeño profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> -Selección y uso de la información -Utilizar diferentes fuentes de información para recoger datos, hechos, opiniones. - Prevención y mediación de conflictos -Reacción y anticipación ante situaciones conflictivas, novedosas e imprevistas aportando soluciones viables -Capacidad para poner en práctica los conocimientos -Capacidad de análisis y síntesis de la información -Analizar e interpretar críticamente la realidad, la información, las actuaciones, etc. -Investigar en las áreas propias a través de procedimientos y diseños metodológicos adecuados -Innovar en su entorno profesional -Iniciativa en propuestas y procedimientos que mejoren su labor profesional -Interrogarse sobre cuestiones relevantes y de interés personal y colectivo - Capacidad de actualización 	<p>calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición al trabajo - Capacidad de intervención - Espíritu crítico -Curiosidad intelectual -Predisposición al diálogo -Sensibilidad con el entorno en el que interviene profesionalmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de convicción - Capacidad de decisión -Capacidad de responsabilidad - Capacidad de dirección - Capacidad de negociación
---	---	---

Cuadro 1: Competencias genéricas en la formación universitaria (Miranda, C., en prensa)

Concretar, en ese escenario, una formación de las características que aquí estamos definiendo conlleva un turbulento cambio en nuestras instituciones. Para poder avanzar hacia esos planteamientos será necesario, entre otros, la mejora de la calidad de su profesorado que no sólo domine los contenidos científicos de su materia sino que sepa enseñar lo que la sociedad está demandando, de ahí que nuestro propósito en el siguiente apartado sea centrarnos en el papel que el profesorado desempeña en este nuevo marco.



2. El docente universitario

Tal y como pone de manifiesto el Informe Universidad 2000, la universidad es una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (...) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados. Sin embargo, para garantizar la continuidad de este proceso, la propia institución universitaria debe plantearse la formación de enseñantes y de investigadores ya que si no la propia universidad quebraría la progresión de los conocimientos que se establecen en su seno.

Esta condición, no obstante, no es del todo visible en la realidad universitaria. Aunque reconozcamos que los cambios en la Universidad, a nivel general, han sido muchos y significativos, reconocemos, también, que son muchos los aspectos que han permanecido inmutables. Entre estos últimos, el trabajo desempeñado por alumnado y profesorado en las aulas. Nos podríamos preguntar sobre el tipo de conocimiento al que accede nuestro alumnado, las estrategias de enseñanza, los instrumentos de evaluación, etc. y, quizás, podríamos coincidir en que, en todo caso, la formación recibida por el alumnado no responde a las nuevas exigencias ni prepara para un mundo donde la incertidumbre y lo impredecible son características claves.

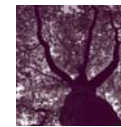
Diferentes autores y autoras coinciden en señalar que sobre la docencia universitaria existe una desconsideración evidente al compararla con otras actividades desarrolladas en el seno de la universidad, hasta tal punto que, Ferrer y González (1999:330) comentan que no es exagerado afirmar que “la “carga docente” aparece como la compensación inevitable que se exige para poder ejercer la investigación y otras actividades en la Universidad”. Se justifica, desde esta postura, que en la formación del profesorado no tuvieran cabida los aspectos pedagógicos.

No obstante, pese a esta afirmación, se está abriendo paso una visión un tanto diferente en la que se opina que si bien en tiempos pasados lo prioritario para abordar en la universidad era la investigación y que era ahí donde había que concentrar esfuerzos, no se justifica seguir manteniendo esa política y se opina la necesidad de equilibrar docencia e investigación.

Esta vieja necesidad se vuelve ahora imprescindible para responder a los nuevos referentes que definen la formación requerida a los distintos profesionales en este principio de siglo. Es decir, para que las distintas competencias, a las que hemos hecho alusión anteriormente, calen en el alumnado, resulta indispensable que se promuevan cambios radicales en el rol del docente universitario ya que originar nuevas metas de aprendizaje debe ser consecuencia de la puesta en práctica de nuevas prácticas docentes.

Nuestro punto de partida, sin embargo, no es muy alentador. De la Herrán (2001), cuando alude al trabajo docente desempeñado en la universidad lo describe como un trabajo que se caracteriza por una ínfima o inexistente formación didáctica del profesorado, por una comunicación didáctica mejorable y por unas pobres relaciones profesionales profesorado-alumnado.

Imbernón (2001), caracteriza la docencia universitaria identificando algunos posibles obstáculos que impedirían la necesaria innovación de la docencia en la universidad. Entre ellos, destaca las actitudes, la tradición, las barreras de trabajar en un concepto organizativo industrial y obsoleto como son los departamentos, los concursos de acceso o promoción, las ideas posmodernas enmascaradas en actitudes “críticas”, la cultura individualizada que prima lo individual y que se asume como cultura profesional normalizada en el profesorado universitario, el síndrome universitario de “enseñar a mi manera y dedicarme a mis cosas”. Se da, en muchos profesores y profesoras, una sobrevaloración de la experiencia subjetiva con el equívoco de cuanto más experiencia tienes mejor enseñas, experiencia que se ha adquirido mediante un empirismo elemental e individual y que les enquistas en la rutina y en la acomodación o frustración.



No obstante, al mismo tiempo que defendemos que el profesorado es pieza clave en la calidad de la formación universitaria, opinamos que la calidad de la enseñanza trasciende la actuación del profesorado. En este sentido, Zabalza (2003:180) comenta que “la actuación docente implica una toma de decisiones constante sobre aquellos aspectos en los que el docente tenga capacidad de actuación. En aquellos en los que no tenga esa capacidad se convierten en condiciones a los que debe condicionar sus decisiones. No podemos alterar el tamaño de los grupos ni la organización de los espacios y los recursos disponibles, ni el tiempo adscrito a la materia (...). Todos estos elementos se convierten en condiciones a las que debemos supeditar la actuación docente”.

Realizada esta matización, es oportuno identificar aquellas variables en las que se deba sustentar la práctica docente para entrar en sintonía con la formación requerida desde los nuevos parámetros. Entre ellas, destacamos algunas que nos parecen fundamentales:

a. Una práctica docente respaldada en una adecuada formación didáctica

La tradicional misión del docente como transmisor de conocimientos se ha ido desplazando dando paso a su papel como facilitador del aprendizaje del alumnado. Asociada a esta visión, la docencia se entiende como una actividad compleja en la que el profesorado no sólo debe conocer la materia sino que debe ser conocedor de toda una serie de conocimientos profesionales específicos que le permitan provocar aprendizajes en su alumnado.

Un estudio realizado en la Universidad de Sevilla (Álvarez, 1999) en el que se analizaron algunos de los profesores y profesoras mejor valorados por el alumnado de las distintas especialidades pone de manifiesto que no podemos hablar del profesorado ideal y ni tan siquiera de características coincidentes entre el profesorado más valorado.

Sin embargo, y pese a que la única conclusión a la que podamos llegar a través de este estudio sea que existen aspectos de la metodología que están asociados a la materia o especialidad que se imparta, si podemos afirmar que esta nueva orientación de la enseñanza va ligada a un docente universitario que tendrá que cambiar, en palabras de Escotet (2004), su rol de informadores por el de formadores, estimuladores de pensamiento cognitivo y afectivo, por lo que deberán tener un fuerte componente profesional psicológico, sociológico y antropológico, además de manejar instrumentos de información, bases de datos y una gran formación general dentro de una especialidad.

Monereo y Pozo (2003), además, asocian el buen profesor(a) a aquel que toma decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en el que enseña (contenidos, pero también, alumnos, requisitos institucionales e incluso características, preferencias y recursos personales) para lograr los objetivos que no pueden ser otros que conseguir que sus estudiantes aprendan los contenidos de sus asignaturas de manera significativa, profunda, permanente y, sobre todo, generalizable. Para ello es necesario poseer, según Torrego y López (1999), un amplio conjunto de métodos y estrategias de enseñanza que permita seleccionar, adecuar y poner en marcha en función del contexto en el que se mueva y de las intenciones educativas marcadas.

Precisa, además, de un trabajo continuado a lo largo del proceso de formación, que trasciende, en términos de Zabalza (2003), el espacio concreto de las aulas y de lo que se hace en ellas. Es decir, hay todo un quehacer que no forma parte de la intervención directa en nuestras aulas y que tienen que ver con el trabajo previo y posterior a dicha actuación y que requieren de competencias didácticas específicas.

Se desprende, por tanto, que la calidad de la formación debe estar definida no sólo por la erudición científica sino también por las actitudes y la competencia pedagógica, es decir, el profesorado no puede pensar en preparar su docencia teniendo en cuenta sólo los contenidos aunque quede claro que el dominio de los contenidos de la disciplina es condición indispensable para la docencia.



Esta nueva configuración no puede sostenerse sobre ideas que defienden una visión no profesional de la enseñanza (enseñar es algo que se aprende con la práctica o si se es un buen investigador se es un buen docente, etc.) demanda una formación inicial y permanente que de respuesta a las diferentes situaciones formativas que se presenten.

b. Una práctica docente basada en la reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción

El trabajo docente no puede apoyarse en comportamientos intuitivos e improvisados, requiere de una planificación y evaluación respaldada en una reflexión constante.

El concepto de profesor(a) como profesional reflexivo es un concepto hoy día relevante. Desde esta perspectiva, Imbernón (1994:94) nos aclara que la práctica educativa se concibe básicamente como “un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación, lo que nos viene a decir que, en el centro, desde esa práctica, aparece la reflexión y la autoevaluación aplicada a la propia acción docente”. Esta reflexión debe dar lugar a una evaluación del propio docente aportando acciones que repercutan en la mejora de la docencia universitaria ya que esta autoevaluación se apoya en la dimensión práctica del ejercicio profesional.

Desde estos presupuestos se deduce que el conocimiento profesional se valida a partir del análisis, la reflexión y la intervención en situaciones de formación específicas.

Por tanto, el profesorado aparece como un profesional reflexivo y creativo capaz de enfrentarse a situaciones cambiantes que se producen en las aulas y capaz de elaborar estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas. En otras palabras, la reflexión es una cualidad esencial de la buena práctica educativa.

Desde este punto de vista, la formación del profesorado no se apoya sólo en la adquisición de conocimientos teóricos de las disciplinas y de competencias y rutinas didácticas, sino que hay que incorporar el desarrollo de capacidades de análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos (Imbernón, 1994).

c. Una práctica docente que se apoya en el trabajo colaborativo

Aceptar que el profesorado universitario debe realizar un constante análisis reflexivo sobre su práctica docente nos lleva a pensar, sin duda alguna, que este análisis se enriquece cuando se lleva a cabo de manera conjunta con otros docentes que comparten la misma situación.

Esta observación implica aceptar que la enseñanza no puede ser una empresa estrictamente individual, sino que posee una clara dimensión colectiva, que exige discutir, intercambiar ideas y consensuar con otros (en clase, en una asignatura compartida con otros compañeros, en los departamentos, etc.) multitud de aspectos, y es importante que esas decisiones sean, primero, acertadas y que, además, no sean contrarias a las decisiones de los demás.

El trabajo colaborativo en educación enriquece las prácticas docentes pues aportan “pluralidad de puntos de vista, permiten una mejor comprensión de la realidad, hacen posible la puesta en común de recursos, logran la complementariedad de competencias, aumentan la frecuencia de intercambios entre los diferentes profesionales y proporcionan una mejora en el clima de la institución. Además, garantizan la reflexión y discusión de los objetivos y procedimientos utilizados, redundando en un fomento de la participación y de las características democráticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Imbernón, 2001:51).

Sin embargo, compartimos con Solé (2003), que la realidad en el contexto universitario es que el profesorado universitario es, en general, resistente a la formulación y abordaje colectivo de los



problemas que plantea la enseñanza, lo que provoca un claro escepticismo en cuanto a la posibilidad de adoptar una visión más institucional.

Avanzar en dirección contraria requiere “desarrollar instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal no es otra que aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria” (Imbernón, 2001:39). Servirían para este propósito, entre otras posibilidades, crear grupos de discusión, reflexión didáctica y revisión crítica entre colegas.

d. Una práctica docente que discurre bajo valores democráticos

La situación que hemos venido describiendo requiere y demanda que la educación facilite y favorezca la participación como una condición inexcusable para una innovación del trabajo docente universitario. Es necesario, en palabras de Imbernón (1999:74), “recuperar una pedagogía de la pregunta y no sólo de la respuesta, favorecedora de un aprendizaje basado más en el diálogo que en el monólogo”. El nuevo papel del profesorado que se desprende de estas exigencias, tal y como hemos ido manteniendo, es más un gestor y mediador del aprendizaje que un suministrador de saberes.

Éste es uno de los desafíos claves cuando abordamos la formación universitaria, la relación profesorado-alumnado. Escotet (2004) puntualiza que parte de la crisis de la calidad de la formación universitaria tiene como trasfondo la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el que aprende. Plantea la necesidad de convertir esta relación en la que el aprender y el enseñar sean una aventura compartida, fascinante, intrigante, necesaria, en vez de autoritaria.

e. Una práctica docente que incorpora la orientación y la tutoría universitaria

El profesorado en este contexto que estamos describiendo adquiere mayor relevancia al convertirse en un referente esencial tanto para la institución universitaria como para el alumnado. Su función principal, la de transmisión del conocimiento, queda relegada por la función de acompañamiento en la construcción del conocimiento. Ahora bien, no se trata únicamente del conocimiento académico sino también de aquel que le permite al joven su desarrollo sociopersonal.

El profesorado se articula como una figura mediadora entre:

- a. la institución y el estudiante
- b. la formación académica y el estudiante
- c. la formación para el desarrollo de la materia y el estudiante
- d. el mundo del trabajo y el potencial profesional

Y son estos grandes ámbitos de intervención los que dan lugar a los diferentes tipos de tutorías propuestas por Lázaro (2002) como son la tutoría democrática-funcional, la académica, la docente y la asesoría personal.

Actuar en estos cuatro sentidos para confluir en el desarrollo del alumnado universitario es uno de los grandes retos al que se ve expuesto el profesorado universitario ante la transformación de la universidad.

f. Una práctica docente que responde a la diversidad

Desde las actuales líneas de innovación docente universitaria, es clave que se tenga presente la lógica diversidad del estudiantado que intenta alcanzar una titulación universitaria. A partir de esta realidad, el profesorado debe asumir que trasladar una concepción actual de diversidad a las prácticas diarias, conlleva sumergirse en un intenso proceso de cambio cognitivo así como el



cuestionarse si las prácticas docentes que está desarrollando son las adecuadas, ya que no podemos interpretar ni solucionar los problemas de aprendizaje sin hacer referencia a los contextos en que se están produciendo. Una educación universitaria no excluyente, en coincidencia con los planteamientos de la Educación Inclusiva, tiene que ser sinónimo de la mejora del sistema.

Los propósitos de innovación y cambio que se anuncian desde la Convergencia Europea pueden estar creando el contexto adecuado para avanzar hacia una Universidad sin exclusiones, dados los deseos de mejora que se está planteando. No obstante, existen algunos condicionantes que, en principio, pudieran limitar el desarrollo de esas mejoras.

g. Una práctica docente que incorpora las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación

La educación sobrepasa ampliamente las fronteras de las instituciones educativas. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han posibilitado el acceso de inmensas fuentes de información que nos desbordan intelectualmente y una enorme capacidad de acumulación y de transmisión de datos a causa de la multiplicidad de la oferta. También, han introducido la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesorado y alumnado y entre el alumnado.

Estos referentes apuntan a que el desarrollo profesional del profesorado universitario pase hoy en día por adquirir una adecuada competencia en el conocimiento y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación y de equipos informáticos para un desempeño docente de calidad.

Castillo y Cabrerizo (2005), retomando las aportaciones que Cebrián (2003) y Salinas (1998), señalan que la competencia del profesorado universitario relacionada con la gestión de los medios y de la orientación de los aprendizajes del alumnado podría concretarse en:

a. Guiar al alumnado en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.

b. Potenciar que el alumnado se vuelva activo en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistema de acceso a recursos de aprendizaje.

c. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que el alumnado está utilizando estos recursos.

d. Facilitar el acceso fluido al trabajo del alumnado en consistencia con la filosofía de las estrategias del aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación.

Resultados y conclusiones

Una orientación de los procesos de formación centrados en el aprendizaje y respaldado en una adecuada formación didáctica, que incorpora la reflexión, la colaboración, la participación, la orientación y atención tutorial y las nuevas tecnologías y distintos recursos como dinámicas cotidianas en el quehacer docente y que, además, lo realiza desde una perspectiva plural altera, notablemente, el rol del profesorado. ¿Cuáles son las tareas de enseñanza en este contexto?.

1. Identificar las necesidades de formación de un perfil profesional determinado en un contexto específico
2. Planificar el proceso de formación atendiendo a criterios de coherencia interna y externa
3. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares atendiendo a criterios de relevancia y



- validez en el futuro
4. Seleccionar las nuevas tecnologías y los diferentes recursos disponibles e incorporarlos en la actividad diaria como instrumentos complementarios en su intervención
 5. Comunicar los contenidos disciplinares seleccionados de forma organizada y comprensible
 6. Aportar materiales de apoyo al alumnado facilitando la comprensión de los contenidos disciplinares
 7. Elaborar materiales de apoyo a la docencia
 8. Diseñar actividades de aprendizaje individuales y grupales que ayuden a alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados
 9. Relacionarse eficazmente con el alumnado y estimular su iniciativa e implicación en el aprendizaje
 10. Coordinarse con los compañeros para imprimir coherencia a la actuación docente
 11. Tutorizar al alumnado de manera complementaria a la enseñanza presencial
 12. Evaluar los aprendizajes, la actuación docente y el propio programa de formación
 13. Elaborar y aplicar instrumentos de evaluación que permitan constantemente recoger información para adaptar la intervención educativa a cada situación de enseñanza-aprendizaje
 14. Analizar, reflexionar e intercambiar ideas, conjuntamente con los compañeros(as), sobre el diseño, desarrollo y resultados de la formación y aportar líneas de actuación pertinentes
 15. Organizar las condiciones y el ambiente de aprendizaje
 16. Seleccionar estrategias y métodos de enseñanza adecuados a las finalidades formativas
 17. Incorporar la diversidad en la definición de objetivos de aprendizaje y diseño metodológico
 18. Colaborar recíprocamente en la formación de otros compañeros(as)
 19. Implicarse activamente en la dinámica de los diferentes órganos de gestión y comisiones docentes
 20. Analizar e interpretar críticamente la realidad social y la evolución del perfil profesional al que contribuye en su formación
 21. Actualizarse en conocimientos relacionados con la disciplina y en materia docente

El profesorado universitario, consciente o inconsciente de ello, constituye una importante pieza en el entramado universitario y en las nuevas exigencias educativas de esta sociedad de principios de siglo. Esperamos haber aportado algunas respuestas a algunos de los distintos interrogantes, todavía abiertos, sobre el nuevo papel que el docente universitario debe desempeñar en esta nueva coyuntura.

Bibliografía

- Álvarez, V. (coord.) (1999). Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor valorados de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Castells, M. (1996). *La era de la información* (3 volúmenes). Madrid: Alianza.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)(2000). Informe "Universidad 2000".
- De la Herrán, A. (2001). Mejora de la Universidad y de la carrera docente. Escuela española, nº 3499 (969), 21 de junio.
- Escotet, M. (2004). Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre. Conferencia General en el III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Universidad de Deusto, Bilbao, 21 enero. Documento policopiado.



- Ferrer, J. y González, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, nº34, pp.329-335.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. *La educación de ayer, hoy y mañana*. En Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 63-80). Barcelona: Graó
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Carlos Marcelo (editor). *La función docente*. Pp.27-46 Madrid: Síntesis Educación.
- Informe de Salamanca (2001) [en línea]. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7006/MENSAJE_DE_SALAMANCA.pdf
- Monereo, C. y Pozo J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En Monereo, Carles y Pozo, Juan I. (edit.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Solé, I. (2003). Conclusiones: El profesor universitario en el siglo XXI. En Monereo, Carles y Pozo, Juan I. (edit.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis. pp.205-212
- Torrego, L. y López, V. (1999). La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- Unesco (1996). Informe "La educación encierra un tesoro". Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.
- Unesco (1998). "Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Informe de la Conferencia Mundial de Educación Superior". París, 5 -9 de octubre 1998.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea



UNA CONSTRUCCION MODELICA EN EDUCACION PARA EL TRABAJO BAJO EL ENFOQUE DE LA EDUCACION PERMANENTE

Alfredo R. Hernández H. ahernandezh2000@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL – Instituto Pedagógico Rural “ El Mácaro”

Palabras claves

Educación para el trabajo, educación permanente, educación básica.

Resumen

Educación y trabajo en la dinámica social actual forman una interesante combinación ,ambos aspectos, constituyeron el punto de partida en esta investigación . Los mismos se encuentran estrechamente vinculados, y es a partir de esta relación que se estructuró el propósito fundamental del estudio, el cual fue generar una construcción teórica en educación para el trabajo bajo el enfoque de la educación permanente, el mismo intenta ver la educación en su totalidad, en donde se persigue integrar y articular las diferentes etapas y estructuras del proceso educativo a lo largo de las dimensiones vertical (temporal) y horizontal (espacial). La investigación se ubico en el contexto del paradigma cualitativo, bajo un enfoque fenomenológico, en el cual enfatiza lo individual y las subjetividades. El trabajo de campo y las elaboraciones teóricas estuvieron contextualizadas en el nivel de educación básica, ya que el mismo constituye la base educativa de cualquier proceso formativo posterior que se desee continuar.. Los hallazgos evidencian entre otros aspectos la escasa vinculación entre el aula y el sector productivo, la desarticulación existente entre la formación académica y las demandas de la sociedad productiva, a partir de ello se genera una propuesta que centrada en la educación permanente, sinergiza el saber teórico con el saber práctico, el saber ser y el saber convivir, es decir la educación sin límites temporales ni espaciales, la cual se convierte en una dimensión de la vida misma.

Desarrollo

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA.

i. Objetivos.

General:

I. Sistematizar, desde una perspectiva analítica, los aportes teóricos de la educación permanente y su posible inserción en la formación del docente que labora en el área de educación para el trabajo en el nivel de educación básica.



Específicos:

1. Propiciar una nueva cultura del trabajo, como elemento clave para consolidar acciones de cambio educativo.
2. Analizar los fundamentos filosóficos, epistemológicos, ontológicos y axiológicos presentes en el enfoque de la educación permanente.
3. Fomentar acciones articulantes entre la escuela como un espacio de convergencia de saberes y los nuevos escenarios organizacionales, dentro de un clima de negociación y diálogo que se motoriza con el conocimiento de sus protagonistas.

ii. Descripción del trabajo.

El punto de partida de la presente experiencia investigativa se ubica en la constatación de los profundos cambios que a todos los niveles están ocurriendo en el mundo y que han trastocado las bases mismas de la sociedad: el impacto de la revolución tecnológica, la globalización de la economía, la conformación de bloques de integración regional, la flexibilidad del mercado de trabajo, y la formación de un nuevo orden político a nivel mundial, entre otros aspectos. En fin, una sociedad menos cohesionada ideológica y sociológicamente, en la que predominan fuertes motivaciones hedonistas, utilitaristas y de rechazo a los totalitarismos. Hechos trascendentales para la humanidad, y que han ocasionado un sentimiento generalizado de confusión e incertidumbre.

Al igual que en otros países del mundo, Venezuela atraviesa por este proceso de transición. Difícil transición, ya que además de estar sujeta a los cambios antes señalados, se une a ello, su propia crisis interna, caracterizada por fuertes limitaciones económicas y por ende la agudización de las tensiones sociales entre otros aspectos importantes.

Por tanto, lo referido anteriormente, impacta significativamente los diversos contextos organizacionales, y de manera particular los educativos, pudiéndose afirmar, de acuerdo a lo señalado por Muñoz (1998), "que el sistema educativo no está preparando a la población para afrontar una profunda crisis estructural y funcional signada por éstos cambios y transformaciones" (p.21)

De igual manera, los avances tecnológicos han modificado la estructura ocupacional, que a su vez ha generado nuevas demandas de educación y formación en la organización del trabajo y en la forma de ejercerlo, por ello se ha de reconceptualizar el proceso de formación para el trabajo, a la par de la renovación de los enfoques pedagógicos y las metodologías, más aún se plantea una nueva cultura del trabajo, que evoluciona con la propia sociedad, integrándose a la misma nuevas formas de aprender y enseñar, en donde el aprendizaje permanente de valores, capacidades, destrezas y competencias, se están transformando en el eje articulador de las demandas de la sociedad productiva. Se estaría haciendo referencia a una convergencia de los sistemas educativos y productivos, y el acercamiento de la cultura escolar a la del trabajo.

Al respecto, Rifkin, citado por Cuello (2006) resume los efectos que ha sufrido el trabajo, producto de los cambios de los paradigmas económicos, y las transiciones que se han producido durante la historia económica, a través de tres revoluciones: la primera, industrial, influenciada por el motor de vapor como fuente de energía, el cual se convirtió en un nuevo tipo de ejecutor del trabajo, con una fuerza física superior a los animales y a los seres humanos, quienes eran los que realizaban las labores. Luego surge la segunda revolución industrial comandada por el petróleo, el cual competía con el carbón, materia prima de la primera revolución. Esta nueva fuente de energía acompañada por los inventos, continuó transfiriendo el peso de la actividad económica, siendo este sustituido por elementos y mecanismos de su propia creación. La tercera revolución industrial apareció después de



la segunda guerra mundial, y es en la actualidad cuando empieza a tener un impacto significativo en la organización de la actividad económica de la sociedad.

Por otra parte, Gabiña, citado por Cuello (2006) plantea la desaparición del trabajo en el sector secundario o industrial en el panorama mundial, mostrando cifras concretas sobre el número de trabajadores que han perdido sus empleos, lo cual llama la atención al sistema educativo que está formando y educando jóvenes para la futura incorporación al trabajo en la industria. Esta tendencia obliga a asumir una posición sobre el asunto, a través del análisis de la filosofía, de la misión, los objetivos y los contenidos programáticos educativos dirigidos a este sector industrial.

Asimismo, García, citado por Cuello (2006) señala que la educación a través de un currículum incompleto se presenta como un mecanismo sociocultural que actúa como integrador de la periferia al sistema mundial, funcionando de tal manera que se oriente hacia “especialidades necesarias a un orden local creado para facilitar la dinámica de las multinacionales” (p.43), legitimando las actividades productivas de la periferia e imposibilitando la alternativa de la elaboración de contraproyectos innovadores que hagan frente a los planes de las multinacionales.

Entonces, deben existir reacciones que contrarresten estas diferencias, por lo cual el autor antes citado afirma que la existencia de un fenómeno asociado a esta dinámica de fuerzas, conocido como la reintegración, puede aparecer como “contraefecto, debido a la conciencia de la necesidad de redescubrir y reformular los propios valores, para hacer frente al deterioro o destrucción de la cultura autóctona del país” (op.cit.,p.45). Nuevamente estas acciones se ven asociadas al paradigma socioeducativo de la corriente del Capital Humano de Schultz, considerando la pertinencia de la educación como inversión, haciendo “énfasis en la función técnica de la educación y el uso eficaz de los recursos humanos”. (op.cit.,p.55)

Estos planteamientos teóricos justifican la atención que debe brindársele a la educación técnica y para el trabajo, en términos de ejercer acciones políticas que eviten y/o pongan fin a las actitudes discriminatorias contra esta área educativa, ya que este sector es el más indicado para facilitar el crecimiento económico, mediante el estímulo de la innovación tecnológica y el aumento de la productividad y el trabajo.

En efecto, señala Fernández (2004), se refiere a la formación para el trabajo, antes que para el empleo, para la flexibilidad antes que para la estabilidad laboral, para el trabajo en grupo antes que para la individualidad, el dominio de competencias básicas antes que para el aprendizaje de disciplinas científicas, la nueva educación para el trabajo se propone más centrada en los procesos de aprendizaje que en los contenidos. (p.21). La misma demanda el fortalecimiento en los educandos de capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información de manera crítica, es decir, formar aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos (Pozo y Crespo, 2005).

Es así como, Cuello(2006) hace referencia a la relación laboral actual, en muchos casos, llega a excluir al hombre como protagonista de la expresión de su propia esencia, manifestada mediante el trabajo humano. De esta manera, los cambios que se han planteado son consecuencia de innovaciones continuas que la misma sociedad ha producido en la búsqueda de mejoras, “de hecho, si atendemos a sus orígenes, la innovación surge como una forma nueva de conceptualizar los cambios que se generan en la empresa primero y en la educación después, asociados originariamente a las nuevas tecnologías” (De la Torre,1988,p.281). Esta afirmación supone la existencia de una perfecta armonía entre el sector que genera nuevos procesos y productos (que le brinda a la misma sociedad la oportunidad de satisfacer sus necesidades), y el sector académico (relacionado con la educación técnica industrial, la cual tiene la función de gestionar los cambios tecnológicos y ser fuente de formación de individuos con capacidad creativa para las nuevas virtualidades).



Por ello, la existencia de una estrecha vinculación entre los sectores empresariales y educativos, conducen a la comunicación de temas fundamentales y comunes para ambos, los cuales son necesarios para estimular la creatividad, lo que implica escuchar, mutuamente, con seriedad, el planteamiento de estos temas, eliminando la rigidez sociocultural que conduce a la fragmentación que prevalece y caracteriza a la sociedad actual. Así se propicia un diálogo sincero y auténtico a nivel social, en el que los participantes de ambos sectores se encuentren en un campo donde sus puntos de vista se mantengan en suspensión, para lograr un significado común que tenga como propósito fundamental construir una sociedad con un estado de elevada energía para hacer posible el acto creativo al que se aspira.

Educación y Trabajo: un binomio con un alto contenido social

La educación y trabajo en la dinámica social actual forman una interesante combinación que no se puede pasar por alto a la hora de plantearse un estudio de este tipo. Es así como, el trabajo significa toda acción realizada por el hombre cualquiera sea la característica o situación en la que sea ejecutado; es toda actividad que encierra un esfuerzo creador y transformador de sí mismo y de la materia prima. El hombre en su afán creador, se encuentra atado al trabajo predispuesto por la naturaleza humana a la que pertenece.

La naturaleza del hombre como la esencia y propiedad que lo caracteriza no permanece intacta ante el efecto modificador de conductas que genera todo proceso educativo y el trabajo. En este sentido, éste último juega un papel decisivo como agente formador y transformador de esa condición. Según señala Silva (1999) "el trabajo es por consiguiente un medio para la formación humana". (p.46)

De allí, que el sentido social del trabajo lo manifiesta el hombre cuando éste interactúa de manera solidaria con el medio social en el que vive: se identifica con los problemas que aquejan a su comunidad, proyecta su persona cuando interviene en la solución de problemas vecinales y vincula la acción emprendida con actividades culturales en pro del crecimiento individual y colectivo, con el fin de lograr una mejor calidad de vida para sí mismo y los demás miembros de su comunidad.

Lo anterior desarrolla en el hombre cualidades personales que le facilitan el intercambio de ideas, el mismo por naturaleza es un ser social, que necesita comunicarse y relacionarse con sus semejantes; requiere también tener un lugar en el grupo familiar, social y profesional, y además de ser reconocido y respetado por su participación en los logros comunes. Así el trabajo adquiere una dimensión colectiva cuando se realiza en jornadas de cooperación y solidaridad para lograr metas, y adquiere significado social cuando se practica para satisfacer necesidades comunes. Es decir, el trabajo en su concepción social es valioso porque satisface la necesidad del individuo de ser útil y respetado por la sociedad, a la vez que constituye el elemento que unifica y desarrolla las sociedades humanas. Esta visión coincide con lo planteado por Casado (2003):

"... el trabajo es la tarea común de todos los hombres para hacer habitable el mundo y el universo y así perfeccionar la vida misma. Es una conciencia social más clarificada donde cada cual aporta su trabajo según su capacidad y recibe según su necesidad". (p. 34)

En efecto, el trabajo, es el modo social más profundo de perseverancia en el ser. Así pues, en las acciones que desarrolla para transformar la naturaleza, no es solamente un "individuo aislado", sino que tiene una manera de ser y actuar determinada por el contexto cultural, social e histórico al cual pertenece. El trabajo es factor de cohesión e impulso de las sociedades humanas, porque a través de él se satisfacen las necesidades básicas y espirituales de cada uno de sus integrantes. Se puede, entonces, considerar que el trabajo desde su aspecto social es un factor que impulsa y determina las sociedades humanas, a la par que permite que el individuo se integre, identifique y desarrolle dentro de ellas.



Ahora bien, la educación al igual que el trabajo tiene un alto significado social, ya que a partir de la escuela los alumnos protagonizan un proceso dinámico de socialización. Este proceso implica a un individuo que ha de estar comprometido en la construcción de un mundo más humano, solidario, crítico, es decir escuelas que eduquen para la vida y para la convivencia, que sean capaces de traducir esos valores en propuestas educativas desde todas las áreas y en todos los ámbitos de la sociedad.

Las nuevas características sobre el trabajo que han sido brevemente referidas en los apartes anteriores, tienen un profundo impacto sobre el sistema educativo, y en este caso en particular sobre el nivel de educación básica, en donde se han generado importantes reformas educativas, tendentes en su gran mayoría a mejorar la calidad académica de los diferentes actores educativos.

Según esta perspectiva, los cambios tienen expresiones específicas, según sea el nivel educativo. Aunque todo el sistema educativo se considera, y es en efecto, para la vida y , con ello, para el trabajo, es en la educación básica donde el futuro laboral se va definiendo, a partir del énfasis en contenidos y metodología que permitan que las personas adquieran habilidades para desenvolverse en determinados campos laborales (Calderón, 2002).

Bajo este contexto, en el nivel de educación básica, en su I y II etapa se conciben los ejes transversales, entre los que vale la pena destacar el eje transversal trabajo. Este eje busca que el estudiante transfiera los conocimientos teóricos y prácticos ejecutando procesos básicos de trabajo en la solución de problemas y en la satisfacción de necesidades personales y del entorno familiar y comunitario. Dicha conformación permite una relación de participación, protagonismo y trabajo en equipo, generándose una co-responsabilidad entre el personal docente, familia y comunidad.

Esta concepción de responsabilidad compartida tiene plena justificación si se toma en consideración lo expresado por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) cuando reza:

“.... La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica”. (art. 62).

De igual manera, es importante hacer referencia en este aspecto, a lo relacionado con los elementos que constituyen la práctica pedagógica del docente que se desenvuelve en este nivel educativo, ya que esta impacta significativamente las futuras actuaciones de los educandos en el mundo laboral, de acuerdo a lo señalado por Hernández (2005):

- Aprender de sí mismos: una de las principales fuentes para ayudar a otros a aprender es la reflexión acerca de cómo aprendemos nosotros mismos. Se estaría haciendo referencia a la reflexión metacognitiva, la cual consiste en el ejercicio de una reflexión sistemática sobre el propio aprendizaje, que va más allá de una mera descripción para llegar hasta una verdadera confrontación con otros sujetos y con los conocimientos disponibles para darle nuevos significados y modificar acciones.
- Análisis de las demandas del contexto y los enfoques pedagógicos vigentes: ambos aspectos dan sentido a la praxis educativa, el contexto se revela nuevo y enriquecido como un escenario de horizontes abiertos, en el ámbito local los recursos disponibles, las características ambientales , demográficas, económicas y culturales , determinan las acciones educativas con miras a emprender acciones pertinentes y efectivas para lograr el desarrollo endógeno de la región con una proyección irradiada hacia el exterior de su ámbito geográfico y con capacidad de retroalimentarse del entorno.



- Reflexionar sobre la práctica: ofrece a los docentes una formación o actualización que desarrolle sus potencialidades como aprendices y como profesionales estratégicos, es decir, una formación que potencie su autonomía como aprendices y que los introduzca en la reflexión metacognitiva, ahora en un plano colectivo que conduzca a problematizar, explicar y debatir situaciones cotidianas, creencias, rutinas, resistencias, proyectos, entre otros aspectos. Es así como, la reflexión sobre la práctica permite a los docentes entrar en una dinámica de estudio y reflexión, que ha de ser estimulada y sostenida en el tiempo y exige disposición para aprender, y decisión para salir de la seguridad de los saberes disciplinares y plantearse la necesidad de la actualización y formación permanente.

De allí pues, señala Ugas (2005) que la práctica pedagógica del docente en el nivel de educación básica, contexto específico de esta investigación sea considerada como una técnica, cuyas reglas fijas regulan acciones para conseguir metas, tampoco está determinada por leyes eternas". (p.14). El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados, es decir, la práctica pedagógica esta asociada a una teoría educativa que vincula pensamiento, lenguaje y acción; al cómo y el qué hacer, lo cual genera el acto educativo. Una teoría del por qué y para qué de la práctica educativa que permite explicar los procesos de elaboración y desarrollo del pensamiento sobre educación, mientras que los argumentos pueden constituir una metateoría del cómo se forman las prácticas educativas.

En efecto, la teoría educativa como tal analiza un proceso que implica la sociedad en su conjunto, lo cual supone relaciones epistemológicas, hermenéuticas y semióticas que constituyen un campo transdisciplinario, entendiendo que un campo es un espacio social donde rigen ciertas reglas como elementos de la racionalidad inducida por una intencionalidad teórica que la praxis genera en un proceso específico.

En fin, el mundo laboral, señala Hernández (2005) es otro espacio educativo, por ser un lugar privilegiado para fortalecer las habilidades y destrezas adquiridas, en donde hay una sinergia entre el saber teórico y el práctico ó entre el "saber ser" y el "saber convivir" (p.170).

Los señalamientos anteriores llevan implícitos una sociedad con una cultura distinta, en donde lo social, lo humano, la escuela y la comunidad se transforman en un todo, con propósitos compartidos para lograr sus metas. En esta línea de pensamiento, Esté (1999) "enfatisa que reintegrar ética y físicamente, genera un ethos cohesionador _símbolos, valores y proyectos- es el mayor problema y principal tarea del gobierno y de la educación. Sin duda, esta es la esencia y propósitos de la acción educativa". (p.26)

Es decir, una cultura generadora de nuevas alternativas en el mundo del trabajo, en donde los diferentes actores sociales, que conforman un contexto en particular, se convierten en constructores y cocreadores de visiones y propósitos comunes, en un marco de amplitud que a su vez da cabida a la diversidad, aspecto este que incorpora divergencias y contradicciones que pueden llegar a expresarse en acuerdos. (Morin, 2002).

Acerca del Aprendizaje Permanente

Visto así, los planteamientos anteriores promueven el concepto de aprendizaje permanente, ya que la idea de una educación delimitada por la edad, esta siendo rebasada por un proceso de aprendizaje cuya duración se cuenta en decenios. Al respecto, señala Delors (2002) "la educación, sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma" (p.84)



En efecto, las múltiples funciones que se atribuyen tradicionalmente a la educación y a la formación, combinadas con el énfasis que dan las sociedades modernas a los cambios constantes políticos, económicos ambientales, tecnológicos y sociales, exigen inevitablemente que el aprendizaje se convierta en una función permanente. Si el conocimiento, las calificaciones y las capacidades de aprendizaje no se renuevan, la capacidad de los particulares, y por extensión de las comunidades o de las naciones, para adaptarse a un nuevo entorno se verá considerablemente reducida, cuando no completamente anulada. Se trata pues de una cuestión de supervivencia. En este sentido, la importancia del aprendizaje a todo lo largo de la vida activa, e incluso después, pasará a ocupar cada vez más un lugar prioritario en los planes de los particulares, de los países y de la comunidad internacional de maneras más concretas que en la actualidad.

En este sentido, el concepto de aprendizaje permanente visto como una actividad intencionada, trátase ya sea de formación formal, no formal o informal, por oposición al aprendizaje que adquieren en su vida cotidiana todas las personas a lo largo de su existencia constituye uno de los supuestos teóricos fundamentales en la realización del presente estudio investigativo.

La cuestión principal que se plantea en el debate sobre la educación permanente es, según la Organización Internacional del Trabajo (1998): “si lo que cuenta es el fin o los medios”. (p. 10)

Este debate cobró mayor ímpetu con la publicación del informe de Delors de la UNESCO (1996), en el que, entre otras cosas se intentaba, sintetizar la manera en que ha evolucionado con el tiempo la reflexión acerca de este tema. El impacto que tuvo esta publicación y las respuestas a que dio lugar, así como los ingentes trabajos de investigación y de reflexión que suscitó en la Unión Europea (1995), citados por la UNESCO (1996), hacen resaltar el hecho de que, independientemente de la manera en que decidamos definir el concepto de aprendizaje en términos generales, las nociones de aprendizaje permanente, de educación permanente, de sociedad cognitiva y de edad de aprendizaje han pasado a ser una de las cuestiones más estudiadas de política educativa con que se enfrentan las sociedades.

En este sentido, el aprendizaje permanente constituye en la actualidad el principio rector de las estrategias de política para alcanzar objetivos que incluyen desde el bienestar económico de los países y la competitividad hasta la realización personal y la cohesión social. Hay un amplio consenso en que se trata de una cuestión importante para todos y por ende debe estar al alcance de todos. Además, concierne a todos los pueblos y naciones, independientemente de su nivel de desarrollo, razón por la cual cuenta con un respaldo cada vez mayor de los gobiernos, de las organizaciones de financiación y de las organizaciones internacionales, que buscan poner en el mismo nivel el capital cultural y el humano. Hay quienes ponen en duda que las sociedades humanas pueden alcanzar el objetivo de una sociedad cognitiva, pero la caracterización del aprendizaje permanente está hecha con una visión optimista de que en todas las etapas de la vida es posible adquirir nuevas habilidades, lo cual se distingue de la visión más circunscripta y pesimista de la capacitación que se desprende de la actual enseñanza institucionalizada. (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1998)

Las teorías y modelos sobre cómo podría ser una sociedad cognitiva cubren toda una gama de propuestas desde aquellas según las cuales la totalidad de la experiencia del aprendizaje se rige por la lógica del mercado y de la utilidad económica, hasta propuestas cuyo principal objetivo es el bienestar personal, la participación activa en la vida ciudadana y la potenciación del individuo a fin de que pueda elegir verdaderamente su trayectoria. Entre estas dos posturas extremas en el debate sobre el aprendizaje permanente hay una multitud de posturas intermedias.

En un extremo del espectro conceptual, el eje formado por la realización personal y el bienestar social se inspira en parte en la obra de Freire, (Citado por OIT, 1998), relativa a la alfabetización y el desarrollo cultural como medios para aumentar la toma de conciencia individual y colectiva. En el enfoque de Freire no se considera el crecimiento económico como una condición sine qua non sino más bien como una consecuencia probable de la concienciación personal y comunitaria. Por su énfasis en la justicia social, en la diferencia social y en la transformación social, es frecuente que se designe a las ideas de Freire con la expresión de “pedagogía crítica”; éstas exigen al educador un



papel completamente distinto al que la mayoría de la gente suele asociar con la educación formal y sobre todo con la educación escolar, es decir, que el educador y el educando intercambian sus papeles, y aprendan el uno del otro.

Las teorías posmodernas acerca del final de las clases sociales y las teorías económicas sobre la formación del capital humano conforman el polo opuesto que basa el aprendizaje permanente principalmente en la necesidad económica. La idea de estas teorías es que el aprendizaje es tanto más útil cuanto que está vinculado con la obtención o el mantenimiento del empleo o de una mejora general de la economía. Sin duda alguna, la educación y las calificaciones superiores a menudo son la clave para aumentar los ingresos y el bienestar individuales.

Las consideraciones anteriores, constituyeron el soporte teórico de una investigación doctoral cuyo contexto fue el nivel de educación básica, ya que se considera que el mismo constituye referencia fundamental en lo que a formación escolarizada se refiere, puesto que es la base educativa general que necesita el individuo para su progreso y desarrollo, cualquiera sea la actividad que vaya a ejecutar a lo largo de su vida, además de que es en este nivel educativo donde se estructuran y fortalecen las primeras competencias y habilidades en lo que al área de educación para el trabajo se refiere.

En cuanto a la caracterización metodológica, la misma se construyó progresivamente privilegiando la individualidad y la contextualidad, y para ello se justifica la utilización de una metodología cualitativa, sustentada en un enfoque fenomenológico, en donde se toma en cuenta las percepciones subjetivas de los sujetos involucrados en la dinámica organizacional. El diseño de la investigación realizada, se concretó a partir de la puesta en marcha de los procesos de investigación de la fenomenología, los cuales, según Colás, Buendía y otros (1998) son: análisis exploratorio, descripción, interpretación y teorización. Las unidades de información estuvieron representadas por los docentes que laboran en el nivel de educación básica, contexto particular del estudio, y las técnicas de recolección de información fueron: la observación participante, la plenaria y los registros anecdóticos.

iii. Resultados y/o conclusiones.

Entre los hallazgos más relevantes obtenidos en transcurso del estudio investigativo, de acuerdo a lo señalado por Hernández (2005), destacan los siguientes aspectos, todos ellos relacionados con la escuela básica: 1) la dimensión social vigente, incorpora: altos niveles de pobreza crítica, deserción escolar, falta de pertinencia institucional, de participación familiar y de la comunidad en general. 2) presencia de nudos críticos, tales como: resistencia al cambio por parte de los docentes, infraestructura deteriorada, inexistencia de equipos informáticos, entre otros. 3) escaso cumplimiento de los indicadores de seguimiento y control de las actividades académicas, complicidad en la aplicación de las sanciones a los diferentes miembros de la organización educativa. 4) la praxis educativa que manejan los docentes, luce desvinculada del contexto sociolaboral, al educando se le dificulta la integración y complementariedad de los saberes, no logrando vincular lo aprendido en la escuela con las aplicaciones reales en un ambiente de trabajo; en la mayoría de las ocasiones las habilidades técnicas adquiridas son obsoletas, dado la rapidez y vertiginosidad con que el conocimiento se transforma, además de que los educandos egresan sin contar con las habilidades sociales y actitudes necesarias para desenvolverse en el mundo del trabajo.

En este sentido, es importante señalar que la práctica pedagógica a la cual se hace referencia en el párrafo anterior, tiene un contenido eminentemente social, y en donde el trabajo es un factor cohesionador e impulsador de las sociedades humanas, ya que el mismo propicia nuevas relaciones entre los diferentes miembros de un entorno específico, en base a normas de justicia y equidad. (Ugas, 2005)



Lo anterior, denota el escaso impacto del currículo en el nivel de educación básica, la poca vinculación entre el aula y el sector productivo, ya que en la misma se enseñan los fundamentos científicos y técnicos, y en la empresa productiva se aplican y se adquieren las habilidades y destrezas imprescindibles para una sólida formación en el trabajo. Es por ello, señala , Bruni (2003) que no se puede pensar en una formación para el trabajo bajo los mismos parámetros utilizados hasta ahora, se demanda un currículo más flexible, abierto y universalista, con enfoques y modelos pedagógicos que conciban el proceso educativo como una actividad compleja que se ejerce en un ambiente cambiante e inestable, con importantes denominaciones contextuales, que requiere emprender acciones en situaciones de incertidumbre propias e inherente a los tiempos posmodernos.

iv. Propuestas de mejora

La llegada de la sociedad de la información, tras haber inquietado al mundo de la enseñanza, ha revelado nuevas demandas de educación y formación, y a la vez ha impulsado la renovación de los enfoques pedagógicos, así como la generación de aproximaciones teóricas centradas en algunas de las aseveraciones expresadas en aspecto anterior a este. En este caso en particular, se presentó una construcción modélica en educación para el trabajo bajo el enfoque de la educación permanente, aspecto este que forma parte de la propuesta de mejora de la investigación realizada.

Es así como, las múltiples funciones que se atribuyen tradicionalmente a la educación y a la formación, unidas al énfasis que dan las sociedades modernas a los cambios constantes políticos, económicos, ambientales, tecnológicos y sociales, exigen inevitablemente que el aprendizaje se convierta en una función permanente. Si el conocimiento, las calificaciones y las capacidades de aprendizaje no se renuevan, la capacidad de los particulares y por extensión de las comunidades o de las naciones, para adaptarse a un nuevo entorno se verá considerablemente reducida, cuando no completamente anulada.

Bajo esta óptica, se intenta ver a la educación permanente como la educación en su totalidad, que cubre los modelos formales, no formales e informales, que persigue integrar y articular todas las etapas y estructuras del proceso a lo largo de las dimensiones vertical (temporal) y horizontal (espacial). También está caracterizada por la flexibilidad en el tiempo, lugar, contenido y las técnicas de aprendizaje y por tanto exige el aprendizaje auto-dirigido, compartir las experiencias y adoptar estilos variados de aprendizaje para toda la vida.

De lo antes expuesto, se puede referir que si bien la idea de una educación permanente es esencial en este nuevo siglo, la misma ha de entenderse como una concepción que conciba por encima de otros factores el desarrollo armonioso y continuo de los individuos en correspondencia con los cambios de los procesos productivos y socioculturales que ocurren en los actuales momentos.

Se estaría ante una nueva manera de concebir el mundo del trabajo, que esta impactando significativamente las relaciones sociolaborales y por ende el mundo ocupacional, así como el mundo educativo, es decir estamos ante una cultura académica que concibe el proceso de aprendizaje como un acto globalizador y transdisciplinario, en donde según Bedoya (1998) “ nos estaríamos abriendo paso a la desinstitucionalización como fenómeno de la posmodernidad” (p.67)

En efecto, la cultura de la posmodernidad ha de permitir , no sólo ver las cosas de modo diferente, sino sobre todo poder plantear los problemas que se están debatiendo de una forma más directa.



Bibliografía

- Bedoya, I (1998). Epistemología y Pedagogía. Bogotá, Colombia.
- Bruni, J. (2003). Educación y trabajo. Ideas para el debate educativo. Consejo Nacional de Educación. Fundainved. Caracas.
- Calderón, O. (2002). La educación para el trabajo en un mundo cambiante. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. VI, No. 119.
- Casado, J. (1978). Educación del adulto. Buenos Aires. Edit. Guadalupe.
- Constitución (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. No. 36860. (Extraordinaria). Ediciones Distribuidora escolar. Diciembre 30, 1999.
- Colás, P, Buendía, L y Fuensanta, H. (1998). Métodos de Investigación en psicopedagogía. España, Interamericana.
- Cuello, P. (2006). La educación técnica industrial y para el trabajo y las exigencias del mercado laboral. Investigación y postgrado, Vol.21, No.1, 13-45.
- Delors, J. (2002). La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO.
- De la Torre, S. (1998). Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos, Madrid, España.
- Esté, A. (1999). Educación para la dignidad. El cambio educativo en Venezuela. Caracas: tropikos tebas.
- Fernández, G. (2004). Los nuevos retos de las Instituciones no formales: nuevas necesidades de formación. Universidad Complutense, Madrid, España.
- Hernández, A. (2005). Una Construcción modélica en Educación para el trabajo bajo el enfoque de la Educación Permanente. Tesis doctoral no publicada. Universidad Santa María. Caracas, Venezuela.
- Morin, E. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Magisterio. Bogotá.
- Muñoz, M. (1998). Planificación. Edit. Carhel, Caracas, Venezuela.
- Organización Internacional del trabajo (OIT), 1998. Informe para el debate de la reunión sobre la educación permanente en el siglo XXI: Nuevas funciones para el personal de educación. Ginebra, Suiza.
- Pozo, J y Crespo, M. (2005). Aprender y enseñar ciencia. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Silva, H. (1999). La política social de Venezuela durante los años noventa. Caracas, Nueva sociedad.
- Ugas, G.(2005). Epistemología de la educación y la pedagogía. Litoformas, Táchira, Venezuela.



MODELO DE INTEGRACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD QUE PROMUEVE LA PARTICIPACIÓN Y EL COMPROMISO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA VENEZOLANA

Morela Arráez Belly morelarraez@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto
“Luis Beltrán Prieto Figueroa” Lara- Venezuela

Palabras Claves

Integración-Participación-Compromiso.

Resumen

La investigación tuvo como propósito derivar un Modelo de integración escuela-comunidad que promueve la participación activa, libre, constructiva y responsable de los actores del proceso educativo en todas las actividades que coadyuvan a mejorar la calidad de vida de los habitantes de su contexto social. El estudio está fundamentado en el Aprendizaje Organizacional, la Teoría de Acción de Argyris y Schön y la Teoría Comunicativa de Habermas. Las unidades de análisis estuvieron compuestas por (12) personas, personal docente, directivos, padres y/o representantes de la Unidad Educativa Nacional “La Mata” de Barquisimeto, Estado Lara. La metodología aplicada es de tipo cualitativa orientada en el enfoque de la investigación-acción-participante (IAP). Resultados del diagnóstico: a) la participación era aislada y restringida; b) la institución carecía de proyectos, cuyos objetivos incluyeran a la comunidad; c) limitaciones comunicativas entre los miembros responsables del proceso enseñanza-aprendizaje; d) el compromiso era asumido individualmente por cada actor y su función particular. Basada en la información se propuso un Modelo de Integración que permitió hacer de la institución un centro de desarrollo humano y social.

Desarrollo

Objetivo General

Derivar un Modelo de Integración Escuela- Comunidad que promueva la participación y el compromiso de los miembros de la Comunidad Educativa en la Educación Básica Venezolana.

Objetivos Específicos

- Aportar los elementos teóricos de la participación y el compromiso que puedan articularse, para lograr viabilizar un modelo de integración escuela-comunidad en la Unidad Educativa Nacional “La Mata”, del Municipio Palavecino del estado Lara.
- Diagnosticar los niveles de participación y compromiso de los miembros de la comunidad educativa de la U. E. N. “La Mata”



- Identificar los factores que fortalecen o inhiben la participación y compromiso de los actores de la Comunidad Educativa del Municipio Palavecino, estado Lara.
- Diseñar un Modelo de Integración Escuela-Comunidad, que promueva la participación y el compromiso de los integrantes de la comunidad educativa.
- Ejecutar el Modelo de Integración escuela-comunidad con los actores participantes del proceso investigativo.
- Evaluar el impacto del Modelo de Integración en el contexto donde se desarrolló la investigación.

Descripción del trabajo

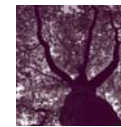
La integración ha sido definida de diversas maneras, Cullen (2004) señala que es el ingreso ciudadano tanto de los bienes económicos, como de las claves comunicativas e informáticas y no de exclusión social, por los derechos humanos, por la plenitud de la democracia, por la participación ciudadana y no simplemente por la aceptación más o menos pasiva, de ciertos parámetros. Por consiguiente, en este tipo de sociedad no se le podrá negar ni limitar por razón de sexo, raza, religión o nacionalidad su derecho a recibir educación en términos de ingreso y no de exclusión, acceder a instalaciones públicas o privadas, solicitar un empleo o poseer una propiedad.

En el marco educativo, la integración de la escuela con la comunidad es, principalmente “un estado de conciencia, una circunstancia ética que se expresa en una subjetividad colectiva” (Esté, 1997, p.170). En consecuencia el trabajo investigativo comienza con el análisis de los elementos teóricos de la participación y el compromiso que pueden articularse, para lograr viabilizar un modelo de integración escuela-comunidad. El proceso fue abordado a través de un Guión de Análisis y la técnica del fichaje, las mismas permitieron analizar las teorías que sustentan el proceso de participación, logrando extraer tres elementos: requerimientos, valores compartidos y fases que se consideraron pertinentes.

En los requerimientos se conforma grupos de trabajo, (informantes claves), para que aprendan a aprovechar el conocimiento y la información con el fin de participar y atender a las necesidades reconocidas y expresadas consensualmente por la comunidad; esto implica la organización con el propósito de concertar las tareas y actividades a realizar para alcanzar los objetivos propuestos en los proyectos comunes.

Los miembros de los grupos constituidos deben compartir actitudes y valores que activen la identidad institucional y los motive a adoptar compromisos que los conlleve a la cooperación mutua en los logros de las metas deseadas. El proceso comunicativo dialógico es quien permite el intercambio de información, conocimientos y experiencias requeridas para lograr la participación voluntaria, consciente y responsable de los individuos en la realización de acciones coordinadas y sistemáticas que se orienten a superar las limitaciones y a su vez activen la participación autogestionaria en función del desarrollo y progreso de la comunidad.

Los elementos analizados como son los requerimientos y los valores compartidos, se integran a su vez en fases, las cuales permiten que se conduzca en forma progresiva y sistemática la integración comunitaria. Las fases se realizan a través de métodos activos (trabajo en grupo, discusiones, experiencias orales), fomentando el espíritu de solidaridad, los hábitos participativos y el trabajo en equipo que propician la transferencia y adquisición del conocimiento, El conocimiento es a la vez insumo que requiere la organización para su funcionamiento y surge como producto de la acción de ésta.

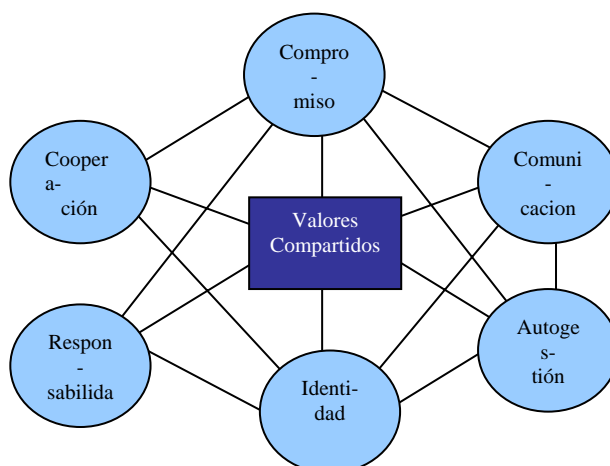


Abordar esta situación implica la generación de acciones en la obtención de niveles de bienestar social y mejoramiento en las condiciones de vida, que conlleva a los miembros del contexto escolar a proporcionar observaciones, sugerencias, fomentando las actitudes y compromiso de inclusión en el medio social donde interactúan. (Correa de Molina, 2004)

En conclusión, el conjunto de estos elementos permiten integrar las acciones colectivas de los miembros del entorno escolar desarrollando la creación, aceptación e identificación afectiva entre ellos. Perlo (2006), considera que las instituciones no son una realidad independiente de los individuos, los desempeños organizacionales se construyen sobre las acciones interconectadas de los desempeños individuales; por consiguiente la integración debe fundamentarse en procesos articulados en los que predomine el diálogo, la acción, la organización, la cooperación y la participación de los individuos. A continuación se representan los elementos que permiten relacionar los fundamentos explicativos del estudio.

Requerimientos

- Formación de Grupos
- Consenso
- Organización
- Proyectos Comunes
- Criterios de Evaluación



Fases

- Expresión de Necesidades
- Acciones
- Decisiones
- Aprendizajes

De acuerdo a los preceptos de Argyris (1999), la participación depende del grado de identificación y compromiso que vayan adquiriendo las personas o comunidad tanto en las acciones como en los proyectos que se están ejecutando. En este criterio se puede conseguir tres niveles:

1. Asistencia: esta manera de participar presenta las siguientes características: espontaneidad, improvisación e intermitencia. Es la forma de participación más común y se logra con mayor rapidez gracias a la promoción, motivación y convocatoria. Normalmente es el grado de participación que se logra con la mayoría de los miembros de la comunidad.
2. Permanencia: se logra cuando las personas asumen responsabilidades concretas, pues abordan la idea de tomar parte en un proyecto en el cual su aporte es necesario.
3. Orgánica: se actúa de manera planificada, las personas construyen proyectos comunes, comparten sus objetivos y asumen tareas de planificación como de ejecución y coordinación.



La identificación de los actores sociales con la organización escolar donde se desarrolla la acción, es condición indispensable para lograr y mantener la empatía, la participación, el estímulo, la comunicación horizontal. En consecuencia las acciones que promueven el hacer en la institución, generan un ciclo de aprendizaje organizacional donde la interrelación de las diferentes teorías de acción que orientan el comportamiento de los actores, producen una influencia mutua durante el flujo de información, este diálogo intercultural cimienta los códigos comunes y les permite reconocer diferencias que los acerca y les permite reconocer similitudes.

Para Pérez Gómez (1998), el aprendizaje es un proceso de transformación de los pensamientos, creencias, actitudes y comportamientos de los seres humanos. Según Argyris (1999), el aprendizaje individual o grupal se da cuando se detectan y se corrigen errores; cuando se relacionan ideas y prácticas, es decir, cuando hay correspondencia entre las intenciones y los resultados. De acuerdo a esta definición, el aprendizaje se concibe como un cambio que afecta a la teoría de acción de las personas con resultados relativamente persistentes y duraderos.

En conclusión se asume que cuando las metas u objetivos individuales se integran con las del colectivo para potenciar la vida comunitaria a través de una mayor integración, implicación en la calidad de vida de sus miembros, se produce el aprendizaje organizacional caracterizado según Picón (1998), por la conjugación de los elementos graficados a continuación.



En este contexto, la escuela como entidad comunitaria es quien debe integrar a sus actores habituales hacia la generación de cambios sustanciales en el sistema social, integrándose a los programas de desarrollo de la comunidad, y a la vez, actuar como centro de promoción de saberes. Según Argyris (1999), las instituciones requieren de acciones cada vez más concertadas y de cooperación con un compromiso interno de largo plazo interiorizado por todos los involucrados.



Resultados y/o conclusiones

El presente estudio al enfocar su interés en construir un Modelo de Integración Escuela-Comunidad, sustentado en la participación y el compromiso de los actores del proceso educativo en Educación Básica, se ubica en las Ciencias Sociales de las cuales forma parte la Ciencia de la Educación; ya que su indagación constituye un intento sistemático de descubrir y explicar los patrones de comportamiento humano; al tratar de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica que da razón plena a los comportamientos y manifestaciones, dándole su propio significado (Martínez, 1999).

Igualmente se encuentra enmarcado en el Paradigma Crítico, debido a que se pretendió por medio de la crítica con los actores de la comunidad y los miembros de la Unidad Educativa Nacional “La Mata”, identificar la propuesta o plan potencial de cambio (Lopez, 2001 y Pérez, 1998), en cuanto a su participación y compromiso con el proceso educativo.

Habermas (1991), máximo exponente de la ciencia crítica, sostiene que en este proceso de investigación, el interés es conocer e interpretar el significado de las acciones humanas, para lo cual se requiere de la exégesis del lenguaje que utilizan los actores en el contexto educativo, a fin de poder describir y explicar cómo es su integración y compromiso con la institución escolar.

De ahí que, la posición ontológica del investigador surja del interés por comprender e interpretar una realidad que es construida: múltiple, holística y divergente; porque sus protagonistas en permanente relación con ella, elaboran ideas y conceptos que le dan significados a sus acciones y le permiten establecer nexos entre los objetos del mundo y sí mismo.

En tal sentido, la investigación responde metodológicamente al paradigma de tipo cualitativa, ya que de acuerdo con Martínez (1999), se trata de identificar la naturaleza profunda de las acciones referidas a la integración escuela-comunidad, su estructura dinámica y la razón de ser del comportamiento y la manifestación de sus actores, con el objeto de interpretarlas atendiendo a sus propósitos, motivos e intereses en un espacio y tiempo determinado.

Tomando en cuenta la posición ontológica y epistemológica asumida anteriormente, el método de indagación se constituye en la investigación-acción-participativa, debido a que el objeto fundamental del estudio es proponer un Modelo de Integración escuela-comunidad, a partir del análisis de las acciones emprendidas tanto por los integrantes de la comunidad como por los miembros del contexto escolar.

La fundamentación epistemológica de la investigación acción-participativa tiene como propósito promover el cambio social, al apoyar y facilitar los procesos de transformación, específicamente en las organizaciones y relaciones de poder entre grupos y estructura social. De ahí que se hacen descripciones detalladas relacionadas con lo que dicen los informantes claves acerca de sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones en las acciones participativas.

En consecuencia, la investigación buscó conocer el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa en el contexto donde desempeñaron su participación, a fin de conocer la realidad social y cultural en que interactuaron, reflexionando en y sobre su actuación, los resultados de tales reflexiones fueron utilizadas para construir los conocimientos que permitieron la elaboración del modelo de integración escuela-comunidad para la Educación Básica.

El Modelo está fundamentado en las normativas y concepciones educativas plasmadas en la legislación venezolana, creadas para responder a la orientación filosófica del Estado en materia educacional, cuyos lineamientos generales están dados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y en la Ley Orgánica de Educación (1980).



La Constitución establece en el Capítulo VI los derechos culturales y educativos y en el Artículo 102 expresa: ...la educación es un servicio público y esta fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley. (p.12)

Para que esto sea posible es de suma importancia lograr la participación y el compromiso de todos los actores del proceso educativo, pues la profunda crisis manifiesta en la mayoría de los sectores de la vida nacional amerita la actuación que determine los cambios que en ella se operan, para que mutuamente hombre y sociedad, puedan crear interacciones y aperturas que permitan referir realidades distintas y proponer otros escenarios y acontecimientos que generen compromisos claves para la construcción, y transformación de las organizaciones sociales, en centros donde se movilicen y concentren la energía y los recursos. (I Jornada del Nuevo Proyecto-Propuesta de Comunidades Educativas, 2001).

Etapas operativas del Modelo

El Modelo agrupa elementos articulados que conforman su estructura y se operacionaliza en la medida en que se desarrollan las actividades pertinentes a las etapas o acciones que se planifican y ejecutan según el consenso de las necesidades sentidas por los actores, propiciando la participación y el compromiso necesario para generar espacios de reconstrucción, credibilidad, vinculación afectiva e identidad con el grupo al que se integran activamente en los planes, talleres y encuentros. Sus elementos estructurales se representan a continuación.

Acciones que conforman las Etapas del Modelo.

En función de la estructuración del Modelo concebido por etapas, se procede a destacar las acciones inmersas en cada una de ellas: De esta manera se desarrolla en primer lugar las correspondientes al proceso de sensibilización.

Etapas I Acciones Sensibilizadoras

En esta primera etapa se busca generar un proceso de apertura con todos los actores involucrados a fin de reflexionar sobre su actuación como miembros de un colectivo que permita asumir cambios que propicien su participación activa y adoptar un compromiso constante e interactivo en el proceso de integración. Esta etapa se configura a través de acciones comunicativas y motivacionales.

Apertura: Motivación y Comunicación

El proceso comprende dos tópicos que surgen como resultado de la reflexión sobre la praxis educativa de la institución y por lo tanto se consideran pertinentes al abordar: la motivación y la comunicación. Bajo esta concepción es necesario acotar que todos los participantes deben reunir atributos esenciales para cumplir con la labor inherente a los roles que les corresponde ejecutar.

La ejecución del proceso sensibilizador se desarrolla a través de la planificación y ejecución de cuatro talleres: motivacionales (03) y comunicativos (01). Los talleres en su totalidad están dirigidos a los diferentes actores de la comunidad escolar "La Mata", con el propósito de implementar cambios estructurales fundamentales, con metas precisas para la reconstrucción y fortalecimiento de la red escolar comunitaria, participativa y accesible, que planifique y ejecuten acciones con participación ciudadana comunitaria y social, protagónica, corresponsable y vinculada a la gestión del estado como lo señala la Coordinación de Comunidades Educativas (I Jornadas 2001).



Con la culminación efectiva de esta primera etapa se fomentaron las habilidades y capacidades pertinentes para promover la participación y el compromiso de los actores del proceso educativo en las estrategias de integración comunitaria.

Etapas II Planificación de Acciones

La planificación correspondiente a la etapa II del Modelo, se desarrolla a través de las Acciones: II y III, referida la primera a el logro de la Identificación Institucional, basado en la asunción de compromiso, colaboración, asistencia y cumplimiento de los miembros de la comunidad escolar y en la tercera acción se planifican producto del consenso y de una entrevista, una serie de estrategias operativas orientadas a promover el empeño y colaboración de los actores en resolver problemas comunitarios. A continuación se describe cada uno de los procesos implícitos en las mismas siguiendo la secuencia anterior.

Acción II Identificación Institucional

La identidad de los docentes y directivos con los objetivos de la educación, permite la discusión abierta y franca con los padres y representantes junto a los educandos sin que nadie se sienta juzgado por sus opiniones, prácticas y creencias; y puedan en conjunto planificar y ejecutar proyectos escolares en apoyo a la labor educativa y a la construcción del mundo social. En la operacionalización de este proceso se realizan acciones concretas y específicas que convierten en realidad las ideas generadas en el pensamiento por el colectivo de la escuela; lo que implica abordar responsablemente el proceso de transformación del hombre con otros seres humanos y conocer nuevas maneras de actuar que exige su colaboración, compromiso, asistencia y cumplimiento.

En consecuencia es fundamental propiciar reuniones con las personas comprometidas en el proceso de integración y utilizar en este caso la técnica denominada "Tormenta de ideas, que tiene como propósito trabajar con grupos para abordar un problema y a través de la intervención participativa, hallar la mejor la mejor decisión para un plan de acción que lo solucione. Esta técnica ayudará al grupo a la toma de decisiones consensuadas y transparentes en cuanto pueden basarse en una mayor cantidad de información, conocimientos y experiencias; pertinentes con el propósito de integración que se efectúa basado en la participación y compromiso. La problemática abordada en esta etapa, fue la siguiente:

- Establecer la descripción de las funciones de cada uno de los actores escolares para incrementar su participación.
- Definir la misión de la escuela como elemento orientador de la acción educativa.
- Definir la visión institucional para el incremento de la integración y sus fines.
- La pertinencia social de los padres y/o representantes en los procesos educativos (PPA y PPC) para facilitar la integración de éstos a la comunidad.
- La inclusión de los estudiantes en las actividades de planificación de los (PPA y PPC), con la intención de crear mejores condiciones en el logro del aprendizaje.

A continuación se presenta la viabilización de cada uno de estos planteamientos con las estrategias que se consideraron pertinentes para lograrlo.



Responsabilidades de los actores del proceso participativo.

En todo contexto educativo donde se estimule la participación de todos sus miembros, hay que deslindar las responsabilidades que les compete a cada uno y así lograr la asunción del rol que le corresponde dentro de la comunidad escolar. Las mismas están prescritas en los diferentes normativos, leyes, artículos y reglamentos emanados del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (1999). En todas ellas emerge la concepción de la figura de profesorado y de la comunidad educativa como protagonistas responsables e insustituibles en los procesos de planificación y ejecución de las estrategias que conllevan al aprendizaje.

Desde esta perspectiva planteada es el educador quien ha de interpretar la dinámica social venezolana como marco de referencia para su acción educativa y quien debe programar acciones en conjunto con otros docentes y padres o representante con la intención de elevar la capacidad de decisión para resolver situaciones y problemas que contribuyan al desarrollo comunitario.

Cabe señalar que el desarrollo de esas actividades en conjunto genera el compromiso voluntario y espontáneo y su práctica conlleva al desarrollo de hábitos primordiales como el cumplimiento, la asistencia y la cooperación; esenciales para el efectivo mantenimiento del compromiso con uno mismo y con la sociedad. El compromiso se apoya en dos grandes pilares, la misión y la visión; la identificación de los actores escolares con las mismas asegurará la disposición y el desempeño del compromiso.

Definición de la misión de la escuela.

La misión está relacionada con el deber ser y es el elemento prioritario de la visión, constituyéndose congruente con los valores que practican las personas miembros de la comunidad escolar, sirve de guía orientadora de las acciones dándole coherencia y posibilidad de cambio. Es pertinente señalar que las instituciones que tengan un proyecto educativo claro y sus misión y visión bien definida, orientan mejor sus esfuerzos para obtener resultados que benefician a sus estudiantes y a la comunidad que atienden, pues ellos sirven de guía a los procesos comunitarios.

Construcción conjunta de la visión de la escuela que se quiere.

La visión está basada en el conjunto de valores y creencias que permite la identificación de los diferentes miembros de la comunidad escolar. Una visión de futuro es quien anima, inspira y transforma el propósito en acción y renovación porque está sujeta a los cambios constantes que se producen en el entorno educativo y por lo tanto a la reflexión y redefinición pertinentes en el logro del compromiso en el mundo cambiante.

En este escenario, tanto la misión como la visión constituyen el estímulo que fomenta el compromiso con el entorno, donde el centro del trabajo compartido es la comunidad y su corresponsabilidad en la realización de acciones concretas para conseguir la identificación institucional como elemento fundamental para focalizar las actividades a realizar en beneficio de las metas y objetivos, unificando criterios e integrando recursos en la solución de problemas colectivos.

Participación comunitaria en la planificación del PPA y PPC

La nueva reforma educativa formulada claramente en el Currículo Básico Nacional, es una modalidad de gestión colectiva puesta en marcha por los responsables de cada plantel; su impacto y características pretenden la movilización de docentes y directivos para que asuman una mayor autonomía y responsabilidad en la función pedagógica y social que debe desempeñarse.

Ambos proyectos guardan una estrecha relación porque incorporan un conjunto de actividades relacionadas con los problemas de tipo pedagógico detectados en la institución escolar a objeto de



que todos los actores relacionados con el proceso de aprender contribuyan a mejorar la calidad de la educación.

El proceso de identificación de la comunidad escolar con la planificación de los PPA y PPC se viabiliza en un primer momento con la convocatoria a una reunión donde se establece las actividades o tareas que se centran en la experiencia concreta de la vida cotidiana de los alumnos y de las alumnas, o sobre sus intereses más vitales; al revisar cada una de estas relaciones integradoras de la enseñanza, los participantes aclaran sus dudas y mejoran sus conocimientos sobre la metodología planificadora de los proyectos educativos. En un segundo lugar se realizan talleres cuyo contenido permite a los participantes, conocer las características y finalidades esenciales para la formulación y ejecución de los proyectos pedagógicos de aula y los comunitarios.

Los educandos como centro del proceso de integración escuela- comunidad.

Para cumplir con este requerimiento se deben realizar diversas reuniones y utilizar diversas dinámicas de grupo, entre ellas la técnica denominada “La discusión socializada” que según Hernández (1997), permite aflorar el pensamiento creativo, propicio para la confrontación junto a los docentes, directivos, padres y representantes, actores comunitarios sobre las competencias a desarrollar en el estudiante que se quiere formar para que cumpla con la visión de la institución; de las mismas emerge el perfil del estudiante de la U. E. N. “La Mata”, destacando las características personales, habilidades y destrezas que deben fortalecerse en el accionar educativo tal como está plasmado en los lineamientos curriculares del nivel educativo.

Con el cumplimiento de estas acciones se consolida la identificación institucional de los actores con la entidad educativa pues ambos fortalecieron sus lazos en la planificación y ejecución de las mismas, en donde se ponen de manifiesto valores como la colaboración, asistencia y cumplimiento en cuanto eligieron normas y acciones concretas a seguir para iniciar y continuar el compromiso establecido.

Luego, basado en el diagnóstico de las necesidades advertidas y latentes de la comunidad escolar y que repercute en el desarrollo del proceso educativo que se desenvuelve dentro del ambiente físico, se procede a planificar la acción III con el propósito de crear alternativas de solución proclives a resolver las situaciones problemáticas.

Acción III Empeño y Cooperación de los Actores

Esta acción se fundamenta en el normativo legal que lo enuncia así: “Mantener la escuela en buen estado y conservar sus instalaciones, es una tarea de los miembros de la comunidad educativa”, (Artículo 3 p. 12) tipificada por el Ministerio de Educación en la resolución No. 751 (Decreto No. 223 y 1360), en donde se señala que la escuela debe propiciar la integración de padres, representantes y docentes, con la comunidad para organizar y participar en actividades que contribuyan al desarrollo y consolidación del proceso educativo y que propendan al progreso, bienestar y superación de la vida comunal.

La intervención sobre y de la comunidad hace posible los cambios necesarios en el aspecto externo (transformación material del entorno), como a nivel psicosocial (desarrollo de actitudes, conducta, nivel de participación); la unión de estos factores constituye un poderoso medio formativo (educación no formal), que extiende la acción educativa al medio social y permite a su vez la formación de una conciencia colectiva necesaria para el proceso de conservación.



Para cumplir con esta acción, se requiere implementar la formación de grupos de trabajo y asumir criterios que permitan reunir a las personas de acuerdo a las siguientes actitudes explícitas: a) asistencia espontánea a la organización escolar, b) actividad expresada en su comportamiento y en la acción de insertarse en tareas comunes que propicien el quehacer con los demás, c) adaptabilidad para responder y reaccionar ante las diversas situaciones que demanda el entorno.

La diversidad de los integrantes confirma su deseo de trabajar en proyectos comunes para lo cual jerarquizan las necesidades que la comunidad ha reconocido y expresado en un instrumento para a partir de ellos, formular sus aspiraciones encaminadas a transformar la realidad escolar.

Etapas III Estrategias de Participación y Compromiso

Las estrategias de participación y compromiso están sustentadas en la nueva reforma del Ministerio de Educación que apoya la gestión autónoma de los planteles a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula y Comunitarios. A partir de ellos los miembros de la comunidad escolar comienzan a manejar la idea de tomar parte en los proyectos en el cual su aporte sea necesario.

En ella se contempla la organización de actividades de participación y compromiso, las cuales se operacionalizan a través de la acción cuarta que globaliza lo referente a la atención para desarrollar las tareas escolares y planificación de actividades.

Acción IV Atención

Las actividades que se programan en este accionar se consolidan en la atención a la comunidad en general así como la planificación de actividades que redunden en la capacitación de los mismos para las tareas escolares. Para ello debe considerarse al individuo como un ser pleno y para llegar a esa plenitud, requiere el cultivo de otras dimensiones humanas propicias para su desarrollo integral fomentando su integración en la sociedad.

Al respecto, Gore (2003), señala que la acción efectiva en las organizaciones requiere hoy, que aprendamos de ellas mismas; este proceso de gestión del conocimiento existente y generación de nuevo conocimiento será posible a través de la participación continua de grupos y organizaciones que intentan construir proyectos comunes que propicien acciones del colectivo.

En función de lo planteado con anterioridad se concibe la atención inmersa en las tareas escolares y planificación de actividades en conjunto con los grupos de trabajo en reuniones continuas a fin de decidir una serie de actividades con el propósito de instaurar la “Escuela para Padres”, como alternativa para unificar criterios, fomentar los valores (solidaridad, respeto mutuo, responsabilidad, compromiso) que constituyen la base de la participación y el compromiso en el proceso de integración escuela-comunidad.

De esta manera el Proyecto “Escuela para Padres”, se conforma por la iniciativa de un grupo de docentes y la investigadora, como líderes del proceso, abordan la planificación de diversos talleres en pro de la calidad de vida que beneficie el proceso de enseñar y aprender desde una perspectiva bidireccional.

Las diversas temáticas sugeridas en el proceso de atención tiene como propósito fundamental promover la formación de las personas que hacen vida comunitaria dentro y fuera de la institución educativa con el fin de proveerlas de las destrezas pertinentes a la labor pedagógica en la cual están inmerso los educandos. Una vez finalizadas las actividades planificadas para la IV acción con el



propósito de solventar situaciones específicas de la comunidad escolar “La Mata” y en la urbanización donde está anclada, se emprende la V y última acción con objetivos muchos más amplios que cristalicen y promuevan el cambio de los habitantes del entorno a través de las estrategias de acción.

Acción V Estrategias y Promoción de Cambios.

En esta acción se proyectan estrategias participativas que involucren a corto, mediano y largo plazo a todos los actores que conformen la comunidad vecinal; con el propósito de promocionar cambios que garanticen una mejor calidad de vida y por ende educativa además de la concepción de un clima participativo, donde los actores propicien las estrategias pertinentes producto de la construcción e interacción para mejorar la realidad social; el interaccionismo simbólico reconoce la capacidad de agencia en los individuos, pues la acción individual de cada persona lleva implícita una conducta social más amplia en la cual implica a otros en su grupo.





La culminación de cada una de las acciones, indicaba la valoración planificación de la siguiente, acorde con las necesidades sentidas por los miembros del entorno escolar.

Principios Básicos que rigen las acciones del Modelo

El modelo de integración escuela-comunidad que se propone, se rige por una serie de principios que a juicio de la investigadora pueden promover el proceso y superar lo establecido; centrado en los docentes, directivos y en los padres, representantes, alumnos como ejes del proceso, así como en la programación de las instituciones de Educación Básica; y comenzar a construir desde los centros escolares, un lugar de producción integral en donde se enseñe a trabajar y aprender en colectivo, a proponer, a escuchar, a dialogar, a colaborar para crecer y en la que la búsqueda del mejor rendimiento sea el norte de cada institución.

La manera como se traten los diferentes miembros de la comunidad educativa, redundará en los resultados deseados y aumenta la toma de decisiones en la vida cívica y política cotidiana. En este sentido la escuela espera que la familia adopte una actitud de cooperación y participación activa en la vida escolar de sus hijos, apoyando las tareas y objetivos de la institución, para obtener los resultados esperados por ambos.

Al analizar estas expectativas mutuas, se revela algunos aspectos o principios de estas relaciones, que resulta indispensable analizar si se quiere entender la integración entre ambas instituciones, así como algunas de las particularidades de esta interacción. De allí que dentro de las etapas características del Modelo se consideran principios básicos que sustentarán las ideas centrales que permitan coordinar con mayor eficiencia y eficacia las actividades concebidas para la operatividad del mismo en el ámbito donde se desempeñe. Estos se definen a continuación.

Promoción de Cambios

Una comunidad que reconozca la diversidad como riqueza, que considere como base el desarrollo humano y que respete las diferencias sin convertirlas en desigualdades, es la que puede propiciar el proceso consciente de promoción de cambios que fundamente la integración tan necesaria para implicar a los padres y representantes en la educación de los hijos y las hijas y en las responsabilidades de la familia y el hogar.

La educación a los padres consiste en un sistema de influencias psicológicas y pedagógicas encaminadas a elevar la preparación de los representantes y estimular su participación consciente en la formación de sus descendientes, en coordinación con la escuela, a la vez que suministra conocimientos, ayuda a argumentar opiniones, desarrolla actitudes, estimula intereses y consolida motivaciones, creando un espacio de reflexión conjunta con una concepción metodológica participativa que propicia una relación afectiva entre todos los miembros del proceso educativo. (Lanz, 1997)

La Cooperación

El concepto de comunidad lleva implícito el de trabajo grupal, porque se crece y se manifiesta la personalidad solamente, en continua interacción y a partir de las experiencias en grupos; y es a



través de la relación con otras personas como se pueden manifestar la capacidad de trabajo y las potencialidades que poseen los seres humanos que le permite resolver sus problemas individuales y del grupo como tal.

Pero hay algo más importante aún, y es la posibilidad que les brinda de ayudarse mutuamente frente a los demás, compartiendo la situación de trabajo de cada uno como individuo, buscando soluciones que, por momentos, serán más específicas para algunos aunque, en general, tendrán validez para todos.

En consecuencia, la manifiesta cooperación al compartir los problemas y resolver en grupo las tareas implícitas en el proceso de aprendizaje, tiene la ventaja de anular muchas de las resistencias en las que incurren docentes, padres y representantes; al conocer este último las posibilidades y dificultades de la labor docente, se pasa naturalmente a las consideraciones personales y la conveniencia de contribuir y generar soluciones cuyos resultados influirán positivamente sobre toda la institución educativa.

La Asistencia

Otro de los elementos que se ha considerado fundamental dentro del contexto donde se lleva a cabo el proceso de participación y compromiso para lograr la integración escuela-comunidad es la asistencia de sus miembros al recinto escolar para promover con realismo una mayor asunción de responsabilidades.

La asistencia debe ser concebida de manera espontánea, permanente, enérgica y responsable que permita al individuo sintonizarse con el prójimo y consigo mismo; reduciendo así las distancias, ansiedades y temores e integrarse a una participación activa y productiva; sobre la base de un análisis objetivo de los hechos y con miras a contribuir a la aplicación de soluciones.

El Cumplimiento

La práctica de esta actitud, fortalece el desarrollo de actividades e interrelaciones positivas hacia el cumplimiento y ejercicio de deberes y derechos tan necesarios para asegurar la participación activa del individuo. Los miembros de la comunidad escolar deben practicar la responsabilidad a través del cumplimiento y convertirla en un hábito necesario para: ejecutar las acciones planificadas, los acuerdos adquiridos para el fortalecimiento de la autonomía del plantel y de la integración de los actores escolares en proyectos pedagógicos y comunitarios.

Es por ello que toda persona responsable de su conducta debe serlo también de lo que se piensa, siente, dice y hace dentro de su entorno; promocionando con el cumplimiento de sus deberes el autorrespeto, la integridad y el sentido de justicia tan necesario para responder ante las obligaciones naturales del ser humano que vive y se compromete para superar la mediocridad, el egoísmo y la apatía en cualquier área y trascender hacia el bien propio y colectivo. (Buzali, 1999)

El docente que cumple responsablemente con su participación y se compromete en el proceso de integración, desarrolla las competencias inherentes que le permitan actuar como planificador, orientador, evaluador, administrador, promotor social e investigador, organizando y participando en acciones tendentes a la solución de necesidades y problemas de la comunidad. Los Proyectos Pedagógicos de Aula y los planes de acción fueron los integradores de programaciones desarrolladas por los profesores, profesoras, alumnos, alumnas, padres y representantes, miembros de la directiva de la Asociación Civil de Padres y Representantes, personal administrativo y de servicio; para



progresar en el desarrollo de las capacidades intelectuales, afectivas, sociales y éticas de los educandos en un ambiente propicio para ellos.

La Motivación

Término amplio usado en psicología para comprender las condiciones o estados que activan o dan energía al organismo, y lo dirigen hacia determinados objetivos, relacionados con los motivos particulares comprendidos a través del aprendizaje; por lo tanto surgen de la interacción del individuo con la situación y condicionada por satisfacer alguna necesidad individual. Los motivos pueden ser biosociales y psicosociales estos últimos son adquiridos en el curso de una cultura determinada, se forman con respecto a relaciones interpersonales, los valores sociales establecidos, las normas y las instituciones.

Es por ello que la acción del docente debe estimular constantemente la motivación de los alumnos, padres y representantes de la comunidad educativa e incentivar la participación y el compromiso a través del diseño, ejecución y evaluación de estrategias que propicien experiencias de aprendizaje acordes con las características, las necesidades e intereses de los actores que conforman la comunidad escolar; permitiendo su integración en forma continua y por iniciativa propia, con el propósito subyacente de obtener logros beneficiosos y enriquecedores para todos.

La Comunicación

En todo proceso de integración la comunicación es fundamental, caracterizada por el diálogo entre sujetos interlocutores que se expresan a través de un mismo sistema de signos lingüísticos basados en el acuerdo recíproco de los comunicantes. Las conversaciones son la forma básica de la interacción lingüística, generando la participación crítica entre estudiantes, docentes y padres y representantes que permitan, asumir con respeto las responsabilidades contraídas en el ámbito educativo.

La comunicación en la que prevalezca el diálogo y en donde la palabra se utilice adecuadamente, modera los riesgos de alteración que pudieran provenir de informaciones e influencias del mundo exterior y permite equilibrar las diferencias que pueden surgir en las relaciones interpersonales, evitando divagaciones en la discusión y garantizando la disposición y apertura, característicos en una comunidad integrada.

Este tipo de comunicación genera acciones conjuntas en un quehacer simultáneo, al permitir conocer la relaciones de los hablantes o con respecto a situaciones y sucesos de su entorno; comprendido los conocimientos, las opiniones, las posturas y los aspiraciones con respecto a estas circunstancias, tan necesarias en la elaboración de proyectos. Al respecto Ortega Ruiz (2004), señala que en el otro y en el diferente podemos encontrarnos a nosotros mismos.

Los docentes de la institución comprometidos en el proceso de integración; incorporaron sistemáticamente, a través de sus Proyectos Pedagógicos de Aula a los padres y representantes; construyendo materiales para las actividades escolares (decoración del aula, móviles, papeleras) y en la organización de actividades en la que responsabilidad educativa quedó compartida (experimentos científicos, exposiciones, carteleros), logrando la continuidad entre el contexto familiar y el escolar. Así como también se comprometieron a través de su presencia y opinión explícita de mejorar el ambiente físico de la institución.



El Empeño

Esta ligado más a las actitudes de las personas y se mide a través de la satisfacción del individuo hacia lo que hace. Empeñarse por lo tanto y según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (1961), es la “obligación en que uno se halla constituido por su honra o su conciencia” (p. 541).

En el Modelo esa actitud la asumen los participantes cuando demuestran tesón y constancia para conseguir algo y se exterioriza en la asunción de un alto grado de participación y compromiso con su entorno y en la realización de acciones concertadas con los grupos humanos de la entidad escolar.

La congruencia de las acciones del Modelo se debe lograr de manera armónica, desarrollando los postulados de los principios descritos que garantizan el desarrollo de la comunidad integrada.

Conclusiones

Esta investigación fue abordada desde el mismo contexto donde se suscitó la problemática objeto de estudio; la metodología empleada, la categorización y análisis efectuados determinaron las conclusiones siguientes:

1. La revisión y análisis del epíste me permitió precisar algunos aspectos ontológicos de la participación y el compromiso, así como también la exégesis de las diversas teorías que generaron la caracterización de ciertos elementos que se hicieron perceptibles a la investigadora y se exponen a continuación.

La participación, una vez ejecutado el plan de acción fue entendida por los actores del proceso como la disposición, esfuerzo propio, ayuda mutua y el trabajo en grupo indispensable para resolver, en una comunidad problemas sociales y materiales de manera organizada. Ésta no se obtuvo de manera espontánea sino que después de un proceso de sensibilización, motivación y adquisición de conocimientos sobre los distintos quehaceres comunitarios, los protagonistas contrajeron el compromiso, que permitió la identificación y responsabilidad en el logro de objetivos comunes, con la finalidad de mejorar la calidad de vida tanto escolar como comunitaria, en función de la transformación social planteada en el contexto educativo y de acuerdo a las necesidades del grupo (Martínez, 1999).

2. Del escenario de la praxis de las acciones ejecutadas por los actores, emergieron aspectos que al contrastarlos con la teoría, permitieron constituir tres (03) elementos teóricos de la participación y el compromiso que pueden articularse, para lograr viabilizar un modelo de integración escuela-comunidad. Estos son: requerimientos, valores compartidos y fases. En el primero, es fundamental la formación de grupos, indispensables para organizar y administrar los recursos humanos y materiales disponibles, para ello fue necesaria la discusión y el consenso, a fin de que los acuerdos satisficieran a todos y el proceso de participación fuese armónico y fluido.

La aprehensión de los valores compartidos por la totalidad de los grupos, permitió la contribución y la toma de conciencia de la necesidad de cooperación, con la finalidad de lograr las metas deseadas. Hallazgos que corroboran que los valores se ponen de manifiesto en cada uno de los actos del individuo, dentro de la sociedad donde se desenvuelve; en cuanto orientan y determinan las decisiones que dirigen las acciones.

Por consiguiente, las fases en las cuales se planeó el programa para la generación de acciones organizadas y la toma de decisiones, propició la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad tanto escolar como ciudadana.

3. En cuanto a los niveles de participación de los miembros de la comunidad educativa, pudo detectarse que son más altos que los de compromiso en lo referido a:



- Asistencia: se observó una conducta que se puede tipificar como participativa en los miembros de la comunidad, en lo referido a que asisten a la programación regular diseñada por la escuela como: la entrega de boletines, citaciones extraordinarias, o reuniones donde se requiera su presencia (Lanz y otros, 1997).

- Comunicación: se establece de manera horizontal entre los miembros, en tanto permite ponerse de acuerdo para la realización de las tareas cotidianas, inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este intercambio comunicativo, está enmarcado en una relación dialógica pertinente para la ejecución de las actividades programadas (Echeverría, 1997).

- La interacción: se desarrolló de manera conveniente en cuanto que facilitó la integración social y académica de padres y/o representantes, al participar en los Proyectos Pedagógicos realizados; esto se debió, a que fueron capaces de comunicarse, de seleccionar la información adecuada para la toma de posiciones comunitarias, reflexionando sobre las situaciones problemáticas para buscar las alternativas más oportunas.

- La colaboración: se manifestó en todos los miembros de la comunidad, especialmente cuando surgieron crisis personales o institucionales que ameritó involucrarse y comprometerse con la acción, para lograr el beneficio individual o colectivo; y se exteriorizó frecuentemente en la mayoría de los participantes, cuando se ejecutaron los procesos pedagógicos y las actividades comunitarias.

- La cooperación: se percibió en la mayoría de las actividades diarias planificadas y ejecutadas a través del plan de acción, tanto por la institución como por los miembros de la comunidad, a través del esfuerzo propio y la ayuda mutua en las acciones grupales, con el fin de alcanzar objetivos comunes para todos. Situación contraria a lo experimentado antes del desarrollo de las acciones, ya que la actuación de los protagonistas estaba en función de los intereses personales de los participantes y de la carencia de objetivos planificados en conjunto, lo que minimizaba la dinámica de la actividad cooperativa.

- Promoción de cambios: para la asunción de este proceso fue pertinente y necesario reflexionar sobre la actuación individual y su repercusión en el colectivo, ya que el fenómeno participativo no se improvisa, sino que se aprende; en consecuencia, cuando es modelado a través del quehacer de los protagonistas del contexto escolar, se convierte en un ejemplo a seguir para el resto de los miembros. Según Delors y otros (1996), esto es el reflejo de que los talentos y capacidades creativas de los integrantes de grupos se involucran y responsabilizan en proyectos comunitarios en los cuales se requiera el consenso de los tres agentes: comunidad local, padres y/o representantes, directores y docentes.

4. En relación al compromiso, se pudo apreciar por los hallazgos encontrados que los diferentes actores comunitarios, lo asumen con la institución cuando se exhiben los comportamientos siguientes.

- Identificación institucional: se logró de una manera efectiva cuando los valores, visión y misión fueron compartidos por los actores. Igualmente si los planes y proyectos son producto del consenso de la mayoría, el interés en su ejecución se acentúa y es una pieza fundamental para emprender las acciones.
- Empeño de los actores: la disposición de los miembros de la colectividad escolar para desarrollar las acciones planificadas se fomentan ante la presencia de las condiciones necesarias para el impulso y compromiso en proyectos comunitarios.

Por consiguiente, para que la organización se convierta en promotora de la participación y el compromiso, debe dar información a sus miembros acerca de los valores, visión y misión institucional. Además tiene que planear y ejecutar acciones que sean producto del consenso de los protagonistas; pues los actores serán responsables del proceso en la medida en que se impulsen mecanismos de empeño y logro de esfuerzos comunes para el desarrollo de actividades, en pro de la optimización de



su calidad de vida y en función de una praxis pedagógica adecuada a los fines educativos del Estado venezolano.

5. En relación a los factores que inciden en la participación y el compromiso, se tiene que hay unos que la fortalecen y otros que la inhiben, entre los primeros están:

- La motivación: como agente que estimula y propicia la acción participativa, constituye una condición indispensable para incorporar a los actores comunitarios en el proceso integrador y en consecuencia, se proponen diversas actividades que la impulsen en forma continua y por iniciativa propia.
- El cumplimiento de los padres: este factor fue propiciado por los docentes, al incorporar en sus programaciones a los padres y representantes, en cuanto que estimula la participación y el compromiso consciente, reflejado por los resultados favorables en el proceso de aprendizaje de sus representados.
- La comunicación: se traduce en interacciones entre los actores de la comunidad en forma participativa y crítica que equilibra las divergencias de sus múltiples miembros, en cuanto al contexto escolar objeto de estudio, la comunicación abierta, bidireccional, apoyada en el respeto a la pluralidad de pensamiento, permitió la coordinación de las actividades pertinentes al proceso de integración.
- La atención familiar: la presencia de padres y/o representantes en las acciones educativas, constituye una estrategia que fomenta el conocimiento de la realidad escolar y promueve la apertura participativa y la asunción de compromiso por los miembros de la entidad educativa y la comunidad en general.
- Orientación para las tareas escolares: estas estrategias estimulan la capacidad tanto del representante como del representado, al proponer una vía concreta que impulse el proceso educativo, bajo la interacción de los actores que intervienen en el mismo.

6. En lo relativo a los factores que inhiben la participación y el compromiso, se tienen los siguientes

- El temor de los participantes: se convierte en un elemento que reduce la acción participativa a su mínima expresión, en cuanto a que no lo hacen por temor al ridículo o por la desinformación con respecto a las ventajas que acarrea su participación.
- Estrategias de acción: Este tipo de estrategia no se planifica con frecuencia en la institución y la ausencia de un Proyecto Pedagógico Comunitario tampoco permite la incorporación de todos los miembros de la comunidad escolar al proceso pedagógico que allí se ejecuta.
- Planificación de actividades extra-cátedra: la ausencia de este tipo de proyecto, dificulta la asunción de la participación y el compromiso de sus miembros, pero cuando surgen tienen carácter de obligatoriedad, condición esta que no favorece sino que obstaculiza la integración.

La sumatoria de factores como: el temor de los actores, carencia de estrategias de acción y la falta de planificación de actividades extra-cátedra, inhiben la participación y el compromiso de los actores escolares; por lo tanto el Modelo propuesto en el presente estudio, tiene la intencionalidad de fortalecer a través de diferentes estrategias de acción, la participación colectiva como elemento indispensable para el desarrollo de las múltiples capacidades comunitarias que debe tener un ciudadano.

De allí que se diseñó un modelo teórico de integración escuela-comunidad que promueva la participación y el compromiso de sus miembros basado en los valores, la filosofía de la acción, el humanismo y la comunicación, orientado por las normativas legales y en donde los participantes



pasan de actores a autores en el proceso de elaboración y construcción del proceso enseñanza aprendizaje.

Reflexiones Finales

La identificación de cada uno de los actores de la entidad escolar con la comunidad local donde se desarrolla el proceso integrador es condición básica e indispensable para forjar cambios en la acción requerida para el abordaje del proceso inmerso en las reformas educativas.

Esta posición es aún más pertinente y relevante cuando las costumbres actitudes y valores que se desean cambiar están muy arraigados, o la propuesta de cambio es poco conocida, complejo, o pueda percibirse con insuficiencias en su estructuración como en el caso de la nueva reforma curricular implementada por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Por lo que es inminente extremar medidas en su aplicación y realizar un seguimiento permanente para evitar la tergiversación en el desarrollo de las disposiciones previstas para tal fin.

El respeto mutuo y el uso adecuado de la palabra deben emplearse para andar en el camino de mejorar o construir la integración escuela-comunidad; en cuanto es indispensable que exista una concordancia perfecta entre las capacidades humanas, intereses, tendencias, teorías sugeridas y currículo con las necesidades y recursos institucionales y comunitarios precisos en la planificación, ejecución y evaluación de los Proyectos Pedagógicos que permitan hacer de la escuela uno de los centros del desarrollo humano, familiar, comunitario y social en cuanto que estimula en las comunidades su corresponsabilidad y la gobernabilidad en cuanto a derechos, deberes y garantías en proceso educativo desarrollado en el contexto escolar; dispuestas en la I Jornada del Nuevo Proyecto-Propuesta de Comunidades Educativas del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001.)

Bibliografía

- Argyris, C. (1999). Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización. Buenos Aires - Barcelona – México: Granica, S.A.
- Asamblea Nacional de Educación. (1999). *Propuestas para Transformar la Educación. Reconstruir la nación: Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Material Mimeografiado. Caracas: REFOLIT.
- Buzali, D., (1999) *Líderes para la paz*. 13editores S.S. de C.V. Arenal 42-106, col. Chimalistac, c.p. 01070, México D.F.
- Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela. (1999). Caracas: Venezuela
- Correa de Molina, C., (2004) *Gestión y evaluación de calidad. Referentes para la acreditación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cullen, C., (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Delors y otros UNESCO, (1996). *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Material Mimeografiado. Ginebra.
- Echeverría, R. (1997). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Editorial Universitaria.



- Esté, A. (1997). *Mejoramiento de la Educación Básica y modernización de los sistemas de formación docente*. Informe de la COPRE: Reforma Educativa: La Prioridad Nacional. Caracas: TEBAS UCV.
- Gore, E., (2003). *Aprendizaje colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires: Granica.
- Habermas, J. (1991). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I y II. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Teoría y Praxis. Estudio de la Filosofía Social*. España: Editorial Tecnos, S.A
- Lanz R., C., Sojo M., González O. y Durán N. (1997). *El Proceso Educativo Transformador*. Maracay : Ediciones INVEDECOR.
- López de G., H. (2001). *Investigación Acción Participativa*. Caracas:Fundación Escuela de Gerencia Comunitaria.
- Hernández, E. (1994). *Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario*. Guadalajara: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.
- Hernández, L. (1997). *Educación Creatividad y Cerebro*. Carabobo: Clemente Editores.
- Martínez M., M. (1999). *La Nueva Ciencia, su desafío, lógica y método*. México: Editorial Trillas
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (1999). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001). *Coordinación de Comunidades Educativas. I Jornada del Nuevo Proyecto-Propuesta de Comunidades Educativas*. Caracas: Autor
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Nueva Constitución de la República de Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*. Diciembre 15, 1999
- Ortega Ruiz, P., (2004) *“La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*. España: Universidad de Murcia.
- Ospina Serna, H., y otros. (2006). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Argentina Ediciones Novedades Educativas.
- Pérez Gómez, S. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. (2da. Ed.). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Pérez S., G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. (2da. Ed.). Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Perlo, C., y otros (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: NOVEDUC



ACTITUDES EN EL USO DE LA COMPUTADORA EN PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR (USB). UN CASO VENEZOLANO

Sofía Peinado de Briceño. speinado@usb.ve

Karina Olmedo Casas. kolmedo@usb.ve

Universidad Simón Bolívar

Palabras claves

Tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación, Adopción de la tecnología, Actitud hacia la tecnología.

Resumen

Esta investigación se propone determinar las actitudes de profesores universitarios hacia la computadora y determinar las etapas de adopción de la tecnología. Se utilizó una muestra de 14 profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar (USB), Caracas-Venezuela. Se realizó una investigación de campo bajo un diseño de tipo transeccional y descriptivo. Los resultados de este estudio sugieren que la actitud de los profesores hacia la computadora es positiva, de aceptación e interés, de una buena disposición y valoración acerca de sus virtudes y potencialidades como herramienta de trabajo y como apoyo a la labor docente en general. Los profesores reportaron estar en las etapas avanzadas de adopción a la tecnología. La importancia del estudio, acerca de las actitudes en las nuevas tecnologías, en este caso específicamente hacia las computadoras, radica en la posibilidad de determinar cual es la mejor manera de introducir a los profesores en el área de las nuevas tecnologías, así como dar indicios para el adecuado diseño de programas de intervención.

Desarrollo

INTRODUCCIÓN

La incorporación de las tecnologías en la vida cotidiana es cada vez más evidente. Las potencialidades y aplicaciones desarrolladas por el computador, supone e impone una transformación en todos los ámbitos de la actividad humana. El ámbito educativo no ha escapado a su influencia y es donde su incorporación ha planteado un reto.

En el marco del Foro Mundial sobre la Educación (Senegal) celebrado en abril del año 2000, los países americanos asumieron el compromiso del uso de la tecnología, en el marco de las acciones regionales en pro de la educación para todos (EPT), propuesta por la UNESCO. Los países se comprometieron a (UNESCO, 2000):

- “Apoyar el uso en el aula de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Promover el acceso permanente y equitativo a las TIC de los docentes y las comunidades, así como a oportunidades permanentes de capacitación mediante centros de información, redes de mejores prácticas y otros mecanismos de difusión e intercambio de experiencias.



- Adoptar y fortalecer, donde estén ya en uso, las TIC para mejorar la toma de decisiones de políticas y planificación de los sistemas educativos; la administración de las escuelas, facilitando los procesos de descentralización y autonomía de la gestión; capacitar a los administradores y maestros en la introducción y manejo de las TIC“ (p.41).

Es por ello que los organismos gubernamentales venezolanos, encargados de la educación y la tecnología, el Ministerio de Educación (ME) y el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT), incluyen entre sus políticas la incorporación de la tecnología en las instituciones educativas venezolanas.

Como es fácil observar, existen algunas dificultades importantes en la implementación de estas políticas en el medio escolar. Entre las dificultades que afectan su efectiva incorporación se encuentran: (a) factores relacionados con aspectos técnicos: como la falta de computadores (hardware y software), costos y mantenimiento de equipos; y (b) factores relacionados con el profesor: limitada formación, tendencia a capacitación técnica, falta de tiempo, desconocimiento de utilización pedagógica, y actitudes de desconfianza y recelo hacia las tecnologías (Cabero, Duarte y Barroso; 1997). La actitud que asume el docente parece ser uno de los factores determinantes, aunque ha sido poco estudiado.

Cuando se hace referencia a la actitud, Fishbein y Ajzen, 1975, la definen en función de sus componentes o dimensiones: cognitivo, afectivo y orientado a la acción, tratando de explicar la manera en que éstas inducen o retraen la conducta. Para esta investigación se estudiará la actitud hacia el computador fundamentada en esas dimensiones.

La definición de actitudes hacia el computador incluye las distintas relaciones que existen hacia dicho objeto; las mismas van desde el simple agrado o desagrado, hasta reacciones más complejas como la ansiedad o la aprensión hacia el mismo (Mitra, 1998).

El objetivo de este estudio es determinar las actitudes de profesores universitarios hacia la computadora y el correo electrónico, y determinar las diferencias entre las variables sexo, edad, categoría académica, años de servicio docente y Etapas de Adopción de la Tecnología, en cuanto a los factores del Cuestionario sobre las Actitudes de los Maestros hacia la Computadora, de profesores universitarios.

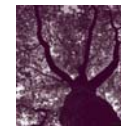
Esta investigación representa un aporte ya que sus resultados pueden servir de insumo a la gerencia educativa para promover estrategias que permitan estimular a los docentes hacia el uso de la tecnología en la función docente y de investigación, y en particular la investigación educativa.

Adicionalmente, este estudio multidisciplinario: educación, psicología y computación, permite profundizar la relación entre las variables actitud hacia el computador y nivel de adopción de la tecnología a la labor docente. En este sentido los resultados de esta investigación, permite profundizar y generar conocimiento en el estudio de la relación entre las variables del estudio. Y contribuyen a enriquecer el cuerpo teórico en el área del comportamiento humano ante el computador.

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

1. Adopción a la tecnología

El proceso de adopción de la tecnología ha sido tema de estudio de diversos investigadores. Rhonda Christensen y Gerald Knezek, de la Universidad de North Texas, desarrollaron una investigación en esta área. Elaborando la Stages of Adoption of Technology (Christensen, 1997), conformada por seis etapas o niveles de adopción de la tecnología en el ámbito escolar, aplicable a los docentes de los



diversos niveles educativos. Fue traducida al español y aplicada en una población de docentes mexicanos por Morales (1999). Las etapas descritas por el cuestionario describen habilidades esperadas a partir del computador y las actitudes inherentes a su participación cada vez más cercano y familiar con esta herramienta. De acuerdo a los autores estudiados las etapas de adopción de la tecnología son:

- Etapa de conciencia, en la que existe una conciencia de la existencia de la tecnología, pero se desconocen sus aplicaciones y funciones, no se piensa en su utilización de manera inmediata y puede existir un sentimiento de inseguridad al usarla.
- Etapa de Conocimiento / Comprensión, en la que se empieza a conocer el funcionamiento de las computadoras, no se tiene aún los suficientes conocimientos acerca de sus potencialidades pero se quiere aprender más acerca de ella.
- Etapa de Uso básico/ Apropiación, en esta etapa hay más gusto al trabajar con la computadora, se conoce el manejo básico así como algunas de sus aplicaciones, se sabe de la existencia de diferentes programas de software educativo y de Internet pero aún no se utilizan.
- Etapa de Familiaridad y Confianza, en esta etapa hay plena confianza en el uso de la computadora, se emplean algunas herramientas que ofrecen los programas, se revisa y aprende a utilizar diversos programas de software educativo y de Internet y se empiezan a vislumbrar las bondades de estas herramientas para el ámbito educativo.
- Etapa de Aplicación, en ella existe un uso de aquellas herramientas y programas de software educativo que se consideran pueden apoyar un proceso de enseñanza, se hace uso de Internet para enriquecer diversos contenidos educativos y se incentiva a los alumnos para que también hagan uso de estas herramientas como parte de su aprendizaje.
- Etapa de Integración, esta etapa se considera final porque en ella existe un participación total de las diferentes herramientas tecnológicas, como apoyo al salón de clases, y participan por igual en su uso de maestros y alumnos, como una posibilidad de enriquecer el proceso educativo apoyándose en la tecnología.

Estas etapas han sido consideradas en múltiples investigaciones (Soto, 2003; Lignan, 2000; Lignan y Medina, 2000; Morales, 1999), y han demostrado ser útil en la evaluación de la adopción a la tecnología (computadora), en diferentes contextos y poblaciones. Razones por las cuales para esta investigación, se utilizan estas etapas para la adopción de la tecnología, con la finalidad de evaluar los diferentes niveles en que se encuentran a los profesores universitarios.

Campos (1999), realizó un trabajo que presentan los resultados generales de la aplicación del Cuestionario de Actitudes de los Maestros Hacia la Computadora a 877 maestros de secundarias públicas en ocho estados de México. Constituye la segunda fase de un proyecto desarrollado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) que se propone contribuir con estudios que en varios países desarrollan otros equipos de investigación en lo relativo a la medición de actitudes entre escolares y docentes. El propósito de esta investigación, fue validar el instrumento aplicado para el caso de México; determinar las relaciones entre los factores del mismo; y determinar las diferencias existentes entre las variables género, estado, grupo, edad, escolaridad, antigüedad, uso de la Pc en casa, acceso a Internet en casa y etapas de adopción de la tecnología en cuanto a los factores resultantes del referido instrumento. Los resultados por etapas de adopción de la tecnología confirman que los sujetos encuestados se distribuyeron mayoritariamente en la de familiaridad y confianza, 23.8% (209 sujetos), y en la de entendimiento y aplicación del proceso, 22.7% (199 sujetos).

Por su parte Lignan y Medina (1999), realizaron un estudio que hace referencia a las etapas de adopción de la tecnología en que se ubican los maestros, así como la relación de esta variable con otros aspectos como, el tipo de capacitación que reciben y el uso que le dan a la computadora en su experiencia laboral. Así como los medios e influencias a través de los cuales se han apropiado de la tecnología. Participaron un total de 762 maestros de secundarias públicas y privadas del Distrito Federal (México). Se realizó un análisis de frecuencias Crosstabs, en donde se encontró que la



mayoría de los maestros se ubican en la segunda etapa, es decir, se conoce el funcionamiento de la computadora pero no se tiene total conocimiento de la aplicación de sus potencialidades.

Soto (2003), realizó una investigación cuyo propósito fue presentar el perfil de maestros que utiliza frecuentemente la tecnología informática en la escuela. En total se entrevistaron a 906 maestros de escuelas primarias, secundarias y normales de diferentes estados de México, que cuentan con este medio. Como resultados, se encontró una asociación considerable entre la etapa de adopción de la tecnología y la frecuencia de uso debido a que mas de la mitad de los maestros que usan frecuentemente la computadora en la escuela se ubican en la tercera y cuarta etapa de adopción de la tecnología (55%), en donde los maestros indican que se empiezan a sentir a gusto trabajando con la computadoras, ó tienen plena confianza al estar frente a una computadora, se ayudan en la elaboración de reportes, listas y calificaciones y están aprendiendo a usar software educativo e Internet. Mientras que el 64% de maestros que no la usan frecuentemente se ubican entre la primera y segunda etapas de adopción que indican que, están conscientes que existe tecnología que puede ser útil, o incluso están empezando a conocer el funcionamiento de las computadoras, aunque se sienten un poco inseguros, y les gustaría aprender a usarla para aprovecharla mejor.

Siguiendo esta línea de investigación Morales, Campos, Lignan, González, Y., Medina y González, C. (1999) realizaron una investigación que buscó determinar las actitudes de los docentes de secundaria hacia la computadora y el correo electrónico, y las etapas de adopción a la tecnología en maestros de México. Con una muestra de 877 maestros de secundarias públicas en ocho estados. Los resultados indicaron que el 23% de los maestros consideraron encontrarse en la etapa de "Entendimiento y Aplicación del Proceso" donde comienzan a entender el proceso de usar la tecnología y pueden pensar en tareas donde les podría ser de utilidad. Otro 24% se ubican en la etapa de "Adaptación de la Tecnología a otros Contextos" donde usan la computadora como una herramienta de apoyo instruccional. 40% más se distribuyen regularmente en las etapas de Conciencia, Aprendizaje, Familiaridad y Aplicación de la tecnología.

2. Actitud hacia la tecnología

Las actitudes desempeñan un papel crucial en la interacción humana, ya que determinan la mayor parte de las conductas que tienen las personas hacia las otras personas, hacia los objetos o hacia los acontecimientos. Por ello las actitudes son uno de los temas de investigación más importantes en el campo de la psicología social. Una actitud positiva en el ambiente docente es un factor que motiva el entorno de los educandos involucrados en el proceso.

Las actitudes son definidas como las "creencias que predisponen a actuar y sentir de determinada manera" (Lahey, 1999, p.685) que pueden ser positivas o negativas. Por ello, las actitudes están relacionadas con los gustos y preferencias.

Se puede destacar en esta definición los 3 componentes básicos de las actitudes: (1) el afectivo, (2) el cognitivo y (3) el conductual. El primer componente, afectivo, son las sensaciones y sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto. El segundo componente, cognitivo, es el conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud. El tercer componente, conductual, son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es cuando surge una verdadera asociación entre objeto y sujeto.

Fishbein y Ajzen (1975) elaboraron y reformularon esta teoría sobre las actitudes, tratando de explicar la manera en que éstas inducen o retraen la conducta. Estos autores definen la actitud en término de los componentes o dimensiones: cognitivo, afectivo y orientado a la acción.

Pero la actitud no es la única variable que tiene que tomarse en consideración para explicar el comportamiento. La Teoría de la Acción Razonada (TAR) propuesta por Fishbein y Ajzen (1975) plantea que existen varios factores que anteceden y explican el comportamiento humano. Concretamente, esta teoría trata de explicar las conductas que están bajo control consciente de los



individuos a partir de distintos determinantes que la preceden y la explican. El determinante inmediato de la conducta no es la actitud propiamente dicha, sino la intención de realizarla, según lo expresado por los autores. A su vez, la intención de conducta tiene dos precursores que la explican; uno estrictamente individual, como es la actitud acerca de la conducta, y otro de carácter colectivo y social, que hace referencia al contexto socio-cultural del individuo, llamado norma subjetiva (ver figura 1).

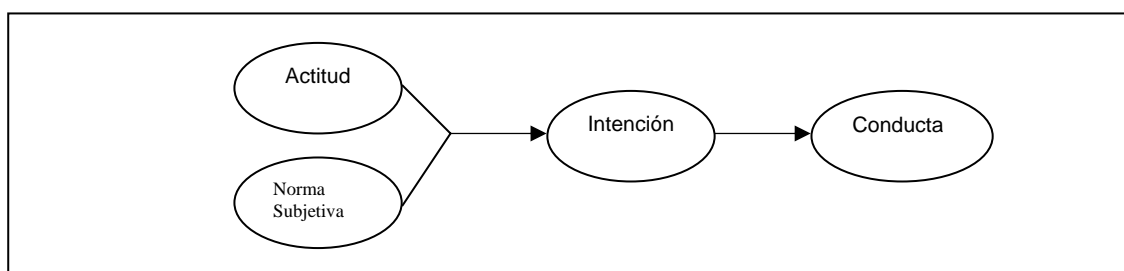


Figura 1. Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975)

La actitud y la norma subjetiva están determinadas por otros factores que las anteceden, y que ayudan a comprender la conducta. La actitud viene determinada por las creencias que la persona posee hacia el objeto (persona o acontecimiento) y la evaluación, que puede ser positiva o negativa, realizada hacia esas creencias. Esta evaluación es el componente afectivo de la actitud. Una evaluación alta de las creencias por parte de una persona indica la importancia que tienen para ella y el grado de compromiso con dichas creencias (Fishbein y Ajzen, 1975).

Para una mejor predicción de la actitud y, por tanto la intención concreta de ejecutarla, es necesario conocer el mayor número de creencias específicas sobre la conducta, conjuntamente con el efecto de la valoración de las mismas.

La definición de actitudes hacia el computador incluye las distintas relaciones que existen hacia dicho objeto; las mismas van desde el simple agrado o desagrado, hasta reacciones más complejas como la ansiedad o la aprensión hacia el mismo (Mittra, 1998).

El uso del computador es el criterio conductual más apropiado para medir las actitudes hacia éste y para ello suele considerarse tres aspectos: (a) temporalidad o cantidad de tiempo en que un sujeto hace uso del computador en sus actividades cotidianas; (b) grado de instrucción, si posee o no estudios formales acerca de computadores; y (c) Tipo de software y aplicaciones de las que hace uso el sujeto (Mittra, 1998).

Son diversos los grupos de investigación e investigadores independientes que han realizados estudios en esta área: Knezek y Christensen (1996); Morales et al. (1999), Campos (1999), Lignan (1999), Lignan (2000), González y Campos (2000).

Morales et al (1999) realizaron una investigación que buscó determinar las actitudes de los docentes de secundaria hacia la computadora y el correo electrónico. Utilizaron una muestra integrada por 877 maestros de secundarias públicas en ocho estados de México. Para medir la actitud recurrieron al Cuestionario sobre las actitudes de los Maestros hacia la Computadora de Lignan (1999). Los resultados de cada una de las sub escala del instrumento se explican a continuación:



- **Gusto/utilidad:** El 42% de los maestros se sienten a gusto y motivados utilizando una computadora, la ven como una herramienta útil tanto en la práctica docente como en la vida diaria. El 33% están totalmente convencidos de dichas ventajas. Por otro lado, 9% no se sienten a gusto ni motivados por ella. El 15% restante manifestó indecisión o no respondió.
- **Positividad Negatividad:** Los maestros que opinan positivamente hacia la computadora representan el 77% del total, los que opinan negativamente son el 7% y 16% no respondieron o se mostraron indecisos.
- **Utilidad del correo electrónico:** Respecto de la percepción que tienen de la utilidad del correo electrónico como un medio de difusión útil y práctico dentro del salón de clases, el 45% de los maestros lo perciben útil y un 26% muy útil, 9% opinan negativamente, 17% están indecisos y 3% no respondieron.
- **Frustración/Ansiedad:** De los sentimientos de desagrado, amenaza, temor, angustia y una percepción de que la computadora es de poca utilidad en la práctica profesional, cerca del 80% de los maestros presentaron desacuerdo con este tipo de opiniones, 11% la perciben como negativa o se sienten incómodos con su uso, y el 11% están indecisos o no respondieron.
- **Aprendizaje/Productividad:** La percepción que tienen los maestros acerca de que la computadora puede ser una herramienta útil y productiva dentro del salón de clases vemos que un alto porcentaje opina favorablemente en este sentido.
- **Impacto Negativo:** Finalmente respecto a la percepción de los maestros del impacto negativo que la computadora puede tener sobre los individuos y la sociedad, el 76% perciben que la computadora no los deshumaniza, aísla o reduce sus contactos con otras personas. Un 13% opina que la computadora si puede aislarlos o dañar sus relaciones con los demás y 11% no dan respuesta o manifestaron estar indecisos.

Campos (1999) realizó un estudio cuyo Su propósito fue validar el Cuestionario de Actitudes de los Maestros Hacia la Computadora aplicado para el caso de México; determinar las relaciones entre los factores del mismo; y determinar las relaciones entre los factores del mismo; y determinar las diferencias existentes entre las variables género, estado, grupo, edad, escolaridad, antigüedad, uso de la Pc en casa, acceso a Internet en casa y etapas de adopción de la tecnología en cuanto a los factores resultantes del cuestionario. 877 maestros de secundarias públicas en ocho estados de México participaron en esta investigación. Los resultados indican que aquellos profesores que se encuentran en etapas avanzadas de adopción de la tecnología tienen una percepción que en general denota mayor gusto por la Pc y mayor consideración acerca de su utilidad, una actitud más positiva hacia esta tecnología, mayor consideración sobre la utilidad del correo electrónico, menor desagrado y angustia ante las computadoras, mayor percepción de la utilidad para el aprendizaje y para la productividad en general de las computadoras, así como, finalmente, una menor percepción de impactos negativos por el uso de las computadoras.

González y Medina (2000) llevaron a cabo un trabajo donde presentaron el análisis comparativo de las actitudes de maestros y alumnos de secundaria hacia la computadora en ocho estados de México. 1023 alumnos y 977 maestro integraron la muestra de este estudio. Utilizaron el "Cuestionario sobre Actitudes en el uso de la Computadora", versión al español del "Computer Attitude Questionnaire" (CAQ, de Knezek y Khristensen, 1995); y para los maestros, el "Cuestionario sobre las Actitudes de los Maestros hacia la Computadora", versión al español del "Teachers Attitudes Toward Computers" (TAC, de Knezek y Christensen, 1996). Los resultados hallados con respecto a los docentes, indican que los profesores presentan niveles bajos de gusto por la computadora, niveles altos de gusto por el uso del correo electrónico y niveles bajos de frustración hacia la computadora.



MÉTODO

Objetivos

- Determinar la actitud de los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la USB hacia la computadora.
- Determinar la etapa de adopción a la tecnología de los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la USB hacia la computadora.

Variables de la Investigación

1. *Actitudes de los Maestros Hacia la Computadora*

Definición conceptual: son las distintas relaciones que existen entre una persona y la computadora; las mismas van desde el simple agrado o desagrado, hasta reacciones más complejas como la ansiedad o la aprensión hacia el mismo (Mitra, 1998).

Definición operacional: Se obtuvo con la aplicación del Cuestionario de Actitudes de los Maestros Hacia la Computadora.

2. *Adopción hacia la tecnología*

Definición conceptual: aceptación de la tecnología como parte de la labor docente, va desde la simple conciencia hasta la integración como apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje (Morales, 1999).

Definición operacional: el nivel reportado por el encuestado en la escala de etapas de adopción de la tecnología.

Tipo y diseño de la investigación

El tipo de investigación es de campo, ya que se recogieron los datos en forma directa de la realidad (de la experiencia empírica). Se utilizó un diseño transeccional y descriptivo, ya que lo que se busca es presentar un panorama del estado de una o más variables en varios grupos de personas en un determinado momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), para el caso particular de esta investigación, la actitud hacia la computadora del profesorado adscrito al Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar en Julio 2006.

Muestra

Para el momento de esta investigación, el Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Simón Bolívar estaba integrado por un total de 19 profesores. De ellos, un total de 14 profesores participaron en esta investigación. La muestra estuvo conformada por 12 mujeres (85,7%) y 2 hombres (14,3%). Con edades comprendidas entre 27 y 57 años. Con respecto al nivel de formación, se encuentra 1 especialista (7,1%), 10 magíster (71,4%) y 3 doctores (21,4%). 10 Profesores a dedicación integral (71,4%) y 4 a dedicación exclusiva (28,6%).

Se observa en la tabla 2, que la muestra estuvo integrada en su mayoría por mujeres (85,7%). El nivel de formación predominante es de maestría (71,4%) y el tiempo de dedicación con mayor frecuencia es integral (71,4%).

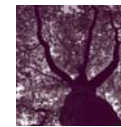


Tabla 2. Distribución de la muestra según sexo, nivel de formación y tiempo de dedicación.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
- Masculino	2	14.3
- Femenino	12	85.7
Nivel de Formación		
- Especialista	1	7.2
- Magíster	10	71.4
- Doctor	3	21.4
Tiempo de Dedicación		
- Integral	10	71.4
- Exclusiva	4	28.6

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico:

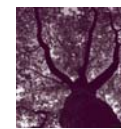
Este instrumento se diseñó específicamente para este estudio, se utilizó para registrar los datos sociodemográficos de la muestra: nombre, sexo y edad, y datos de situación laboral: tipo de personal, categoría, títulos obtenidos, dedicación y años de servicio en la USB.

Instrumento Etapas de adopción de tecnología

Este instrumento de adopción de tecnología, esta basada en la escala Stages of Adoption of Technology de Christensen (1997), la cual consta de la descripción de un continuo de seis etapas, en una de las cuales se debe ubicar el sujeto. El instrumento fue modificado por Morales (2000), a fin de solventar dificultades encontradas por los encuestados que no lograban discernir del todo la separación entre algunas de las etapas intermedias. Para ello, agregando texto explicativo para cada etapa, conservando la misma estructura, número y nombre de las etapas de adopción: etapa 1. Conciencia; etapa 2. Aprendizaje; etapa 3. Entendimiento y aplicación del proceso; etapa 4. Familiaridad y confianza; etapa 5. Adaptación a otros contextos; etapa 6. Aplicación creativa a otros contextos.

Cuestionario sobre actitudes en el uso de la computadora:

Para la medición de las variables dependientes se utilizó el *Cuestionario sobre las actitudes de los maestros hacia las computadoras*, versión en español del *Teachers' Attitudes Toward Computers* (TAC, Knezek y Christensen, 1996), el cual fue validado para la población mexicana en 1999 y consta de 5 subescalas tipo Likert: Gusto/Utilidad, Correo electrónico, Frustración/Ansiedad, Aprendizaje/Productividad e Impacto negativo. Estas subescalas comprenden 69 reactivos.



Para obtener la validez de constructo del Cuestionario de las Actitudes de los maestros hacia la Computadora (*Teacher's Attitude Toward Computers Questionnaire, TAC*), se realizó en primer lugar un análisis de frecuencias para discriminar reactivos. Posteriormente se aplicó un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, se tomaron para el instrumento final aquellos factores que presentaron un valor propio mayor o igual a 1; y los reactivos que obtuvieron una carga factorial mayor o igual a .40. De este análisis se derivaron seis factores los cuales son: Gusto/Utilidad, Positividad/Negatividad, Correo Electrónico, Frustración/Ansiedad, Aprendizaje/Productividad e Impacto Negativo.

Las dimensiones por su contenido fueron descritas de la siguiente manera:

- **Gusto/ Utilidad:** Percepción que tienen los maestros de seguridad, gusto y motivación para aprender a través de las computadoras, así como la facilidad y utilidad que ésta representa tanto en la práctica docente como en la vida cotidiana.
- **Correo Electrónico:** Percepción de los sujetos del Correo Electrónico como un buen medio de aprendizaje de difusión, útil y practico dentro del salón de clases y como un buen motivador ya que propicia la interacción entre los estudiantes y también entre estudiantes y maestros.
- **Frustración/Ansiedad:** Sentimientos de amenaza, temor, dependencia, nerviosismo, tensión, angustia, frustración y ansiedad ante el hecho de trabajar con una computadora, así como la percepción de poca utilidad, baja productividad y creatividad en la practica profesional.
- **Aprendizaje/Productividad:** Percepción de utilidad y alta productividad en las actividades en el salón de clases y en la vida cotidiana a través del uso de la computadora.
- **Impacto Negativo:** Percepción de aislamiento, deshumanización y frialdad en las interacciones entre las personas que utilizan una computadora tanto en la práctica profesional como en la vida cotidiana.

Para determinar la confiabilidad de cada uno de los factores resultantes, se procedió a aplicar el coeficiente Alpha de Cronbach. Con él se logra establecer la consistencia interna de los reactivos con respecto a la escala medida. Una vez aplicado dicho coeficiente, se encontró en los factores una consistencia interna aceptable (ver tabla 1).

Tabla 1. Análisis de confiabilidad, Alpha de Cronbach, del Cuestionario sobre las actitudes de los maestros hacia las computadoras.

Factor	Alpha de Cronbach
Gusto/Utilidad	.9382
Correo Electrónico	.9128
Frustración/Ansiedad	.8947
Aprendizaje/Productividad	.8929
Impacto Negativo	.7378

Procedimiento

Para la recolección de datos, se procedió a ubicar a los profesores y entregar un sobre con los instrumentos de la investigación (cuestionario sociodemográfico y laboral, instrumento de adopción a la tecnología y Cuestionario sobre actitudes en el uso de la computadora), luego una breve descripción de la investigación y su objetivo, dando la oportunidad que el profesor llene el cuestionario en tres (3) días. Cumplido este período se procedió a recoger sobres con información y se les dio oportunidad a los profesores que no habían concluido para que hicieran entrega en una fecha posterior.



Una vez recolectados los datos, se llenaron las bases de datos y se procedió a realizar el análisis de resultados.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de esta investigación, se organiza en función de los objetivos planteados.

El primer objetivo planteó determinar las actitudes de los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la USB hacia la computadora.

Estos resultados se presentan en términos de las frecuencias en cada una de las escalas. Como se expuso ampliamente en el marco teórico, las escalas de medición que se aplicaron se relacionan con la percepción que tienen los profesores de la computadora y la tecnología en general. Por un lado, se trató de ver si se sienten cómodos cuando usan la computadora y si la ven como una herramienta útil (Escala Gusto/Utilidad), si encontraban útil el uso del correo electrónico (Escala Correo Electrónico), si experimentaban niveles de ansiedad o frustración frente a la computadora (Escala Frustración/Ansiedad), si consideraban que la computadora puede apoyar al aprendizaje e incorporarse dentro del salón de clases (Aprendizaje/Productividad) y finalmente si consideraban que la computadora podría tener un impacto negativo en los niveles de socialización tanto de profesores como de alumnos (Escala del Impacto Negativo).

En la tabla 2 se presentan los resultados de los descriptivos de la actitud de los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento, en cada uno de los factores en estudio

Tabla 2.

Descriptivos de la actitud en el uso de la computadora de los profesores N = 14

Factor	Mín - Máx	Media	Desviación Típica
Gusto / Utilidad	38 – 90	73.86	15.94
Correo electrónico	17 – 45	35.79	8.65
Frustración / Ansiedad	21 – 40	27.79	6.27
Aprendizaje/ Productividad	33 - 60	50.64	8.77
Impacto negativo	5 - 22	9.14	4.79

Escala Gusto y Utilidad

Esta escala del instrumento de actitudes, permite determinar la percepción que tienen los profesores de seguridad, gusto y motivación para aprender a través de las computadoras, así como la facilidad y utilidad que ésta representa tanto en la práctica docente como en la vida cotidiana. Los resultados se presentan en el gráfico 1.

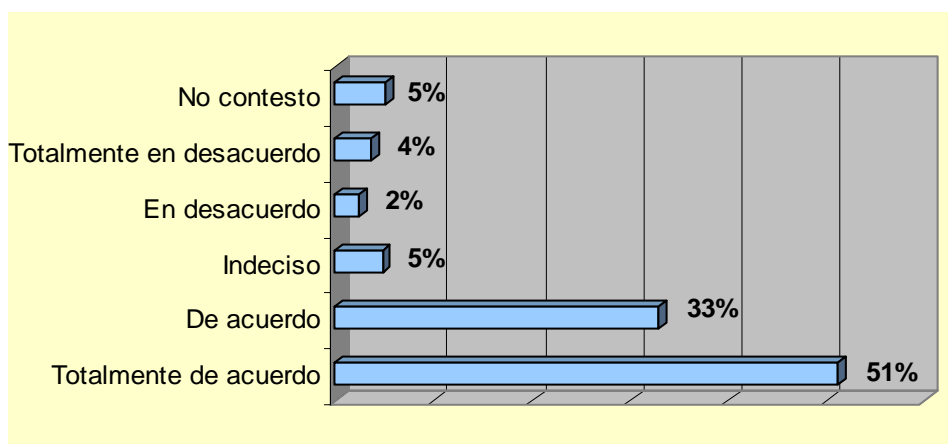


Grafico 1. Resultados globales de las respuestas que dieron los profesores en la escala de gusto y utilidad

El 84% de los profesores se sienten a gusto y motivados a utilizar una computadora, y la ven como una herramienta útil para su labor docente y la vida diaria. Por otro lado, el 6% no se sienten a gusto ni motivados con la computadora. El 10% restante manifestó indecisión o no contestó.

Escala de Correo Electrónico

En esta escala del instrumento se evalúa la percepción que tienen los profesores ante el correo electrónico, como un buen medio de aprendizaje de difusión, útil y práctico dentro del salón de clases, así como un buen motivador ya que propicia la interacción entre los estudiantes y también entre estudiantes y profesores.

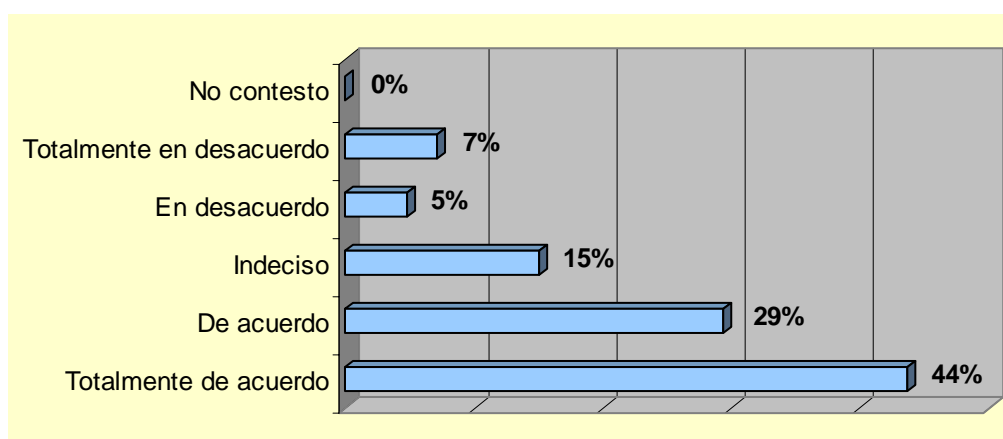


Grafico 2. Resultados globales de las respuestas que dieron los profesores en la escala de Correo Electrónico.

Respecto de la percepción que tienen de la utilidad del correo electrónico como un medio de difusión útil y práctico dentro del salón de clases, 73% de los profesores lo perciben útil, 12% opinan negativamente, 15% están indecisos.



Escala de Frustración y Ansiedad

En esta escala del instrumento se evalúa los sentimientos de amenaza, temor, dependencia, nerviosismo, tensión, angustia, frustración y ansiedad ante el hecho de trabajar con una computadora. También permite medir la percepción del profesor acerca de la poca utilidad, baja productividad y creatividad de la computadora en la práctica profesional. Los resultados de esta escala se muestran en la grafica 3.

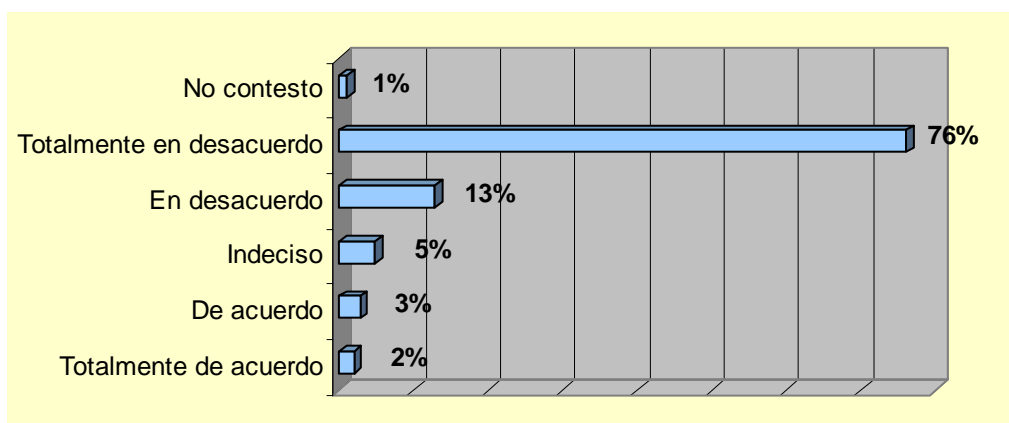


Grafico 3. Resultados globales de las respuestas que dieron los profesores en la escala de frustración y ansiedad

De los sentimientos de desagrado, amenaza, temor, angustia y una percepción de que la computadora es de poca utilidad en la práctica profesional, el 89% de los profesores mostraron desacuerdo con este tipo de opiniones, 5% la perciben como negativa o se sienten incómodos con su uso, y el 6% están indecisos o no contestaron.

Escala Aprendizaje y Productividad

Esta escala del instrumento de actitudes, permite determinar la percepción de utilidad y alta productividad en las actividades en el salón de clases y en la vida cotidiana a través del uso de la computadora. En el gráfico 4 se observan estos resultados.

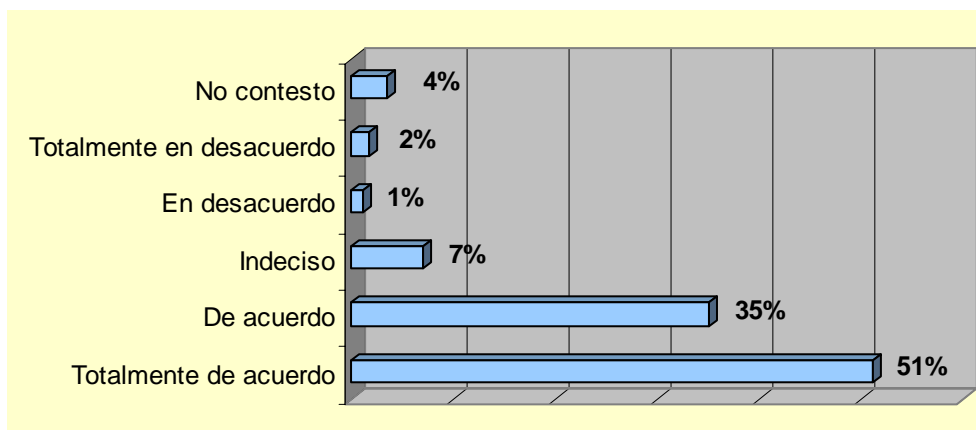




Grafico 4. Resultados globales de las respuestas que dieron los profesores en la escala de Aprendizaje y Productividad

La percepción que tienen los profesores acerca de que la computadora puede ser una herramienta útil y productiva dentro del salón de clases vemos que el 86% opina favorablemente en este sentido. En opinión contraria un 3%, y el 11% están indecisos o no contestaron.

Escala Impacto Negativo

En cuanto a esta escala del instrumento que permite determinar la percepción de aislamiento, deshumanización y frialdad en las interacciones entre las personas que utilizan una computadora tanto en la práctica profesional como en la vida cotidiana, los resultados se presentan en el gráfico 5.

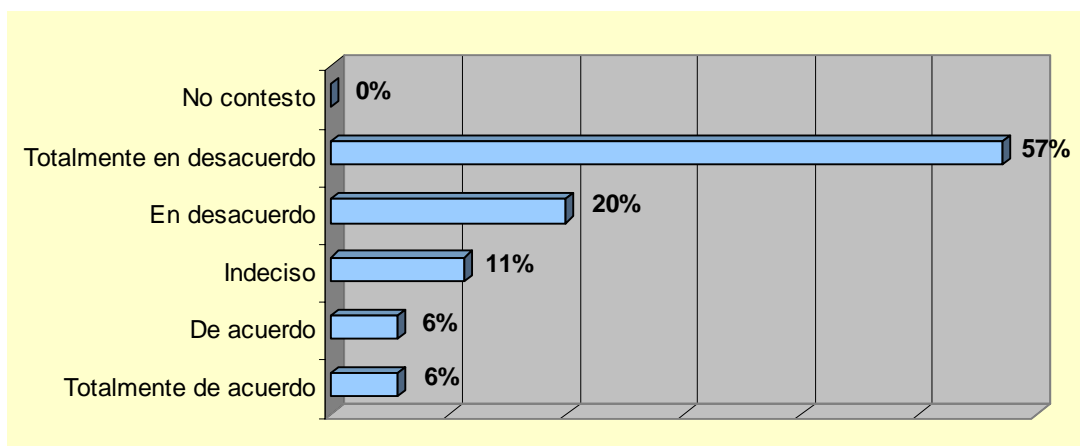


Grafico 5. Resultados globales de las respuestas que dieron los profesores en la escala de Impacto Negativo.

Finalmente respecto a la percepción de los profesores del impacto negativo que la computadora puede tener sobre los individuos y la sociedad, el 77% perciben que la computadora no los deshumaniza, aísla o reduce sus contactos con otras personas. Un 12% opina que la computadora si puede aislarlos o dañar sus relaciones con los demás y 11% manifestaron estar indecisos.

El segundo objetivo plateó determinar la etapa de adopción a la tecnología de los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la USB hacia la computadora, los resultados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia de adopción de la tecnología

Etapa	Frecuencia	Porcentaje
1. Conciencia	1	7.1%
2. Aprendiendo el proceso	0	0%
3. Entendimiento y aplicación del proceso	1	7.1%
4. Familiaridad y confianza	0	0%
5. Adaptación a otros contextos	5	35.7%
6. Aplicación creativa a contextos nuevos	7	50%



Se puede observar que el mayor número de profesores se encuentra en la etapa 6 de adopción a la tecnología (7 profesores 50%), es decir estos profesores integran la tecnología a su labor docente, integran diferentes herramientas tecnológicas como apoyo al salón de clases, participando tanto el profesor como sus estudiantes, dando la posibilidad de enriquecer el proceso educativo (Morales 1999).

Se puede destacar que el 85,7% es decir, 12 de los 14 profesores se ubicaron en etapa finales (etapas 5 y 6) es decir que han adaptado e integrado las tecnologías a su labor docente

CONCLUSIONES

Esta investigación sobre las actitudes de los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento hacia la tecnología informática, es un aporte inicial a la discusión sobre el tema.

Lo que se refiere a la información aportada por los resultados del instrumento de actitudes en cada una de los factores (Escala Gusto/Utilidad, Correo Electrónico, Frustración/Ansiedad, Aprendizaje/Productividad y Impacto Negativo), hay que subrayar el hecho que, en general, la actitud de los profesores hacia la computadora es positiva, de aceptación e interés, de una buena disposición y valoración acerca de sus virtudes y potencialidades como herramienta de trabajo y como apoyo al trabajo escolar en general. Es decir, el resultado global nos indica con claridad una percepción entre los profesores que acepta y favorece el uso de esta tecnología en el medio académico universitario.

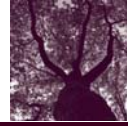
Con respecto a las etapas de adopción a la tecnología, los profesores reportaron estar en las etapas avanzadas, lo que indica que utilizan aquellas herramientas y programas de software educativo que se consideran pueden apoyar un proceso de enseñanza, hace uso de Internet para enriquecer diversos contenidos educativos e incentivan a los alumnos para que también hagan uso de estas herramientas como parte de su aprendizaje, como una posibilidad de enriquecer el proceso educativo apoyándose en la tecnología.

Estos resultados nos sugieren que la etapa de adopción de la tecnología es una variable importante a la hora de determinar las actitudes de los profesores de este nivel ante la computadora. La etapa en que se encuentran los profesores en el proceso de adopción de la tecnología, de la incorporación de la computadora a su práctica profesional, determina actitudes más o menos favorables hacia ella.

Finalmente, se pretende que los resultados obtenidos se asuman como una aproximación inicial en el estudio del tema. En este sentido, se recomienda tomar los datos no como concluyentes, por ello se sugiere replicar el estudio en poblaciones similares y un mayor número de participantes, con el propósito de poder verificar los resultados.

Referencias bibliográficas

Cabero J; Duarte A. y Barroso J. (1997), ***La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado***. EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa, Núm. 8. Noviembre 1997.



Campos, A. (1999). **"Actitudes ante la computadora entre maestros de secundaria"**, en: Memorias del XV Simposio Internacional de Computación en la Educación. Pp. 313-323. SOMECE. México. Disponible en:

<http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit6.htm>

Christensen, R. (1997) **Effect of Technology Integration Education on the Attitudes of Teachers and their Students**, Doctoral Dissertation, University of North Texas.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, **Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA: Addison-Wesley.

González, I. y Campos, A. **Análisis Comparativo de las Actitudes de Maestros y Alumnos ante el uso de la Computadora en ocho Estados del País**. Ponencia presentada en el 16º Simposio Internacional de Computación en la Educación, noviembre de 2000, Monterrey, N.L. Disponible en: <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit8.htm>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A..

Lignan, L. (2000) **Actitudes de los Alumnos y Maestros hacia la Computadora y los Medios para el Aprendizaje**. Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Internacional de Informática en la Educación, mayo de 2000, La Habana, Cuba.

<http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit9.htm>

Lignan, L. (1999). **Validación del Cuestionario sobre las Actitudes de los Maestros hacia la Computadora**, México, ILCE, Somete. Disponible en

<http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit7.htm>

Lignan, L. y Medina, A. (2000). **Relación de las Etapas de Adopción de la Tecnología con los Medios e Influencias de Preparación Docente**. Ponencia presentada en el 16º Simposio Internacional de Computación en la Educación, **noviembre de 2000**, Monterrey, N.L. disponible en <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit20.htm>

Morales, C. (1999). **Etapas de adopción de la tecnología informática al salón de clases**, en Memorias del XV Simposio Internacional de Computación en la Educación. Pp. 323- 333. SOMECE. México. Disponible en <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit2.htm>

Soto, A. (2003). **Perfil de maestros que utilizan con frecuencia tecnología informática en México**. En memoria CD Congreso Internacional Edutec 2003. 24 al 28 de Noviembre. Caracas.



ACTITUD DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA HACIA LA INTERNET COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

E Bolívar.

N Barrios.

Departamento de componente docente

H García.

H Iturriza.

R Maduro. maduroruben@yahoo.com

Departamento de física

J Rodríguez.

Cursante de la maestría en educación superior

Universidad Pedagógica Experimental “Libertador” (UPEL)

Dirección postal: Av. Las Delicias, Maracay Estado Aragua, Venezuela

Línea de investigación: “investigación educativa y didáctica de las ciencias naturales”

Palabras claves

Comunicación, informática, formación, tecnología.

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la actitud de los docentes en servicio de educación básica hacia la Internet como medio de comunicación e información. La población estuvo conformada por un total de cincuenta y nueve (59) docentes en servicio de la Unidad Educativa Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela utilizando una muestra de tipo censal por lo cual fue de igual tamaño que la población. Como resultado se pudo evidenciar que exponen los docentes en servicio que hacen uso frecuente de la Internet así como de las herramientas de comunicación asociadas con ellas pero su aplicación en el contexto de la actividad de aula requiere de una mayor preparación y formación de los Docentes en las potencialidades de la Internet como motor de la actividad en el aula

Desarrollo

Consideraciones Preliminares

El surgimiento y desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) están cambiando en forma acelerada las visiones globales del mundo, del conocimiento y la cultura, y proyectando a la humanidad hacia la innovación, la creatividad, los cambios tecnológicos y sociales, así como el desarrollo de técnicas, estrategias y mecanismos educativos donde la Internet juega un papel preponderante y central en todo lo concerniente a la revolución tecnológica.



Dentro de estas perspectivas, las nuevas tecnologías de la información y comunicación son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma (Sánchez, 2000). Asimismo, es un conjunto de herramientas para el tratamiento y acceso a la información, constituyéndose en nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales.

De acuerdo con Ollivier (2002) “los cambios que ha experimentado la sociedad con la incursión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación no sólo al campo educativo sino al quehacer humano en general, hace unas décadas atrás eran inimaginables, quizás sólo concebidas en mentes ingeniosas de escritores de ciencia y ficción” (p. 9).

Así, se encuentran las nuevas tecnologías inmersas en la vida cotidiana, en el desenvolvimiento de las instituciones tanto productoras de bienes como de servicios, y también cada vez más se van incorporando en el desempeño individual de los trabajadores. Por ello se menciona que las nuevas tecnologías tienen un gran impacto en el desarrollo de un país.

Esto significa que se vive una época de cambios constantes los cuales ocurren a velocidades vertiginosas, donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, conforman la plataforma de referencia para la producción del conocimiento, requerido para el cambio.

En el campo de la educación, el impacto de Internet la convierten en el vehículo ideal para la distribución de educación a distancia, creándose colegios o universidades virtuales donde los alumnos se matriculan y terminan sus cursos sin tener que acudir al campus. Esto debido a que las nuevas tecnologías introducen al mundo educativo, escenarios y espacios de reflexión para quienes enseñan y también para los que aprenden.

Sin embargo, en la práctica, la situación se observa incongruente y cada vez es mayor la brecha entre las Tecnologías de Información y Comunicación con la formación docente, el cual tiene la misión de liderar el cambio en los futuros profesionales. En este sentido, se puede afirmar que las nuevas tecnologías de la información y comunicación demandan de parte de los profesionales una nueva alfabetización, con dominio de los nuevos códigos de lenguajes para ser utilizados como canales de expresión y de mejoramiento constante de la calidad del trabajo en el proceso educativo. Es por esto, que el reto está en aprender a adaptarse a los cambios con el mínimo esfuerzo físico o mental y para lograrlo, los sistemas de enseñanza deben capacitar y actualizar a los docentes para el uso de las nuevas tecnologías, haciendo del aprendizaje un buen aliado a las técnicas virtuales.

Ante esta realidad la naturaleza del problema se enfoca en el hecho de que los docentes, en su mayoría, muestran un rechazo tácito hacia el uso de Internet, así como escepticismo hacia todo lo que tiene que ver con el uso de las nuevas tecnologías, lo cual consideran para su uso exclusivo de los niños y jóvenes. Adicionalmente, se observa con preocupación el que estos profesionales por su misma condición de docentes sean los primeros llamados a poseer dominio de esta herramienta, sin embargo, la realidad es otra, pues su desconocimiento en lo que a esta materia se refiere los coloca en desventaja con sus alumnos, los cuales se han desarrollado a la par de las nuevas tecnologías y por ende con su utilización. Los factores determinantes de la problemática son diversos, pero se puede evidenciar el temor de los docentes a utilizar la Internet, el miedo a expresar que no saben utilizarlo, la resistencia al cambio, el no sentirse capaces de lograrlo y el rechazo a las tecnologías, por el mismo desconocimiento de sus ventajas y utilidad en el mejoramiento personal y educativo. Dentro de este orden de ideas, los docentes del Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela, no escapan de esta situación, allí es común observar el escaso dominio que poseen en cuanto al manejo y utilización de la Internet, desconociendo las múltiples utilidades que brinda, no solo para capacitarse y perfeccionarse como profesionales de la docencia, sino también para poner en práctica estos conocimientos en beneficio con los educandos.



Ciertamente de continuar una actitud de rechazo o indiferencia hacia la Internet ocasionaría una problemática que muestra un docente con un marcado analfabetismo tecnológico, el cual no está en capacidad de orientar al alumno hacia el uso adecuado de la Internet, además se encontraría en desventajas con lo educandos, pues estos últimos están accedendo continuamente a la red en busca de información e innovaciones, obteniendo nuevos conocimientos que no serían del dominio de los docentes.

Esta actitud conviene a lo expresado en los Artículos 108 y 110 de la Constitución Nacional de Venezuela donde se reconoce el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional, igualmente establece que el Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

El que los docentes muestren actitudes contrarias al uso de la Internet estaría limitando su mejoramiento personal y educativo, al no tener acceso al inmenso abanico de información y comunicación que brinda este recurso tecnológico. En virtud de ello, la presente investigación busca estudiar la actitud del docente del Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela, ante el uso de la Internet como medio de comunicación e información, pues esto permitiría ahondar una realidad que preocupa y llama la atención por la frecuencia con la que se presenta y que sin embargo, permanece latente e inmutable dentro de un contexto educativo que requiere un docente capacitado, adaptable, con un adecuado manejo de los recursos tecnológicos que le permitan desempeñar un efectivo rol en el aquí y el ahora.

Al respecto surgen las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles son las características de la Red de Comunicación e Información dentro del contexto de los avances tecnológicos? ¿Qué importancia tiene la Internet como herramienta de información y comunicación en el campo de la docencia? ¿Cuáles son los indicadores actitudinales en los docentes ante el uso de la Internet? ¿Qué opinión tienen los docentes con respecto a los factores intervinientes para la utilización de la Internet como herramienta tecnológica?.

En este sentido por objetivos de esta investigación tenemos: general, proponer un programa de capacitación tecnológica a los docentes de I y II etapa de Educación Básica de la U.E Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela. Entre los objetivos específicos tenemos, diagnosticar el nivel de conocimiento que tienen los docentes que laboran en la U.E. Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela sobre las NTIC, analizar los fundamentos teóricos-conceptuales de las NTIC, diseñar el programa de capacitación del conocimiento de las NTIC.

Descripción del Trabajo

Asimismo, de acuerdo al problema planteado y en función de sus objetivos, se incorporará un tipo de investigación de campo, ya que según como lo define Sabino (2000), “es aquella donde los datos de interés se recogen de una forma directa de la realidad” (p. 93), es decir, que en este estudio se recogieron los datos directamente y específicamente de la U.E Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela. Cabe destacar, que la investigación de campo incluye previamente una revisión bibliográfica acerca de los datos de interés que se relacionan con las variables de estudio. Esto quiere decir que se debe obtener en primer lugar información proveniente de las fuentes escritas para la mejor comprensión de la temática a investigar.



Por otra parte, en el marco de esta investigación se aplicó un diseño no experimental, que de acuerdo a lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (1998), la define como “aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir, es observar fenómenos, tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos” (p. 189).

Además, por el número de momentos o divisiones, en los cuales se recolecto los datos, es de tipo transeccional, tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (1998), “los diseños transeccionales tienen como objeto describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado” (p. 194).

En relación a la población, ésta se encuentra conformada por 59 docentes de la U.E Colegio Dr. José Francisco Torrealba del Municipio Juan Germán Roscio en San Juan de los Morros Estado Guárico, Venezuela, en el período escolar 2006 – 2007.

La muestra, según Sabino (2000), “es una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo” (p. 65). En el caso específico de esta investigación, la muestra es de tipo censal, es decir, se tomará la totalidad de la población que en este caso son cincuenta y nueve (59) docentes.

En toda investigación es necesario el uso de técnicas de recolección de información para dar cumplimiento a los objetivos planteados. En tal sentido, Hurtado (2000) define las técnicas de recolección de información “como aquellas que comprenden procedimientos y actividades que le permitan al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación” (p. 427).

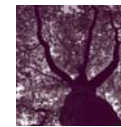
En esta investigación se utilizó la encuesta como técnica y como instrumento, el cuestionario. Este instrumento será tipo escala Likert, la cual está conformada por cinco alternativas, las cuales son las siguientes: 1) Totalmente en desacuerdo, 2) desacuerdo, 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4) de acuerdo, 5) Totalmente de acuerdo.

Se elaboró un formulario para que tres expertos (Dos metodólogos y un especialista en elaboración de instrumentos), realicen las observaciones a cada pregunta del instrumento, en cuanto a pertinencia, coherencia y adecuación. Una vez que se realicen las observaciones por los expertos, se procederá a las correcciones pertinentes.

La confiabilidad, se calculó atendiendo a las características del instrumento policotómico (Escala Likert).

El análisis se realizó mediante la utilización de la estadística descriptiva, es decir los datos e información recolectada, se expresarán a través de tablas de frecuencia, porcentaje, cuadros y media ponderada. De esta forma, se contribuirá a visualizar con claridad, las tendencias que seguirán los resultados que arroje la investigación para su mejor análisis y comprensión.

A continuación se presenta el análisis e interpretación de la información recolectada mediante la aplicación de los instrumentos a los docentes que conformaron la muestra censal. Una vez aplicado el instrumento, se procedió a distribuir la información en cuadros estadísticos, utilizando un cuadro para cada subdimensión, donde se expresan los resultados en porcentajes y frecuencias, de acuerdo a las opiniones de los encuestados según las categorías de respuestas.



Cuadro N° 1 Distribución de respuestas en relación a las variables

Variable: Nivel actitudinal de los docentes.

Subdimensión: Cognitiva.

Escala / Ítems	5		4		3		2		1		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	-	-	5	8	2	3	23	39	29	50	59	100
2	-	-	5	8	9	15	15	26	30	51	59	100
3	5	8	5	8	7	12	9	15	33	57	59	100
4	2	3	8	14	7	12	6	10	36	61	59	100
5	4	7	4	7	7	12	5	8	39	66	59	100
6	2	3	3	5	8	14	20	34	26	44	59	100
7	1	2	1	2	8	14	11	19	38	69	59	100
8	5	8	5	8	10	18	9	15	30	51	59	100
9	4	7	6	10	10	17	7	12	32	54	59	100

Ítems 1.

La Internet se considera una herramienta efectiva para el tratamiento y acceso de la información.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	-	-	5	8	2	3	23	39	29	50	59	100

Ítems 2.

El docente debe tener un mayor acercamiento a Internet.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
2	-	-	5	8	9	15	15	26	30	51	59	100

Ítems 3.

Se preocupa por su nivel de conocimiento sobre Internet

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
3	5	8	5	8	7	12	9	15	33	57	59	100



Ítems 4.

Usa la computadora como herramienta de trabajo.

Escala computadora como herramienta de trabajo:												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
4	2	3	8	14	7	12	6	10	36	61	59	100

Ítems 5.

Internet le brinda la facilidad para obtener información desde su casa.

Internet le brinda la facilidad para obtener información desde su casa:													
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total		
	5		4		3		2		1				
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
5	4	7	4	7	7	12	5	8	39	66	59	100	

Ítems 6.

Aperturas tu correo con facilidad.

Reportar la corrección con frecuencia:												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
6	2	3	3	5	8	14	20	34	26	44	59	100

Ítem 7

Chatea usted con sus compañeros de trabajo.

Evaluación de la satisfacción con sus compañeros de trabajo:												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
7	1	2	1	2	8	14	11	19	38	69	59	100

Ítems 8

El carácter cotidiano de lo digital obliga al docente a tener conocimiento sobre búsqueda en la Internet.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
8	5	8	5	8	10	18	9	15	30	51	59	100



Ítems 9.

Para la búsqueda en Internet necesita un adiestramiento previo.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
9	4	7	6	10	10	17	7	12	32	54	59	100

Cuadro N°2. Distribución en relación a la variable.

Variable: Nivel Actitudinal de los docentes

Subdimensión: Afectivo.

Escala / Ítems	5		4		3		2		1		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
10	2	3	2	3	7	12	20	34	28	48	59	100
11	2	3	2	3	5	8	10	17	40	69	59	100
12	-	-	-	-	3	5	10	17	46	78	59	100
13	4	7	5	8	8	14	11	19	31	52	59	100
14	1	2	1	2	3	8	19	32	33	56	59	100

Ítems 10.

Participa en adiestramiento para el uso de la Internet

Participa en acercamientos para el uso de la internet													
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total		
	5		4		3		2		1				
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
10	2	3	2	3	7	12	20	34	28	48	59	2	

Ítems 11.

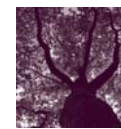
Su actitud es positiva para asumir nuevos retos.

Se dotará de positiva para admitir nuevos roles:												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
11	2	3	2	3	5	8	10	17	40	69	59	100

Ítems 12.

Es flexible y abierto a los cambios tecnológicos.

Es flexible y abierto a los cambios tecnológicos.												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
12	-	-	-	-	3	5	10	17	46	78	59	100



Ítems 13.

Se siente seguro y familiarizado con los recursos computacionales.

Se clasifica y validado con los recursos computacionales.												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
13	4	7	5	8	8	14	11	19	31	52	59	100

Ítems 14.

Se alegra por contar con un salón de Internet en su escuela.

Se dio grado por sentir con un calor de internet en su escuela.												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
14	1	2	1	2	3	8	19	32	33	56	59	100

Cuadro N°3.Distribución de respuesta en relación a la variable

Variable: Nivel actitudinal de los Docentes.

Subdimensión: Conductual.

Escala / Ítems	5		4		3		2		1		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15	3	5	3	5	5	8	20	34	28	48	59	100
16	1	2	3	5	7	12	15	25	33	56	59	100
17	-	-	5	8	5	8	18	31	31	53	59	100
18	3	5	3	5	7	12	22	37	24	41	59	100
19	1	2	4	7	8	14	20	34	26	43	59	100
20	1	2	2	3	10	17	16	27	30	51	59	100

Ítems 15.

El correo electrónico es de gran utilidad para la comunicación entre amigos y colegas.

El correo electrónico es de gran utilidad para la comunicación entre amigos y colegas.												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
15	3	5	3	5	5	8	20	34	28	48	59	100

Ítems 16.

El uso del correo electrónico facilita su interacción en el plano laboral.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
16	1	2	3	5	7	12	15	25	33	56	59	100

Ítems 17.

Usa Internet para sus investigaciones escolares.

Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
17	-	-	5	8	5	8	18	31	31	53	59	100



Ítems 18.

Consideras importante como docente actualizarte en las nuevas tecnologías.

Considerar importante como documento en la práctica social:												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
18	3	5	3	5	7	12	22	37	24	41	59	100

Ítems 19.

Las nuevas tecnologías son importantes porque mejoran la enseñanza y el aprendizaje.

Las nuevas tecnologías son importantes porque mejoran la enseñanza y el aprendizaje.												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
19	1	2	4	7	8	14	20	34	26	43	59	100

Ítems 20.

La Internet es importante para las transformaciones que se dan dentro de la sociedad.

La internet es importante para las transformaciones que se dan dentro de la sociedad.												
Escala	Siempre		c. siempre		Frecuentemente		C. nunca		Nunca		Total	
	5		4		3		2		1			
Item	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
20	1	2	2	3	10	17	16	27	30	51	59	100

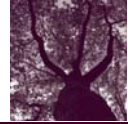
Resultados y Conclusiones

Los resultados mostraron un alto nivel de disposición de aprendizaje de los maestros, que se contraponía con el manifiesto escepticismo el cual se articulaba con una manifiesta actitud de imposibilidad para el desarrollo de la propuesta por falta de infraestructura y tiempo, pues referenciaban demasiadas ocupaciones para atender entonces una actividad mas, destacándose también en esta parte que un 72% de los encuestados se preocupa por su formación en el uso y manejo de la Internet, un 71% de los encuestados afirman usar la computadora como herramienta de trabajo, un 78% de los encuestados de exponen tener y saber hacer uso del correo electrónico de los cuales poco menos de la mitad (un 30%) del total manifiesta usarlo regularmente, mientras un 66 % pareciera dar visos de una necesidad de formación y actualización tecnológica de los docentes en servicios.

Referencias

Bartolomé, A. (1995). "[Los ordenadores en la enseñanza están cambiando](#)". Aula de Innovación Educativa. n. 40-41, pp. 5-9. Universidad de Barcelona España

Constitución Vigente de la República Bolivariana de Venezuela (1999)



Conclusiones Del Congreso Internacional De Informática Educativa 2002

Grane Mariona (1997) **¿Informática Infantil?** Aula de Innovación Educativa. Universidad de Barcelona. España. Publicada en <http://www.lmi.ub.es/te/any97/grane/>

Proyecto de Enseñanza de la educación (2005) .

Publicado en: http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Pryecto_6?page=2

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1999). Vicerrectorado de Docencia. Políticas de Docencias. Material multigrafiado.

FURIO, C.J. (1999). **Tendencias Actuales en la Formación del profesorado de Ciencias.** Enseñanza de las Ciencias. Vol. 12 Nª 2, p.p. 188-199.



LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA A LOS FUTUROS DOCENTES EN FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA ANDRAGÓGICA Y TECNOLÓGICA.

E Bolívar.

N Barrios.

Y Colmenarez.

H García.

H Iturriza.

R Maduro. maduroruben@yahoo.com

J Rodríguez.

Universidad Pedagógica Experimental “Libertador” (UPEL)

Dirección postal: Av. Las Delicias, Maracay Estado Aragua, Venezuela

Línea de investigación: “didáctica de las ciencias naturales e investigación educativa”

Palabras clave

Instrucción, tecnología, desempeño, intervención.

RESUMEN

El propósito de este estudio fue diseñar elementos estratégicos para intervenir los procesos de aula con características andragógicas usando como recurso tecnológico principal el video. Las actividades, por la naturaleza del trabajo tuvieron carácter presencial y se implementó un registro de tareas que se le denominó diario de clase. La población estuvo conformada por el total de 90 cursantes de la asignatura Matemática I (tres secciones) conformando la muestra 30 participantes. Se aplicó la técnica de la observación directa y a través de la cámara de video de varias sesiones de trabajo, filmando y registrando los aspectos relevantes. Una vez analizados los resultados se obtuvo alto porcentaje de disposición al trabajo colaborativo, así como un porcentaje medio en los dominios de contenidos, siendo bastante bajo con relación al manejo del lenguaje formal. Entre otras conclusiones se determinó que el uso del video en el aula es de gran valía como herramienta educativa. Se propuso fomentar su uso por el gran potencial que posee para detectar aspectos cualitativos en el desempeño de aula de los participantes.

Desarrollo

Introducción

Uno de los retos más importantes del sistema educativo es adaptarse rápidamente a nuevas formas, concepciones y métodos eficaces ante las demandas y fuerzas que se presentan en su entorno. La sociedad actual requiere personas preparadas para enfrentar la complejidad de mundo real, que sean capaces de pensar críticamente y de analizar y sintetizar información para resolver problemas sociales, económicos y científicos.

Se ha discutido mucho acerca de por qué en la escuela no se genera un auténtico aprendizaje. Una de las explicaciones más convincentes es que al estudiante no se le prepara para resolver



exitosamente problemas en el mundo real, puesto que sólo se le suministran fragmentos aislados de información, muchas veces descontextualizada (Gil,1999)

Es difícil que los participantes desarrollen habilidades como el análisis, la síntesis o la evaluación, si las estrategias de aprendizaje sólo propician la capacidad de almacenar información y de plasmarla casi idéntica durante una prueba.

La ausencia de ambientes ricos y complejos que activen el aprendizaje (incluyendo el propio ambiente de aula) se evidencia en la enseñanza de diversas disciplinas, en este sentido los alumnos no descubren el papel relevante que tiene la asignatura en el mundo real, puesto que la actividad de aprendizaje no es considerada como elemento de construcción del conocimiento sino como una materia escolar.

En este sentido el diseñar una propuesta de trabajo en el aula cobra importancia en la medida que el participante y el facilitador dimensionen el impacto que este trabajo tenga en la cotidianidad y que sea a través de estrategias ajustadas a ésta que el proceso de enseñanza y de aprendizaje tenga validez para los involucrados.

Es la finalidad de este breve trabajo mostrar una aproximación de lo que podría ser un modelo de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje aplicadas en una situación de aula sin perder de vista el carácter andragógico del mismo. También se establecerán algunas conclusiones y recomendaciones para luego cerrar con las necesarias referencias bibliográficas.

Dimensión Metodológica

Con relación a la dimensión metodológica, en los diferentes entornos de aprendizaje se tiene en cuenta, desde una perspectiva constructivista del mismo, el hecho de que los participantes deben ser activos en su propio proceso de aprendizaje y no simplemente ser sujetos pasivos. Es decir, los entornos de aprendizaje están pensados para que los estudiantes experimenten nuevas formas de hacer conocimiento. Este principio general tiene implicaciones en dos aspectos:

- La organización social del aula, y por tanto en el rol del formador de personas, y
- en la propia presentación de las actividades y tareas.

Todo esto determina una organización social del aula algo diferente de aquellas en las que el facilitador desempeña el papel de transmisor de una información fija y no alterable. El rol a desempeñar por el facilitador en esta nueva situación es el posibilitar el que se puedan dar estas situaciones y el de gestionarlas de tal forma que se consigan los objetivos educativos pretendidos (Camarata, 1992). En estas situaciones es importante la propia forma de la actividad presentada, segundo de los aspectos anteriormente señalados.

Las actividades y tareas a realizar en estos contextos no pueden ser cualquiera. Su presentación debe permitir que los participantes puedan:

- realizar conjeturas
- acotar la situación de aprendizaje generando subtareas más específicas o particulares.



- tener que describir los procesos seguidos.
- Encontrar formas de argumentar los resultados obtenidos o conjeturas establecidas.

Todo esto hace que el formato de la actividad no sea irrelevante sino algo que conlleva un análisis previo. Las actividades organizadas alrededor de una "idea" importante deben tener los elementos suficientes, en su diseño, que permitan a los participantes realizar lo dos cosas: una, ampliar sus conocimientos relativos a contenidos específicos, destrezas y procedimientos, y dos, desarrollar sus capacidades de generar procesos de interpretación, síntesis, transformar y analizar información, conjeturar, etc.

Descripción del Modelo diseñado

A continuación vamos a describir el diseño de la clase basándonos en los aspectos descritos anteriormente, en donde se tomaron en cuenta el contenido, la metodología-ejecución y la evaluación sugerida.

Contenido: Dentro del propósito de convertir el aula en un ambiente de aprendizaje se definieron los siguientes contenidos dentro de la temática de "funciones trascendentes" del curso Matemática Aplicada I del "pensum" de estudio de la especialidad de Física de la Universidad Pedagógica Libertador, formulados en forma de preguntas:

¿Qué es una función trascendente?

¿Hay alguna manera de explicarlas a través del diseño de gráficas?

¿Existen relaciones de variación entre las cantidades involucradas?

¿Cómo se pudiera modelar una covariación (relación directa e inversa)?

¿Se puede de alguna manera expresar analíticamente estos modelos?

Será el facilitador quien siempre formule las preguntas, pues él es el especialista, el que conoce y sabe cómo se relacionan los conceptos, sabe además cuáles son los conocimientos nuevos que le permiten relacionarlos con los que ya posee para que así exista el aprendizaje significativo. Sólo descubriendo cuáles son los conceptos que posee el participante se le puede orientar en la adquisición de nuevos. Tal como lo señala Ausubel (1976) "De todos los factores que influyen en el aprendizaje el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente".

Se definieron los siguientes logros de aprendizaje:

- Manejar fuentes de información, básicamente libros y videos.
- Apropiarse del problema que se le ha planteado.
- Proponer soluciones al problema y hacerse constantemente preguntas que al ser contestadas mediante su propio esfuerzo y la orientación del facilitador le permitirá la adquisición de nuevos conocimientos.
- Tender hacia la autoformación.
- Considerar el diario-video como elemento natural de la situación de aprendizaje.



Metodología y ejecución

Trabajando con los 30 participantes (1er.semestre) dentro de los parámetros establecidos, se presenta la siguiente situación: un participante explica, a instancia del facilitador, lo que es una "función trascendente" tomando en consideración las particularidades de la misma(definición, graficación, tipos, aplicaciones), a todas éstas, se estará filmando con la cámara de video la actividad desarrollada. La explicación dada, por el alumno, es medianamente correcta; En este punto se pide a todos los participantes revisar en los textos recomendados el tópico estudiado y se les sugiere observar los videos de apoyo relacionados con el contenido, utilizando el equipo auxiliar (televisor, video casetera).

Seguidamente se les solicitó a los participantes que de manera individual o grupal, si lo consideraban necesario, escogieran algunas de las preguntas registradas previamente, referidas a los contenidos en estudio.

Después de la búsqueda de información sistemática, los participantes elaboraron una estrategia (por iniciativa propia) para explicar adecuadamente la respuesta escogida a la situación planteada. En esta fase se les recuerda la importancia del uso del diario-video.

Observación: Estas actividades se desarrollan en una sesión de clase.

En la primera parte de la segunda sesión, se les mostró a los participantes el material filmado (video) de las actividades anteriores y tomaron nota en el diario diseñado para tal fin. Posteriormente se procedió a continuar la actividad de clase a través de la discusión de las respuestas dadas por cada grupo, lo que permitiría luego presentar un video con las respuestas explícitas dadas y compararlas con las anteriores.

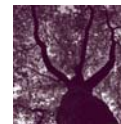
Cabe destacar que se empleó un lenguaje que estuvo acorde con la terminología y la significación correspondiente al tópico estudiado. Finalmente, se determinó y acordó conjuntamente entre facilitador y participantes los aspectos a evaluar. Estos resultados definirán quien avanza o quien debe regresar a un determinado estadio del proceso de aprendizaje.

Evaluación del desempeño de los participantes

Al hablar de la evaluación de los participantes nos debemos referir a la evaluación de procesos pero basados en criterios cualitativos que puedan ser verificables, tales como construcción de conocimientos, desarrollo del lenguaje especializado, actitudes, entre otros.

Para evaluar los procesos es necesario señalar ciertos estados como punto de referencia alcanzables. El docente debe tener la competencia de identificar aquellos comportamientos que pueden ser síntoma de que los estados señalados se han alcanzado (Gil, 1999). Para tal efecto se construyó un sistema de criterios con el fin de interpretar los comportamientos observables como indicadores de logro de un estado dentro del proceso.

Un indicador de logro está conformado por los comportamientos síntoma y su interpretación. En este punto debemos recalcar que el diario-video es tal vez el vehículo apropiado para tal fin, ya que tanto el facilitador como el participante tendrán evidencia permanente de los elementos antes señalados, lo que permitirá reducir al mínimo los elementos subjetivos que siempre están presentes en estas situaciones, en el entendido de que es precisamente la evaluación uno de los procesos más difíciles de medir en forma general y el más complejo en nuestro modelo constructivista.



Resultados

En concordancia con lo antes expuesto y en función a los criterios evaluativos escogidos para verificar el logro de los aprendizajes, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Con relación a la actitud de los participantes hacia el trabajo propuesto fue positiva en casi su totalidad, es decir, alrededor del 93% (28 de los 30 participantes asistieron a todas las sesiones de trabajo). Ello pudo ser debido al carácter novedoso de la actividad, ya que la presencia de la cámara de video entrañaba un especial comportamiento.
- Se mostraron bastante recursivos en cuanto a la búsqueda de información.
- Hicieron propio el problema y plantearon soluciones enmarcadas dentro de los contenidos teóricos adquiridos en clase, consulta bibliográfica o videoteca.
- El concepto de autoevaluación coincide ampliamente con el del facilitador, los participantes manejan con facilidad este tipo de formato y les agrada poder emitir sus propios juicios valorativos respecto a su desempeño.

A los participantes les generó mucha dificultad abandonar el lenguaje familiar que manejan a diario para emplear correcta y adecuadamente el lenguaje especializado.

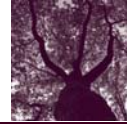
El 65% de los participantes manifestaron que nos les agrada mucho la lectura en general y el 72%, la lectura sistemática y científica. Esta puede ser una de las causas por la que difícilmente empleen el lenguaje especializado.

Conclusiones

- El rol del facilitador es vital, debe facilitar la información en el momento adecuado para reorientar el aprendizaje, ha de modificar tanto la relación facilitador-participante como la evaluación.
- El uso del diario-video permite desarrollar la clase de una forma más dinámica y amena, resolviendo una cantidad mayor de problemas de índole didáctico y logrando un mayor desarrollo de habilidades en los alumnos.
- Mediante el uso del diario-video se puede mantener un control constante sobre la actividad que realiza cada participante, los grupos y un autocontrol del facilitador.
- Se puede evaluar a todos los participantes en una clase de una forma más justa, precisa y con equidad.
- Atender las diferencias individuales de los participantes con distintos índices de aprovechamiento, verificadas por actividades adicionales registradas en el diario-video, que de otro modo hubieran resultado difíciles de considerar.

Recomendaciones

- Crear la necesidad de ir generando una teoría del participante como aprendiz de docente que pueda servir de marco conceptual a través del cual poder ampliar nuestra comprensión de los procesos de aprender a enseñar.
- Las informaciones procedentes del análisis de la práctica aportan datos que permitirán ir construyendo un marco de referencia teórico sobre el proceso de aprender a enseñar. Lo que nos debe llevar a la mejora de los diseños de los entornos de aprendizaje inicialmente elaborados, tal como el propuesto aquí.



- Aplicar la metodología propuesta (diario-video) en otras áreas del conocimiento para así darle validez y fiabilidad.

Referencias

- Ausbel, D. (1976). *Psicología educativa un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Camarata, S (1992). *Diseño y medios instruccionales*. Cumaná: U.D.O.
- Elizondo, R (1996). *Tecnologías de multimedia: una perspectiva educativa*. Caracas: U.S.B.
- García, M (1993). *Estudiantes para profesor, matemática y aprendizaje*. Sevilla: Badajoz.
- Gil, D (1999). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Valencia: Organización de estados Iberoamericanos.
- Llinares, S (1993). *Aprender a enseñar matemática ,conocimiento de contenido pedagógico y entorno de aprendizaje*. Santiago: Tórculo Ediciones.
- Poole, B (2000). *Tecnología educativa*. Mc. Graw Hill: México
- Schunk, D (2001). *Teorías del aprendizaje*. Pearson: México
- Villaseñor, G (1998). *La tecnología en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. México: Trillas.



DIFUSIÓ DELS RECURSOS EDUCATIUS EN XARXA

X. Jaén.

Universitat Politècnica de Catalunya

A.Cabrero.

IES Alba del Vallés de Sant Fost de Campsentelles

O.Casellas

IES-SEP Montilivi de Girona

S.Estradé

IES Montserrat de Barcelona

R.Sala

Escola Súnion de Barcelona

Paraules clau

Recursos educatius, Física, Internet

Resum

L'oferta d'informació a la xarxa ha crescut, creix i creixerà en tots els àmbits. Els recursos educatius d'aquí o de fora són innumbrables. Les universitats i els departaments d'educació creen repositoris a on els autors poden deixar tota mena de recursos convenientment classificats. On i com han estat utilitzats aquests recursos? són qüestions que queden en l'aire. En aquest context estem enllestit per una revista virtual que permeti als autors presentar els recursos de forma convenient i als professors en general poder conèixer i utilitzar amb criteri les diferents propostes que van apareixent.

Desenvolupament

Introducció

La present ponència pretén veure la necessitat, alhora que presentar, d'una revista virtual anomenada **Recursos de Física** dedicada, com el seu nom ja sembla clarament indicar, a la presentació crítica i discussió de recursos educatius en l'àmbit de la Física. La quantitat creixent d'informació de tota mena omple tots els àmbits. En especial, i per al que nosaltres ens interessa, ha crescut la quantitat de continguts amb intenció educativa [1,2]. Les institucions educatives, universitats (a través dels serveis de biblioteques) i departament d'educació, han vist la necessitat de començar a organitzar tot aquest material d'alguna manera. Hi ha dos qüestions clàssiques importants a resoldre en aquest aspecte. La primera és la de classificar el recurs de forma que pugui ésser utilitzat, i per tant trobat, per algun altre professor. L'altra és la de garantir que el recurs tingui un <http://loc.estable>. Aquestes dues qüestions tenen solució i de fet ja existeixen repositoris de recursos educatius arreu del món [3]. També estan arribant a les nostres universitats i departaments d'educació [4, 5]. Resta per aclarir una tercera qüestió: com es controla la qualitat d'aquests recursos i de quina manera es documenten i s'en fa difusió entre els professors?



Actualment existeixen revistes virtuals dedicades a la didàctica de les ciències [6]. La nostra proposta no és en absolut excloent. Creiem que es bo que institucions específiques de cada matèria, en el nostre cas la Física, transversals (no lligades a cap Universitat o departament) com la Societat Catalana de Física [7] puguin actuar com a mediadores garantint una qualitat del recurs que d'una forma o altra se li ha d'exigir. Així la nostra proposta no és una invitació a la reflexió didàctica, que està clar que també creiem necessària, és la d'ofertar una eina de treball que ens permeti cercar i destriar els recursos didàctics que mereixen ser compartits per la comunitat educativa.

Què és un recurs

En el context en que ens movem entendrem que un recurs didàctic és l'activitat que el professor du a terme amb els seus estudiants per tal que adquireixin alguns conceptes o n'exercitin de ja adquirits. La qüestió important per a nosaltres és què aquest recurs pugui ésser explicat d'una forma o altre per ser reutilitzat. Entendrem el recurs en aquesta accepció i mantindrem el mot activitat per designar la realització del recurs per part dels estudiants i/o professor. El recurs serà així el conjunt tangible de text i imatges que permeten la reproductibilitat de l'activitat. Per dur a terme l'activitat pot ésser necessari, evidentment, alguns estris materials com artilugis de laboratori..etc. El recurs, tal com l'entendem, no cal que inclogui aquest materials, n'hi ha prou que els descrigui i, si és necessari, indiqui a on es poden adquirir aquest estris. El que si entendrem que conté, si l'hi és necessari, és el *software* que acompanya l'activitat. Així un recurs podrà constar de tres parts tangibles:

1. **Guia del professor** : Sempre ha d'existir aquesta part del recurs. De fet es pot anar enriquint a mesura que el recurs es fa servir. Aquí s'explica en que consisteix el recurs, quan com i perquè utilitzar el recurs i les experiències concretes d'utilització del recurs. Poden ser tres o quatre línies de text però sempre hi ha d'haver una guia del professor.
2. **Guia de l'estudiant** : Son les explicacions i *software* (en el cas necessari) que es donen a l'estudiant per tal que pugui dur a terme l'activitat. Aquesta part del recurs pot no ésser necessària ja que pot ser reelaborada per cada professor a partir de la guia del professor.
3. **Solucions** : Aquella informació que s'amaga a l'estudiant i que li pot ser d'ajut en algun moment o al final de l'activitat. També pot ésser inclosa per tal que el professor pugui tenir una ràpida visió de conjunt de l'activitat i facilitar la seva feina. Aquesta part del recurs pot no ésser necessària ja que pot ser reelaborada per cada professor a partir de la guia del professor o simplement no existir

La revista Recursos de Física

En l'elaboració de la revista i col·laboren estretament professors de física de secundària i de universitat. Així els recursos son valorats amb aquesta doble vessant. Encara no sabem com funcionarem en el futur però podem entreveure alguns trets que son:

1. **Cerca d'activitats**: No buscarem autors potencials d'articles sinó més aviat professors que estiguin utilitzant uns recursos o activitats de qualitat i que pot ser ni s'han plantejat o no han trobat la manera de compartir-los. En aquest sentit mirarem de treballar estretament amb Universitats i departament d'educació per tal de poder detectar aquelles activitats que compleixin els requisits de qualitat.
2. **Elaboració del recurs**: Un cop trobada una activitat, conjuntament amb l'autor d'aquesta, s'elaboren les tres parts esmentades en la secció anterior (Guia del professor, Guia de



l'estudiant, Solucions) que configuren el recurs. També es mira que el recurs estigui en un lloc estable i si no és el cas se li troba aquest lloc estable.

3. **Elaboració de l'article:** Amb el material del punt anterior s'elabora l'article que apareixerà a la revista i que permetrà veure directament el recurs i enllaçar amb les versions llestes per a ser utilitzades per l'estudiant. L'autor del recurs veurà recompensada la seva tasca amb la publicació formal de l'article, aspecte aquest també necessari per als qui puntualment elaboren recursos. Mes enllà de la possible i comprensible necessitat de publicar, és aquesta, els drets d'autor de material compartit, per tant també el dels drets de l'usuari del recurs, una qüestió que és comença a tenir en compte de forma especial [8]
4. **Seguiment del recurs:** Un article publicat, i per tant un recurs, estarà en xarxa a punt per rebre les crítiques necessàries per part de la resta de professorat. La revista conjuntament amb els autors, se'n faran ressò d'aquestes crítiques i realitzaran les modificacions necessàries als articles, i per tant als recursos, de manera que quan acabi la vigència del número actual de la revista el recurs pugui passar a un estat d'estabilitat virtualment permanent.



Fig-1

Com podem veure a la *figura 1* la revista ens mostra, amb un format *de revista*, el recurs en el seu conjunt junt amb els comentaris. Tot plegat és l'article. A la vegada ens ofereix uns enllaços que permeten arribar al recurs sense cap més context, en un format web pur o en un format més elaborat (en el cas de la *figura 2*, en PDF originari de l'autor) .

Al final de cada article, i de forma opcional al elaborar la revista, es pot habilitar un espai per tal que els lectors pugin fer comentaris de forma directa. Aquest comentaris poden comportar modificacions al recurs, que seran implementades en el mateix número de la revista. Un cop el

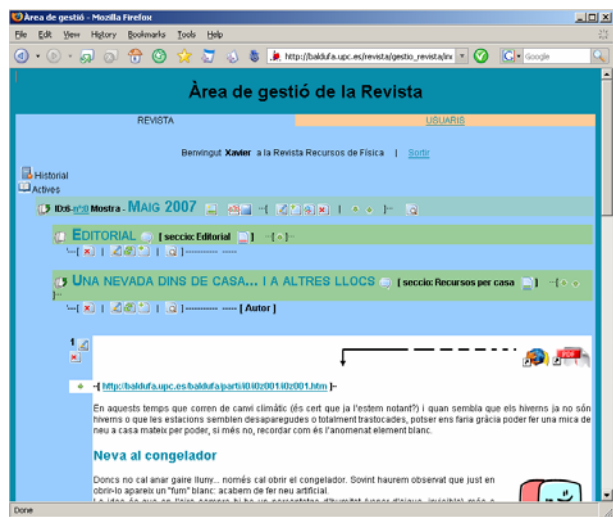
número deixa de ser actiu l'exemplar queda *congelat*. Això vol dir que encara que els enllaços porten al recurs aquest ja no té perquè coincidir exactament amb el que es mostra a la revista. El recurs, al cap del temps, podrà ser millorat, i convé que sigui així. Ara la revista al cap del temps serà també testimoni de com era el recurs en els seu format originari. Aquest *vesant historicista* de la revista també és important en un món que tot es concep en formats canviants i efímers!



Fig-2

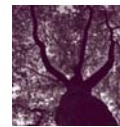


A la *figura 3* podem veure l'espai virtual on es maqueta la revista. Aquest espai s'ha concebut de forma que es pugui elaborar un o més números de la revista de forma simultània per diferents redactors, de forma que els professors que elaboren la revista no cal que físicament estiguin al mateix lloc.



Bibliografia

- [1] *La gestión de contenidos en un entorno interactivo de aprendizaje de ciencias*. X. Jaén, X. Bohigas i M. Novell. 3 er Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Juliol 2004. Girona
- [2] *La gestió dels continguts en els cursos en zarza*. X. Jaén, X. Bohigas i M. Novell 4 er Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Juliol 2006. Barcelona
- [3] MIT's OpenCourseWare: a free and open educational resource (OER) for educators, students, and self-learners around the world. <http://ocw.mit.edu>
- [4] UPCommons, el portal d'accés obert al coneixement de la UPC <https://upcommons.upc.edu/>
- [5] Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, <http://www.xtec.cat/>
- [6] *Ciències: Revista del Professorat de Ciències de Primària i Secundària*. http://antalya.uab.es/crecim/revista_ciencias/revista/index.htm
- [7] *Societat Catalana de Física*. <http://www.scf-iec.org/>
- [8] *Creative Commons* provides tools that let authors, scientists, artists, and educators easily mark their creative work with the freedoms they want it to carry. You can use CC to change your copyright terms from "All Rights Reserved" to "Some Rights Reserved." <http://creativecommons.org/>



LA SUPERACIÓN DE LA DICOTOMÍA TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Mag. Alicia Susana Martínez. amartinez@netizen.com.ar

I.E.S.E. Instituto de Enseñanza Superior del Ejército

Ing. Ana María Ferraro de Velo. avelo@rec.utn.edu.ar

Universidad Tecnológica Nacional

Ing. María Florencia Pollo Cattaneo. flamas@intramed.net.ar

Universidad Tecnológica Nacional

Ing. Estela Meier. meierm@frcu.utn.edu.ar

Universidad Tecnológica Nacional

Becario Nicolás Corizzo. corizzo@gmail.com

Universidad Tecnológica Nacional

Becario Javier Goilenberg. javigoile@fibertel.com.ar

Universidad Tecnológica Nacional

Palabras clave

Sociedad del conocimiento, universidad, formación del docente universitario

Resumen

En la presente comunicación deseamos expresar de qué forma comprendemos la superación entre teoría y práctica en la formación de los docentes de nivel universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. Partimos de una serie de reflexiones que pretenden enmarcar esta situación problemática. La globalización, la tecnología, la comunicación y la información, han perfilado fuertemente lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”. La universidad no puede permanecer ajena al surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico, organizado en torno a nuevas tecnologías de la información más potentes y flexibles, que convierten a la información y al conocimiento en un elemento central en el proceso de producción global. La formación de nuestros profesores y su profesionalización no puede permanecer ajena. Por esta razón nos hemos planteado acerca de los mejores modos de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la inclusión de las TIC's en cátedras específicas, dado que ciertos profesores mostraron entusiasmo por organizar y gestionar su práctica a partir de dicha inclusión. Asimismo nuestra reflexión se deriva en propuestas adecuadas al contexto que permitan superar la dicotomía teoría-práctica.

Desarrollo

i. Objetivos

- Establecer los aspectos determinantes en cuanto al papel de la universidad y la formación docente desarrollando propuestas adecuadas al contexto que permitan superar la dicotomía teoría práctica.
- Contribuir a la reflexión acerca de la formación teórica y práctica del profesor universitario.



- Difundir las posibles respuestas que en materia de formación permanente del docente hemos considerado más adecuadas.
- Compartir ideas y propuestas relativas a la formación del docente universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento.

ii. Descripción del trabajo

a. Introducción

Introducimos nuestro trabajo describiendo la realidad actual que entre sus características esenciales presenta la globalización, la tecnología, la comunicación y la información, como perfilando fuertemente lo que se ha denominado “sociedad del conocimiento”. Surge de este modo un nuevo paradigma tecnológico, al que la universidad no puede permanecer ajena, organizado en torno a nuevas tecnologías de la información más potentes y flexibles, que convierten a la información y al conocimiento en un elemento central en el proceso de producción global. La formación de nuestros profesores y su consecuente profesionalización ha de ser acorde con estos nuevos fenómenos sociales los cuales imprimen un sello diferente a la tarea docente.

La preocupación por la implementación del paradigma tecnológico hace que en el presente trabajo nos ocupemos de la importancia de la inclusión de las TIC's en cátedras específicas. Esto se realizó de modo experimental, habiendo seleccionado para ello cátedras de la carrera de Ingeniería de Sistemas de Información en las que sus docentes se manifestaron entusiasmados con su inclusión. Es entonces, a partir de la misma que podemos plantearnos como objetivo mostrar la posibilidad de superar la dicotomía entre teoría y práctica en la acción docente.

b. La sociedad del conocimiento

Hemos expresado, previamente, que existen nuevos conceptos, uno de ellos es el de “sociedad del conocimiento” que ha contribuido a explicar los rápidos cambios estructurales en los que se encuentran inmersos los Estados.

Para el sociólogo Manuel Castells, la sociedad del conocimiento significa el surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico, organizado en torno a nuevas tecnologías de la información más potentes y flexibles, que convierten a la información en un elemento clave del proceso de producción global. Dentro de la sociedad del conocimiento “la matriz de todo desarrollo (tecnológico, económico, social) está en la innovación, en el valor supremo de la innovación que, potenciada por la revolución tecnológica informacional, incrementa exponencialmente la capacidad de generación de riqueza y de acumulación de poder” (Manuel Castells, 1994)

Desde esa perspectiva conceptual, en el presente trabajo nos proponemos realizar una serie de consideraciones y propuestas alrededor del rol de la universidad y la formación y profesionalización de sus docentes con relación al paradigma de la sociedad del conocimiento ubicando la reflexión desde una postura crítica.

c. El rol de la universidad en la sociedad del conocimiento.

Los cambios que están afectando a las instituciones de educación superior no pueden entenderse sin hacer referencia al contexto de cambios que ocurren en distintos órdenes y que constituyen esa presión externa.



Frente a la presión de estos cambios se producen diferentes respuestas, tales como la de incluir las modalidades de formación apoyadas en las TIC's. Éstas conducen no sólo a nuevas concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que acentúan la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje. Es decir, en la atención a los saberes tanto intelectuales y procedimentales como actitudinales; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en constantes y rápidos cambios; la flexibilidad de los estudiantes para entrar en un mundo laboral que demandará formación a lo largo de toda la vida; y las competencias necesarias para este proceso de aprendizaje continuo.

d. El profesor universitario

Ante la situación expuesta precedentemente, el rol del docente también ha de cambiar en un ambiente rico en TIC's. El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos, cumpliendo la función de orientador. Como resultado, el profesor acusará implicaciones en su preparación profesional, pues se le va a requerir, en su proceso de formación –inicial o de reciclaje–, ser usuario aventajado de recursos de información. Junto a ello, necesitará servicios de apoyo de guías y ayudas profesionales que le permitan participar enteramente en el ejercicio de su actividad. Los profesores constituyen un elemento esencial en cualquier sistema educativo y resultan imprescindibles a la hora de iniciar cualquier cambio. Sus conocimientos y destrezas son esenciales para el buen funcionamiento de un programa; por lo tanto, deben tener recursos técnicos y didácticos que les permitan cubrir sus necesidades.

Sostenemos la tesis filosófica que afirma que el educador es, en tanto hombre, un ser complejo y problemático. Es un ser que se encuentra en camino de realización de su existencia. Es necesario entonces, que el educador y docente sea consciente de que es su responsabilidad darle dirección a su accionar. Además, se caracteriza por ser indicador y compañero y guía del aprendizaje de los otros. En ese acompañamiento reside la fuerza del ser educador.

La sinceridad y el conocerse a sí mismo son virtudes fundamentales del educador, otorgándole la posibilidad de ser un buen guía para sus alumnos, un buen compañero de sus pares y un ser comprometido con la institución a la que pertenece. Junto a la vocación, el educador debe desarrollar una sólida formación personal y profesional. Replantearse su vocación y su rol, es manifestar la autenticidad que requiere esta profesión. La sana actitud crítica, el progreso en el saber, el trabajo permanente, permiten construir una personalidad basada en valores auténticos.

El verdadero educador, orienta su accionar, más allá de su habilidad metodológica para preparar una clase o de los conocimientos disciplinares que fundamentan el enseñar y aprender. Su personalidad educadora, se sustenta en la verdadera vocación y capacidad para prodigarse a aquellos con quienes comparte la tarea educativa, siendo la conciencia de responsabilidad que le cabe, la que le permite superar los aspectos negativos que encuentra en su profesión.

Ser docente es:

- aprender a observar y no sólo ver lo que el entorno expresa, penetrando en él, para luego guiar activamente a los otros hacia esa observación interesada, admirada y expectante de la realidad.
- saber escuchar y no sólo oír, posibilitando el diálogo creador, entendiendo por tal la posibilidad de comunicarse con el otro, encontrándose con él a través de todos los medios de que dispone.
- otorgar a las ideas el valor y la significatividad que ellas poseen.
- posibilitar las transformaciones necesarias para que el acto educativo cobre sentido.



Por tales razones, fundamentamos que la formación y capacitación permanente del profesorado, es una cuestión esencial para alcanzar la calidad en la educación. No se trata aquí únicamente de *saber hacer* sino de *un saber* que implica a toda la persona del docente y más aún de un docente de calidad.

Con el fin de iluminar la cuestión de la calidad y su aplicación a la educación, Pérez Juste (2000) nos acerca al problema teniendo en cuenta que toda acción educativa se centra en la persona, el estudiante, planteando la cuestión en términos de “medios a su servicio”, considerando el concepto como “absoluto (opuesto a relativo)” y con un sentido “amplio y profundo”.

El concepto de calidad educativa se caracteriza por “*cuatro grandes componentes, interdependientes e interrelacionados, si bien con un papel central para el primero de ellos*”:

- La **concepción** educativa.
- Los **medios y recursos**.
- Los **resultados**.
- El **contexto** de la Institución.”¹

Por último, consideramos que, el clima de innovación, de búsqueda y de creatividad es el más propicio para contemplar el accionar del docente y sus características, su inserción en la institución y su proyección hacia la sociedad, promoviendo un cambio de mentalidad que pase por la “actitud” y la “aptitud” de quienes desarrollan la tarea educativa.

El docente ha de estar comprometido e identificado con la institución a la que pertenece, ya que su participación como agente organizador e innovador, realizada en estrecho diálogo con sus pares, el respeto por los otros y sus ideas, permite el enriquecimiento, el crecimiento y la mejora continua de aquella. Así entonces:

“La tarea del profesorado no se limita a su trabajo profesional sino que adquiere toda su importancia en el centro, como nuevo ecosistema institucional, sin disminuir el papel del docente en la proyección y desarrollo de la tarea educativa (...)”²

Asimismo, todo educador ha de proyectarse a la comunidad, insertándose activamente en ella, con un espíritu abierto y sensible que le permita ver con claridad las necesidades, elaborando a partir de ellas, proyectos relacionados con lo socio-laboral y el mejoramiento de la calidad de vida.

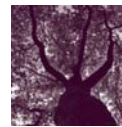
Un profesor que se inserta en el marco de una institución educativa de calidad, ha de ser también un docente de calidad. Por eso expresamos en unión con Pérez Juste que:

“(...) bien podríamos decir que su figura se enriquece al incorporar tres grandes dimensiones: las de educador, miembro activo de un equipo e investigador sobre temas específicos de su función docente.”³

¹ Pérez Juste, R (2000) *Calidad de las Instituciones Educativas* En García Aretio, L (Eds). *La calidad de la educación a Distancia* Madrid: UNED

² Medina Rivilla, A (1999) *El docente ante la enseñanza: papeles, tareas y acciones más representativas*. En García Aretio, L (Edit) (1999) *La docencia en la Enseñanza y Aprendizajes Abiertos y a Distancia. La comunicación didáctica*. Madrid: UNED, pp.57

³ Pérez Juste, R (2000) Ob. citada. p. 66 Ibid, p.73



e. La formación del docente de nivel universitario y la superación de la dicotomía teoría y práctica.

En primer lugar, en relación a la formación del docente de nivel universitario afirmamos que la tarea docente implica un permanente aprendizaje de la profesión, esto es, como expresa Medina Rivilla (1999):

“la interiorización de los estilos, modos y estrategias singulares mediante las que aprendemos a tomar decisiones para indagar los procesos de afianzamiento del saber y los singulares procesos de aprender a aprender con los estudiantes. El aprendizaje profesional es la actividad peculiar que realiza cada docente para descubrir y asumir las exigencias concretas de la práctica docente.”⁴

Aprender a ser docente es un proceso continuo en el que cada profesional de la docencia se realiza a sí mismo, apropiándose del saber significativo, en permanente diálogo con los demás. La búsqueda de la calidad como docente se convierte en un permanente desafío para aquel que realiza su tarea con dedicación y responsabilidad.

“La razón inmediata de la actualización profesional de los formadores/as es la mejora de la tarea educativa, entendida como la realización y plenificación integral de las personas, situadas en un contexto de continuo cambio y de interdependencia universal. La actualización permanente de los educadores/as se realiza desde y en la práctica profesional, pero no en cualquier práctica profesional, sino en aquella que implica existencial e institucionalmente al docente, siendo la tarea educativa el referente permanente de mejora profesional.”⁵

Los formadores deben cumplir, a su vez, con la actualización profesional continua, para el logro de la mejora educativa y la realización y plenitud integral, siendo la actividad educativa la razón de ser de aquella permanente actualización. Dicho desarrollo profesional se relaciona íntimamente con su identidad profesional.

La acción educadora se ha de orientar, pues, a ayudar al alumno para que se realice como ser personal y social, como ser individual y trascendente, para lo cual el docente ha de vivir y construir un modelo educativo plenificador.

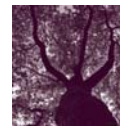
Se hace necesario, entonces, debatir la calidad del trabajo que se realiza y cómo mejorarlo, estableciendo mecanismos de autoevaluación que permitan cuestionar la propia tarea docente en un esfuerzo de superación continua, teniendo como eje vertebrador de dichas tareas en el marco de la institución, al trabajo en equipo. A este respecto, consideramos que:

“La práctica profesional y la tarea de la enseñanza es básicamente una actividad social, proyectiva y transformadora que se lleva a cabo en instituciones educativas, que han de actualizarse y mejorar continuamente como la realidad más creadora, que hace posible el cambio integral de las personas y de las comunidades.”⁶

⁴ Medina Rivilla, A (1999) Ob.citada

⁵ Ibid, p. 64

⁶ Ibid, p.71



Así pues, un profesor “(...) es, sin duda, más un formador / educador que un mero docente y, menos aun, que simple “enseñante”, llevando a cabo sus acciones junto a sus pares, pues la tarea en equipo es fundamental en cualquiera de las modalidades de enseñanza.

Es, en este contexto, en el que situamos la formación docente considerando, en unión con Pérez Juste (2000)⁷, que:

“Probablemente, el gran problema de la educación del futuro, sea presencial sea a distancia, radica en la formación del profesorado”.

La formación y capacitación permanente del profesorado, es una cuestión esencial para alcanzar la calidad en la educación. Entendemos que ser actor y promotor de la innovación, implica innovar en el interior de la Institución, comprometiéndose con sus finalidades, buscando el perfeccionamiento constante y, por lo tanto, la calidad de la educación.

Por esta razón, es necesario que entienda en la búsqueda de los recursos y medios, la evaluación de los procesos y resultados de los estudiantes, realizando un diagnóstico claro de los intereses y necesidades, utilizando estrategias acordes con los destinatarios, aceptando el reto que le impone el uso de las nuevas tecnologías y constituyéndose en integrante activo del proyecto educativo institucional.

En segundo lugar, la preocupación por la implementación del paradigma tecnológico nos condujo a experimentar la inclusión de las TIC's en cátedras específicas y por este medio mostrar la posibilidad de superar la dicotomía entre teoría y práctica en la acción docente.

Planteamos entonces la necesidad de acortar la distancia entre teoría y práctica educativa, partiendo de clarificar el significado de los términos que relacionamos.

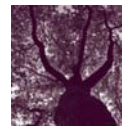
A lo largo de la historia se presentan diversas posturas con miradas diferentes tanto del significado de teoría como de la práctica, particularmente la educativa.

Carr y Kemmis (1990) justifican, a partir de una serie de razones la necesidad de acercar teoría y práctica, en tanto, siendo la educación una actividad práctica, cualquier teorización sobre ella requiere enraizarse en los hechos, en lo cotidiano, en la praxis del educador. Además, una de las razones inversamente posible es que la contribución teórica debe ser puesta a prueba en la práctica y evidenciarse en mejoras fácticas.

En tanto lo teórico se relaciona con la realidad educativa de diversas formas, que se derivan de la condición pragmática de la educación; la teoría educativa debe identificar aquellos aspectos de orden social existente que frustran la búsqueda de fines racionales, y debe ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales quienes enseñan, vean cómo eliminar o superar tales dificultades.

La relación teoría-práctica en el campo educativo se presenta en forma compleja, aunque somos conscientes de que no podemos instalarnos en uno u otro extremo de la dicotomía, sino buscar caminos que permitan una interrelación que transforme el modo de entender la realidad educativa.

⁷ Pérez Juste, R (2000) Ob. citada, p.44



Se evidencia que sostenemos una postura que intenta mantener el equilibrio necesario entre teoría y práctica, pues el ámbito educativo, debe ser objeto del conocimiento teórico ya que sino la tarea educativa corre el riesgo de perderse en la mera acción sin una justificación que la sustente.

La teoría y la práctica interaccionan planteándose la necesidad de que la práctica se fundamente en la teoría. Este acercamiento, según Carr (1990), puede darse a través de una:

- **aproximación del sentido común:** en la que entrar en una práctica educativa es pensar y actuar en conformidad con los conceptos, conocimientos y habilidades de una tradición determinada;
- **la aproximación práctica:** siendo la teoría de la educación una forma de investigación que aspira a mejorar la manera como se conduce la toma práctica de las decisiones y;
- **la aproximación crítica:** mediante el uso del método de la crítica ideológica -un método de autorreflexión crítica emprendido por practicantes con objeto de explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas y localizar la fuente de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y formas de vida social de las que ha salido.

Como es obvio pensar, es en la última forma de aproximación en la que debe ponerse el acento. Se trata entonces, de recobrar la autorreflexión interpretando la teoría y la práctica como constitutivas una de otra e interrelacionadas.

La acción, como variable imprescindible en el análisis de este campo, no es suficiente si no se implica en ella el compromiso, la comprensión, el conocimiento y la conciencia.

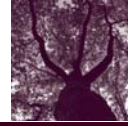
Conclusiones

Las características del mundo actual, signado por lo que se ha dado en llamar “sociedad del conocimiento” producen indefectiblemente cambios en la educación superior, específicamente en nuestra universidad.

Reflexionar entorno a la educación y su sentido, a la visión, misión y finalidad de la institución educativa y a la proyección social que ésta y sus profesores desarrollan se ubica en el centro de la preocupación docente, materializándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principal tarea que realiza el profesorado. Es por ello que, como anticipamos, la práctica docente es el eje de la actualización, tanto personal como profesional, constituyéndose así en un proceso de autodesarrollo.

Dentro de este ámbito se debe tener en cuenta:

- ✓ La creatividad y acción indagadora que permita una toma de decisiones adecuadas para la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ El asumir, desde la práctica, estilos de aprendizajes nuevos.
- ✓ La empatía, el reconocimiento de las diferencias, el valor de los diferentes aportes y su riqueza, la creación de un clima socio-emocional.
- ✓ La comprensión y mejora de la cultura.
- ✓ La adecuación del diseño y desarrollo del curriculum, de modo que permita responder a las necesidades de los estudiantes.



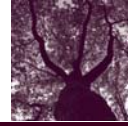
- ✓ Las metodologías que debe dominar el docente relacionado con los procesos de construcción de la enseñanza-aprendizaje, el diseño y utilización de los medios y la orientación del docente al alumno.

Nuestra propuesta se centra en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, construir una cosmovisión holística y transistémica, una cultura de la flexibilidad., una integralidad racional, como así también, la axiología y el pensamiento tecnológico. Con esta mirada sostenemos que es posible:

- ✓ Superar la dicotomía entre teoría y práctica. Esta superación implica un proceso de cambio en la forma en que los profesores conciben su rol y al mismo tiempo cambiar la cultura institucional. Es la relación imprescindible entre quien investiga y quien lleva a cabo la práctica. Es la relación docencia e investigación.
- ✓ Presentar propuestas concretas de trabajo en equipo que permitan a los profesores reflexionar críticamente sobre su propia práctica. La organización de talleres, seminarios o encuentros cuyo objetivo central sea autoevaluarse y compartir con otros profesores sus preocupaciones se vuelven imprescindible. Discutir la integración de las TIC's en las cátedras, buscar los modos de acción que movilicen al alumnado hacia el aprendizaje permanente y la búsqueda de la verdad.
- ✓ Modificar las pautas de organización y gestión de la práctica docente.

Bibliografía

- AGUILERA, A. (2000). "Los nuevos retos educativos en la sociedad de la información". *Fuentes*, 2, pp. 141-158.
- AREA, M. (Coord.) (2001). *Educación en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- CARR, W (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- CASTELLS, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación* Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1997-1998). *La era de la información. Vol.1: La sociedad red; Vol. 2: El poder de la identidad; Vol. 3: Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO
- FERNÁNDEZ PEREZ, M (2000) *La profesionalización del docente*. Siglo XXI: México.
- GIMENO, J. (2005). *Nos habíamos olvidado del alma mater. ¿Innovación en la universidad con motivo de la convergencia europea de las universidades?* En J. GIMENO. *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata: 160-180.



- ISUS, S. Y OTROS (2002) *Desarrollo de Competencia de Acción Profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. II Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía: Una visión crítica*. Barcelona.
- MARTINEZ, Alicia (2001) *La formación del Profesor Tutor en la Enseñanza Abierta y a Distancia*. Tesis presentada para la Maestría de Enseñanza y Aprendizaje Abierto y a distancia defendida en febrero 2002 -UNED. Sin publicar.
- MEDINA RIVILLA, A (1999) *El docente ante la enseñanza: papeles, tareas y acciones más representativas*. En García Aretio, L (Edit) (1999) *La docencia en la Enseñanza y Aprendizajes Abiertos y a Distancia. La comunicación didáctica*. Madrid: UNED
- PERRENOUD, PH. (2001) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- PÉREZ JUSTE, R (2000) *Calidad de las Instituciones Educativas* En García Aretio, L (Eds). *La calidad de la educación a Distancia* Madrid: UNED
- 1999, 2000) *Fundamentos de la Evaluación Educativa*. En: García Aretio, L (edit) *La evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED
-(1999) *Las nuevas funciones tutoriales*. En García Aretio, L; Oliver, A; Alejos, A (Eds). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós. México.
- TORRES SANTOME, J (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Edit, Morata: Madrid



LA METODOLOGÍA ACTIVA Y EL E-LEARNING EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HACIA EL EEES

Adnaloy Pardo Rojas. adnaloy.pardo@uhu.es

José María Rodríguez López. jmlopez@uhu.es

Francisco José Morales Gil. morales@uhu.es

Dirección de Convergencia Europea y Departamento de Educación, Universidad de Huelva,
Dr. Cantero Cuadrado, 6. 21071 Huelva, España

Palabras clave

Formación del profesorado, Convergencia Europea, Espacio Europeo de Educación Superior, Metodología Activa, Nuevas Tecnologías.

Resumen

El proceso de convergencia de las universidades españolas hacia el Espacio Europeo de Educación Superior nos lleva a analizar la función que en este contexto deberá adoptar el profesorado universitario. La adaptación al nuevo rol que se vislumbra, plantea la necesidad de una actualización del profesorado universitario en distintas facetas, entre las cuales destacamos la metodología docente. En este trabajo intentamos describir la experiencia que se está desarrollando en la Universidad de Huelva. Sobre la base de las necesidades normativas y percibidas detectadas, se ha diseñado un material didáctico electrónico que pretendemos sea el punto de partida para un proceso de reflexión individual y de discusión colectiva a través de medios tecnológicos. La intención es proporcionar al profesor implicado en las experiencias piloto ECTS de la UHU, tanto la información necesaria para ayudarle a desarrollar metodologías activas en un aula, como el acceso a un banco de recursos que pueda ir necesitando en el futuro; con el propósito final de lograr aprendizajes significativos en el alumnado a su cargo.

Desarrollo

Introducción

La Europa del conocimiento ha sido definida como el elemento fundamental para el desarrollo económico y social de los países miembros de la Unión Europea. El Séptimo Programa Marco (2007-2013) se llama precisamente: Construir la Europa del conocimiento. Para la Comisión Europea “la investigación y la innovación contribuyen directamente a la prosperidad y al bienestar individual y colectivo. El principal objetivo de la política de investigación y desarrollo tecnológico es convertir a la Unión Europea en una economía del conocimiento de primer plano”. La posición estratégica de la Universidad española en este proceso es de una importancia extraordinaria. Su situación predominante en la investigación, la formación y las posibilidades con que cuenta para difundir el conocimiento la sitúan en una posición verdaderamente inmejorable.

Así se ha entendido, por el conjunto de las universidades y se han emprendido una serie de cambios estructurales, organizativos y metodológicos sin precedentes en la Universidad. A las reticencias iniciales de muchos sectores tradicionalmente conservadores ha dado paso un espíritu de cambio. El énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza está promoviendo un proceso de reflexión y cuando



no de inquietud sobre un proceso que empieza a parecer inevitable. Promover la calidad de la docencia universitaria y mejorar y facilitar la compatibilidad los dos objetivos del proceso de convergencia europea comienzan a ser objetivos compartidos por cada vez un número mayor de universitarios.

El esfuerzo ha de continuar, la frontera del 2010 está cada vez más cerca y hemos de conseguir que los profesores, que han de ser siempre protagonistas en un proceso de cambio, no cedan en sus posibilidades de implicación y aceptación del cambio. Para ello los esfuerzos en cuanto a formación y asesoramiento han de continuar al tiempo que se desarrollan los cambios estructurales y organizativos a que nos referíamos anteriormente. El objetivo en este sentido es evitar la consideración exclusivamente burocrática del proceso de reforma y que, por el contrario, en la cultura docente calen con fuerza los nuevos principios pedagógicos.

El eje del proceso de enseñanza se sitúa ahora en el aprendizaje y no en la enseñanza. El enfoque básicamente presencial da paso ahora al trabajo tutelado independiente. La casi exclusiva lección magistral deja el protagonismo a metodologías interactivas donde el protagonismo del alumno es muy superior y donde los roles son totalmente diferentes. El tradicional aislamiento del profesor en su aula y con sus alumnos ha de encaminarse hacia los equipos docentes de curso o titulación que comparten responsabilidades y que coordinan esfuerzos y exigencias. El enfoque lineal de las asignaturas a un enfoque horizontal que permite abordajes más holísticos y comprometidos con los intereses del alumno. La evaluación docente que hasta ahora constituía un proceso finalista, sin más continuidad ni consecuencias, ha de tornar en un proceso de formación y asesoramiento individualizado, que responda a las necesidades de cada uno de los profesores o equipos docentes.

Objetivos

Generales:

Aprovechar las posibilidades que nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la adaptación al nuevo espacio Europeo de Educación Superior, mediante la puesta en común de conocimientos.

Actualizar al profesor participante en metodologías activas con el propósito final de lograr aprendizajes significativos en el alumnado a su cargo.

Específicos:

Proporcionar al profesor implicado en las experiencias piloto ECTS de la Universidad de Huelva la información necesaria para ayudarle a desarrollar metodologías activas en un aula, a través de espacios virtuales.

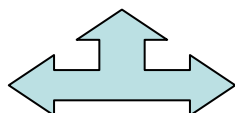
Propiciar el intercambio de ideas y experiencias entre los profesores participantes y los asesores de la actividad formativa, a través de foros de discusión y con el apoyo de un asesoramiento eficaz.

Desarrollar un banco de recursos con modelos de aplicaciones prácticas de las metodologías activas desarrolladas por los docentes participantes, facilitando su intercambio, de manera que puedan acceder a ellas cuando las necesiten en el futuro.



Intercambio de experiencias

Formación



Reflexión

Descripción del trabajo

En este trabajo intentamos describir la experiencia que se está desarrollando en la Universidad de Huelva, donde se está diseñando, sobre la base de las necesidades normativas y percibidas detectadas en el profesorado implicado en las experiencias piloto ECTS, un material didáctico electrónico que pretendemos sea el punto de partida para un proceso de reflexión individual y de discusión colectiva a través de medios tecnológicos.

La **población** objeto de este trabajo es el profesorado inmerso en las experiencias piloto ECTS de la Universidad de Huelva.



Este material se encuentra enmarcado dentro de un “Espacio Compartido” de carácter virtual de la Dirección de Convergencia Europea de la Universidad de Huelva, soportado en una plataforma de teleformación de software libre (Moodle). En este espacio virtual se tratarán algunos temas claves para incorporar la metodología activa a la práctica docente diaria del docente involucrado en las experiencias piloto ECTS. ¿Cómo hemos organizado este espacio? Se presenta un apartado para cada uno de los temas claves y dentro de ellos se publica un resumen de contenido, propuestas de actividades y un foro de discusión.



Este espacio ha sido desarrollado con el propósito de que los profesores, inmersos en las experiencias piloto ECTS de la UHU, cuenten con información relacionada con el uso de las metodologías didácticas, facilitándote el acceso a documentos que complementen su formación en esta área.

También es un lugar a través del cual este colectivo podrá compartir escenarios, casos, proyectos y actividades colaborativas con sus colegas, así como sus experiencias en la implantación de las metodologías didácticas. Esto se logrará basándose en las herramientas de comunicación asincrónicas, tal como es el caso del foro de discusión. He aquí uno de los puntos claves de los tutores, moderar estos foros, activándolos con preguntas y problemas, resolviendo dudas tras un debate por parte de los profesores participantes, además de fomentar el trabajo colaborativo entre ellos. Se iniciarán sistemas de tutorías, tanto sincrónicas como asincrónicas para fomentar el desarrollo de verdaderos trabajos en grupo, que permitan potenciar esta modalidad colaborativa.

En relación a los contenidos, el sitio cuenta con un espacio para cada uno de los siguientes temas:

- Fundamentos de la Metodología activa
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje basado en casos
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje orientado a proyectos
- Aprendizaje por Competencias
- Evaluación de los aprendizajes en el proceso de Convergencia Europea

Cada uno de los apartados que conforman este espacio virtual cuenta con una estructura común donde se comienza por describir y definir la metodología, un apartado sobre cómo diseñar con ella, como usarla y cómo evaluarla, además de destacar sus posibilidades en el aula. Se le facilitan ejemplos del uso de cada una de estas metodologías en el aula, tomando en cuenta distintas áreas de conocimiento, a la vez que se facilita el acceso a otras fuentes bibliográficas de información.



Para la tutoría, el profesorado participante contará siempre con el apoyo de los asesores quienes propiciarán que el participante le saque el máximo provecho a este espacio. La tutoría es, sin lugar a dudas, una de las piezas clave de este proceso de teleformación. Su fin máximo es el de facilitar el aprendizaje y aplicación a la práctica, intentando potenciarlo para obtener los mejores resultados. La tutoría es pues la función que dinamiza y que prácticamente pone en funcionamiento y mantiene este espacio de formación. Mediante la tutoría se realiza en gran parte, el proceso de retroalimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los usuarios y se apoyan los procesos de aprendizaje de los mismos.

En este espacio la tutoría está diseñada para que, antes que enseñar, deba orientar; esto permite hablar, al referirse a la tutoría, de un proceso de orientación-aprendizaje.

El profesor participante en este espacio formativo virtual se autoevaluará diseñando actividades formativas para sus unidades didácticas, basándose en cada una de las metodologías activas estudiadas, una para cada una; deberá discutir las y analizarlas con los integrantes del espacio (asesores y compañeros/as) y, una vez consensuadas se añadirá a una base de datos creada para el intercambio de estas unidades didácticas activas diseñadas para su posterior intercambio.

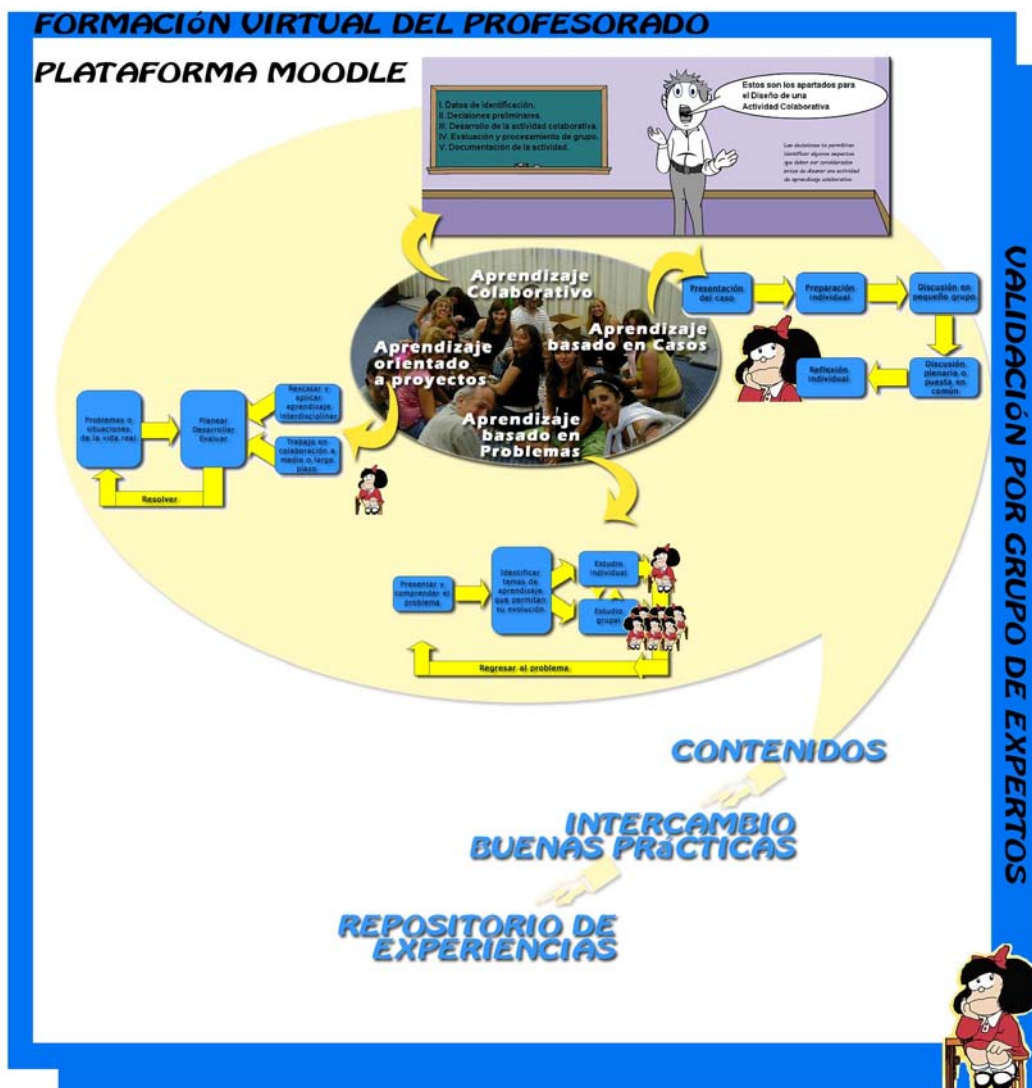
Resultados y/o Conclusiones

Al ser un proyecto en desarrollo, los primeros resultados que arroja el mismo están relacionados con la validación del proceso propuesto para ejecutar esta acción formativa virtual, refrendando, el grupo de expertos, que el mismo contará con tres fases:



1. En la primera fase se proporcionará al profesor implicado la información necesaria para ayudarlo a desarrollar metodologías activas en un aula, a través de espacios virtuales. Para ello el participante preparará el contenido y desarrollará las actividades propuestas en el material, siendo básicamente una acción de autoformación.
2. La segunda fase se desarrollará paralelamente con la preparación de los contenidos y se basará en el intercambio de ideas y experiencias de buenas prácticas entre los profesores participantes y los asesores de la actividad formativa, a través de foros de discusión y con el apoyo de un asesoramiento eficaz.
3. Por último, como resultado de las fases anteriores, se construirá un banco de recursos (repositorio de experiencias) con modelos de aplicaciones prácticas de las metodologías activas desarrolladas por los docentes participantes, facilitando su intercambio, de manera que puedan acceder a ellas cuando las necesiten en el futuro.

Para finalizar podemos cerrar afirmando que este proyecto espera poder contribuir con la actualización del profesor participante en metodologías activas con el propósito final de lograr aprendizajes significativos en el alumnado a su cargo.

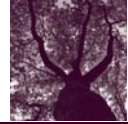


Propuestas de mejora

El material didáctico acaba de pasar por una fase de evaluación por un grupo de expertos, quienes han sugerido los siguientes cambios para lograr su mejora:

En relación a:

- La **temporalización**: Se propone ampliar el plazo de aplicación de la actividad formativa a un curso completo y no a un cuatrimestre como se planificó al comienzo.
- La **secuenciación** de contenidos: Inicialmente se había establecido establecer un cronograma de apertura de contenidos a los participantes, luego de la evaluación del grupo de expertos se ha decidido abrir el acceso de todos los temas al mismo tiempo para que el participante sea quien establezca el ritmo de trabajo y/o preparación de la actividad formativa.
- El **repositorio de contenidos**: Se deberá establecer alianzas con instituciones como la biblioteca de la universidad para diseñar y desarrollar el repositorio de experiencias y aunar esfuerzos.



Bibliografía

Lugo, M. T. (2003). Las Tutorías: un indicador de éxito de la Educación por Internet. El Príncipe. Com. [Documento en red]. [Fecha de consulta: 15/09/04]. [Disponible en:

<http://www.elprincipe.com/teleformacion/junio2003/index2.shtml>]

Martinez, Javier (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual [artículo en línea]. UOC. [Fecha de consulta: 15/09/04]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>. Mejia Botero, William. (1984). Manual del tutor. Bogotá: ICFES.

Rodríguez, J., Infante, A. y Pardo, A. (2004). La teleformación. Apoyo al profesor universitario en su nuevo rol. Edición Digital. Universidad de Huelva.



APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO HERRAMIENTA INTEGRADORA DE LAS TIC EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Yolibet Ollarves. yolibetollarves@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Neris Chivico. nerischivico_unefa@yahoo.com

Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, docente investigador, nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Resumen

Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) se han convirtiendo en un espacio de interacción social, generando una serie de transformaciones en la sociedad actual, dado sus potencialidades. De allí que el propósito de esta investigación fue describir la importancia del aprendizaje colaborativo en red como herramienta innovadora e integradora de las NTIC en el campo de la investigación universitaria, como una de las funciones universitarias para generar espacios de acción, aprendizaje y reflexión sobre la base de la docencia y la extensión. En tal sentido, este estudio se apoyó en una investigación documental orientada a la revisión crítica y reflexiva del tópico. Entre los aportes se destaca que son innumerables los medios de aprovechamiento que las NTIC proporcionan para el aprendizaje colaborativo en red en el contexto educativo, por lo tanto representa un reto para el personal docente y más específicamente, para quienes se dedican a la investigación educativa, y cuya formación a través de la red puede producir un impacto creativo e innovador en el resto de las funciones universitarias, convirtiéndose en una ventaja competitiva y comparativa para la universidad.

Desarrollo

Objetivo General

Describir la importancia del aprendizaje colaborativo en red como herramienta innovadora e integradora de las NTIC en el campo de la investigación universitaria.

Objetivos Específicos

1. Conocer el perfil del docente investigador en el contexto venezolano.
2. Destacar la importancia de la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto universitario.



Descripción del Trabajo

En la actualidad, la gestión del conocimiento supone organizaciones inteligentes, capaces de aprender y, con ello, expandir sus posibilidades de crecimiento con auténtica capacidad de aprendizaje e innovación. Para ello deben desarrollar su capacidad de aprendizaje y cambiar su visión respecto del trabajo, pasando de un enfoque instrumental a una visión que integre los beneficios extrínsecos e intrínsecos de su desempeño laboral, lo cual requerirá de una acción efectiva e integrada de todos los subsistemas que la componen para que puedan garantizar el logro de las metas individuales y organizacionales.

Las organizaciones educativas como las universidades empiezan a demandar un nuevo perfil de su talento humano, por lo cual se requiere que sean altamente competitivos no sólo desde el punto de vista de las competencias instrumentales del proceso educativo, sino también en el desempeño de sus funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. En tal sentido, es importante destacar que deben orientar sus esfuerzos hacia la construcción de un conjunto de competencias, y a su vez coadyuvar a resolver los problemas humanos, sociales, económicos y organizacionales que enfrenta el país, así como desarrollar una conciencia reflexiva fundamentada en el cambio y la pertinencia social, para que sean asertivos en sus acciones, proyectos, intervenciones y propuestas en el campo de la educación en el marco de los nuevos tiempos.

En este orden de ideas, a medida que las sociedades se transforman, se plantea para el sector universitario un reto de desafiar en forma sistemática los planes de desarrollo profesional para sus cuadros de relevo profesional de mayor potencial, a fin de ofrecerles una formación alternativa sustentada en el aprendizaje colaborativo en red, con el objeto de promover espacios de construcción colectiva entre docentes investigadores agrupados sobre la base de un interés común, facilitando así el intercambio de diferentes puntos de vista, experiencias, problemáticas, ideas y recursos asociados a la investigación educativa en el sector educativo.

En este contexto y partiendo de la premisa de que los procesos de aprendizaje ocurren a lo largo de toda la vida de las personas; segundo, que estos se convierten en significativos cuando son aplicables a las diferentes situaciones; y tercero, que si se desarrolla al máximo el potencial de los docentes-investigadores, mediante la formación de sus competencias, a través de la red se convertirá en una ventaja competitiva y comparativa en el contexto universitario.

Para el logro de este propósito, esta investigación se sustentó en una investigación documental orientada a la revisión crítica y reflexiva del tópico, lo cual permitió estructurar el estudio en tres secciones fundamentales: (a) El Docente investigador en el contexto universitario venezolano, (b) Las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación y su incorporación en el contexto universitario, (c) Aprendizaje colaborativo en la red como herramienta innovadora e integradora de las TIC en la investigación universitaria, para cerrar con las conclusiones consensuadas del equipo y las referencias consultadas.

El Docente Investigador en el contexto universitario venezolano

Para Padrón (2003) el problema de la investigación universitaria está asociado con una evidente desarticulación a tres niveles fundamentalmente con respecto a:

1. Otras investigaciones tal como muestran algunos estudios empíricos realizados cada vez que se observa un inventario en una universidad durante un cierto lapso, resulta prácticamente imposible definir algún parentesco programático entre dos o más de los trabajos de investigación allí reseñados.



2. La propia universidad al no definir sus propias preferencias investigativas, sus temáticas o áreas problemáticas de interés y que el abordaje de las necesidades de producción de conocimientos y tecnologías, responden a iniciativas personales. En efecto, las universidades no han logrado fusionar la docencia con la investigación ni, una vez hundidas en esa disyunción, tampoco pueden ocultar su preferencia por la primera de esas dos funciones.

3. Entorno social, si se observa a dónde van los productos investigativos, la investigación se encuentra ligada a las comunidades científicas, pero no a los entornos universitarios, pues adolece de mecanismos institucionales que adviertan de las necesidades o demandas de investigación, debidamente priorizadas.

En este contexto, un docente investigador a través de su espíritu indagador en relación a su acción educativa, tiene el propósito de mejorar su acción educativa, innovar y plantear soluciones asertivas a las diversas problemáticas de su entorno. Por consiguiente, se perfila como un agente de cambio social y organizacional, lo cual requiere de un rol más dinámico asociado a la interconexión, interactividad y al aprendizaje organizacional. En tal sentido, Morles (1991) describe una serie de características que a su juicio deben distinguir a los docentes investigadores: (a) actitud positiva hacia la investigación y disposición para emprender innovaciones; (b) criterio científico para analizar la problemática educativa; (c) amplio repertorio de estrategias para la investigación educativa; (d) capacidad para integrar y comunicar información proveniente de diversas fuentes; y (e) disposición para trabajar coordinadamente con otros profesionales en proyectos de investigación.

Por lo antes expuesto, se asume que la universidad como agente transformador de la sociedad en la construcción y difusión del conocimiento tiene el reto de lograr que sus investigaciones contribuyan a la innovación y a la mejora continua, ya que la efectividad demostrada ha sido escasa. Al respecto, Villaroel (1997) a título de hipótesis explica la disociación existente entre universidad y transformación de la realidad educativa: (a) fundamento pedagógico poco válido con relación a la interrelación del investigador y su objeto de estudio; (b) poca producción y productividad investigativa, debido al atraso en el escalafón universitario, así como a indicadores de participación en eventos, un paradigma tradicionalista de la docencia, el individualismo creciente en la investigación con escasa repercusión en el sistema educativo venezolano en términos de transformación y pertinencia social. De allí surge la ingente necesidad de presentar alternativas innovadoras que contribuyan a retomar la pertinencia social de sus investigaciones y a impulsar las verdaderas transformaciones que requiere el país.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y su incorporación en el contexto universitario.

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) ha ido progresivamente penetrando los espacios del sector universitario como parte de su plataforma y como recursos disponibles a los diferentes actores de la comunidad intra y extrauniversitaria. Para Santillán, citado por Salgado Peña (2004) existen diversas etapas en la adopción de tecnologías: desarrollo de una conciencia, conocimiento y comprensión, uso básico, familiaridad y confianza, aplicación e integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido, López Segrera (2001) señala que las NTIC han introducido un nuevo paradigma en la enseñanza y el aprendizaje, y un reto para los distintos actores educativos, pues se sustenta en conceptos de "colaboración" y "enseñanza asincrónica". De lo anteriormente planteado, se puede afirmar que el rol del docente-investigador se va transformando abriendo innumerables posibilidades en la interacción socio-educativa para aprender colaborativamente, innovar y para la mejora continua, pero además implica un reto en cuanto a que debe garantizar la incorporación del Internet con una actitud crítica y reflexiva de parte de las comunidades de investigadores en las distintas áreas.



García Urrea (2006) especifica algunas áreas de aplicabilidad de las NTIC en educación en el campo de la innovación: enseñanza, formación y desarrollo profesional, gestión académica y administrativa, planificación, administración y evaluación curricular, investigación y producción institucional, relaciones con el entorno, entre otras, y en este contexto, las redes de investigadores se ubican en el marco de las innovaciones en la investigación y la producción institucional. Desde esta perspectiva, el paradigma educativo de la colaboración expuesto por Escudero (1995) plantea dos vertientes: (a) colaboración dentro del centro educativo, entre los elementos diferentes que lo conforman como unidad, lo cual implica un trabajo en equipo entre los docentes; (b) colaboración con otras instituciones y personas, aunque no pertenezcan al mismo entorno, a través de una aproximación real de la institución educativa a la comunidad que la rodea, a través de la construcción de proyectos de participación que puedan socializarse mediante la red.

En este orden de ideas, Salinas, citado por Ballesteros y López (2004) plantea que la evolución de las redes tienen dos tipos de aplicación en el contexto educativo, por una parte, como fuente informativa susceptible de transformarse en conocimiento, actuando como centro de documentación y recursos, pudiendo facilitar el acceso a bibliotecas y librerías digitales, adquirir software educativos o emplear recursos de ordenadores remotos, así como publicar y expresar ideas y opiniones a través de la elaboración de un sitio Web; por otra parte, como plataforma cada vez más sofisticada en la cual pueden construirse experiencias educativas a distancia, pudiendo impartirse clases virtuales en tiempo real, participar on line en congresos, semanarios virtuales, visitar laboratorios virtuales y lugares de trabajo compartido, donde los docentes-investigadores puedan diseñar, construir, ejecutar y evaluar proyectos en común, generando una cultura colaborativa como factor de cambio constante y un desafío educativo para el nuevo milenio.

De tal manera que como lo señala Cabero Almenara (2004) la incorporación de las NTIC en el contexto universitario son significativos en cuanto permite: (a) ampliar la oferta informática; (b) crear entornos más flexibles para el aprendizaje; (c) eliminar barreras espacio-temporales; (d) incrementar modalidades de comunicación; (d) construir escenarios y entornos interactivos; (e) favorecer el aprendizaje independiente y el colaborativo; (f) ampliar las posibilidades de orientación y tutorización, así como de organización de la acción docente; (g) realizar actividades de gestión; y (h) facilitar el perfeccionamiento continuo de egresados.

Aprendizaje Colaborativo como herramienta integradora de las TIC en la Investigación Educativa.

El término aprendizaje colaborativo mediado se empezó a utilizar a partir de una publicación de Koschman citado por Gross (2005), quien definió este ámbito como un espacio de investigación en el que considera la existencia de tres teorías de apoyo: la teoría neo-piagetiana sobre el conflicto, la teoría histórico-cultural y la teoría práctica social, aunque luego se añade la teoría de Dewey y Bahjkin como referentes importantes.

En tal sentido, Zañartu (2003) y Gross (2000) refieren que las experiencias de aprendizaje colaborativo asistido por las NTIC, entienden el aprendizaje como un proceso social de construcción de conocimiento en forma colaborativa, es decir como una estrategia de enseñanza y aprendizaje por la cual interactúan dos o más sujetos para construir conocimiento, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones, proceso en el cual los recursos informáticos actúan como mediadores; lo cual conlleva a la generación de conocimiento compartido, que representa la comprensión de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico.

Driscoll y Vergara (1997), así como Palomo, Ruiz y Sánchez (2006) refieren algunos componentes esenciales del aprendizaje colaborativo, a saber: (a) responsabilidad individual de su desempeño



individual dentro del grupo; (b) interdependencia positiva entre los miembros del grupo para lograr la meta común; (c) habilidades interpersonales y de colaboración para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de conflictos; (d) interacción promotora para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje, lo que requiere de la formación de grupos heterogéneos y con identidad ; y (e) proceso de reflexión grupal en forma periódica y evaluación de su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad, lo cual involucra el intercambio de opiniones cara a cara para llegar a transformar ideas en soluciones.

Desde un punto de vista social, un proyecto sustentado en el aprendizaje colaborativo es una propuesta innovadora en el área político-administrativa y técnico-pedagógica porque se relaciona con aspectos como el desarrollo problema y uso de NTIC en proyectos educativos, (Blanco y Mesina, citado por García Urrea, 2006, p.4), con incidencia en sus instalaciones universitarias, relaciones entre pares, su cultura y sistema de conexiones; debido a que se promovería la construcción de escenarios universitarios innovadores, mediante la participación activa de la universidad (personal académico y de investigación, estudiantes, centros y núcleos de investigación), y la comunidad local, regional o nacional (otras universidades u otros centros o institutos de investigación).

De allí la relevancia de la actualización y la integración de los procesos formativos de docentes y discentes, porque cada uno de estos actores aportaría elementos valiosos que contribuirían a que éste sea sustentable a largo plazo, generándose contextos propicios para la investigación, además de espacios para la formación de nuevos investigadores; y el apoyo al mejoramiento de la praxis investigativa de la comunidad extrauniversitaria.

Por consiguiente, el aprendizaje colaborativo a través del uso de las NTIC tiene como elemento central del proceso al lenguaje, el uso de conceptos abstractos, el intercambio y las aproximaciones sociales, lo que revaloriza el discurso y la interacción social, lo cual constituiría una innovación incremental en investigación. Entre la variedad de recursos existentes, el directorio sugerido por algunos autores como Ballesteros y López (2004) plantean una alternativa para organizar búsquedas en Internet que se sustenta en las siguientes categorías:

1. Direcciones de instituciones y universidades como <http://firewall.unesco.org> UNESCO, <http://www.oei.es/Información> sobre Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericanas. Sistemas Educativos de 23 países iberoamericanos.
2. Buscadores de libros, manuales, artículos, entre otros: <http://www.publist.com> Buscador de artículos de revistas, Bases de datos de tesis doctorales: <http://www.theses.org>, <http://www.bookfinder.com>. Buscador de libros a escala mundial. Comercial.
3. Bibliotecas: <http://www.csc.es/cbic/colectivos.htm> Catálogos colectivos en redes universitarias, <http://www.cervantesvirtual.com> Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
4. Bases de datos en línea de recursos para investigadores como <http://www.oclc.org/oclc/menu/span.htm> WorldCat o catálogo colectivo de bibliotecas de más de 8300 instituciones en todo el mundo; <http://uncweb.carl.org> Base de datos por disciplina; <http://ucm.es/BUCM/complu/frame.htm> con más de 40.000 referencias bibliográficas desde 1994; <http://193.146.240.166/ConsultaDeSumariosDeRevistas.html>. Sumarios de revistas electrónicas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En este orden de ideas, el desarrollo de una actividad de enseñanza colaborativa en el espacio virtual, es caracterizada por Prendes citado por Palomo, Ruiz y Sánchez (ob.cit.) y destaca: (a) el contexto social es más diversificado; (b) el espacio/ tiempo es flexible; (c) la cultura se distingue por la diversidad; (d) los sujetos son más heterogéneos; (e) la comunicación es a distancia y asincrónica; (f) los objetivos de adquisición de conocimiento es por cooperación y tareas; y (g) el medio es la colaboración entendida de forma distinta a la socialización, en el que se promueve la reflexión, la meta-reflexión y la praxis social investigativa.



Desde esta perspectiva, pueden surgir propuestas como: *investig@mente*, implementadas en red con el propósito de fortalecer la vinculación docencia-investigación, con el apoyo de herramientas colaborativas asertivas enmarcadas en las NTIC.

La Propuesta: La Innovación Colaborativa en la Red: *Investig@mente*

El aprendizaje colaborativo en red entre docentes investigadores es una herramienta favorable, porque está basado en el diálogo entre pares, la expansión de las capacidades conceptuales y por el alto nivel de interacción, asimismo estimula la iniciativa individual, los integrantes como parte de la red de investigadores pueden participar con sus habilidades en la toma de decisiones, a la vez que se despierta la motivación y se favorece los niveles de productividad.

El escenario de trabajo de la red pondrá a disposición herramientas para el diálogo y para el intercambio de recursos desde un espacio virtual, que permitirá la conformación de comunidades de docentes-investigadores, con diferencias geográficas y temporales con el apoyo de las NTIC, tales como: la Web, los foros y el correo electrónico.

Para Gross (2005) el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador expresa dos ideas fundamentales: (a) aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo, por lo que se parte de la importancia por compartir objetivos y distribuir responsabilidades son formas deseables de aprendizaje; (b) se enfatiza el papel del ordenador como elemento mediador que apoya este proceso, por lo tanto consiste en aprender a colaborar y colaborar para aprender.

Autores como Kumar citado por Gross (2005), estima la existencia de siete componentes que deberían considerarse en el diseño, desarrollo e implementación de los sistemas de aprendizaje colaborativo, a saber:

1. *Control de las interacciones colaborativa*: hace referencia al modelo del sistema que se proporciona y apoya la comunicación entre los participantes. Por ejemplo, las formas de estructuración de las tareas distribuidas en las unidades y centros de investigación, la posibilidad de espacios grupales para el trabajo investigativo, el uso de sistemas de comunicación sincrónica y asincrónica, el proceso de comunicación entre docentes investigadores de áreas conexas o disímiles, entre otros.

2. *Dominios de aprendizaje colaborativo*: se refiere al conocimiento complejo en los que se requiere la planificación, categorización de las tareas, distribución de las mismas, entre otras actividades y funciones. Es difícil aplicar este tipo de planteamiento a un conocimiento simple, de práctica y ejercitación, por lo tanto dependerá la organización e integración interna de las estructuras académicas de investigación.

3. *Tareas en el aprendizaje colaborativo*: en las que el análisis y la resolución de problemas es imprescindible. Sin embargo, el aprendizaje colaborativo es significativo cuando diferentes acciones y decisiones están presentes durante la resolución de una actividad investigativa compleja, concediendo importancia a las dimensiones individuales del mismo.

4. *Diseño de los entornos colaborativos de aprendizaje*: está relacionado con la mejor forma de hacer efectivo este tipo de aprendizaje, puede ser grupal que permitan el trabajo en equipo, dos o más participantes trabajando en el mismo problema en sincronía, o un sistema de trabajo asíncrono, un espacio basado en la autorización, etc. Sin embargo, se requiere de alto nivel de compromiso e identificación con la dinámica virtual.



5. *Roles en el entorno colaborativo*: en el diseño de un entorno de aprendizaje colaborativo se requiere conocer el tamaño del grupo, las formas de participación así como la distribución de los roles en función de las responsabilidades asignadas, con el apoyo de estrategias de comunicación y negociación; lo cual contribuirá a garantizar el aprendizaje en equipo, en situaciones colaborativas, donde cada uno es responsable de su propio trabajo lo cual contribuirá al fortalecimiento de los proyectos de investigación, las líneas de investigación y de la difusión de iniciativas investigaciones en las temáticas de interés.

6. *Tutorización en el aprendizaje colaborativo*: entre iguales, aprender enseñando, aprendizaje a través de la negociación, representan alternativas novedosa de guiar un aprendizaje en entornos colaborativos, especialmente si se trata de orientar y construir experiencias investigativas con productos de impacto para el sector universitario.

7. *Colaboración mediante apoyo tecnológico*: en forma sincrónica y asincrónica, lo cual supone dos aristas del proceso de aprendizaje colaborativo que pueden ser integradas en forma eficaz.

Entre las estrategias que ofrecen las NTIC y tal vez la más utilizada, se encuentra la búsqueda de información por INTERNET o WEBQUEST, pero no es una búsqueda de información sobre un tema de manera individualizada, todo lo contrario, para el uso de una WEBQUEST y en el marco del aprendizaje colaborativo, el docente investigador debe guiar y orientar dicha estrategia.

En una actividad de WEBQUEST, el docente investigador, según Palomo, Ruiz y Sánchez (ob.cit.) proporciona una tarea definida, los recursos y las indicaciones; tales acciones planificadas y con un esquema que contenga introducción, (orientación); tarea (que deberán hacer), proceso (pasos a seguir); recursos (sitios WEB y otros recursos previamente seleccionados); evaluación (criterios de evaluación) y por último la conclusión (resumir la experiencia de la WEBQUEST).

De igual forma, los docentes investigadores cuentan con las MINIQUEST que dentro de las NTIC son de gran utilidad en el aprendizaje colaborativo. Las MINIQUEST, son una versión reducida de la WEBQUEST y se diseñan para ser concluidas en una o dos secciones de cincuenta minutos. Se componen de tres secciones; el escenario (se ubica al participante en el rol que desempeñará y se formula la interrogante que deben responder; la tarea (preguntas previamente diseñadas y paginas WEB en donde encontrarán la información adecuada) y por último el producto.

Asimismo, la “caza del tesoro”, es otra estrategia que puede ser utilizada por los docentes-investigadores en el marco del aprendizaje colaborativo, se refiere a una página WEB con preguntas directas y diferentes direcciones WEB que facilita el proceso de dar respuestas a las interrogantes formuladas respecto a los tópicos de investigación educativa. En ésta el docente-investigador debe seguir un procedimiento, el cual consta, según Palomo, Ruiz y Sánchez (ob.cit.) de una introducción (poco extensa, que refleje las intenciones de la estrategia y sea motivante); preguntas (considerando el nivel de madurez del grupo); recurso (direcciones WEB que orienten la caza del tesoro) y evaluación (calidad de los contenidos elaborados).

Igualmente, se cuenta con las LESSONS PLANS, referidas a consultas por Internet, en las que el docente-investigador redacta las preguntas y ubica los recursos específicos donde se hayan las respuestas de acuerdo a las diversas posturas epistémicas del conocimiento; y los VIAJES VIRTUALES que son de utilidad para reforzar un tema tratado o que se tratará posteriormente; en este recurso es importante la motivación de la red de investigadores y se puede utilizar antes de emprender una actividad extra; después de haber un viaje real para reforzar conceptos aprendidos, mediante el montaje del material recopilado y por último, sustituyendo una visita real por una virtual.



Dentro de la plataformas virtuales, y para uso en el aprendizaje colaborativo, el docente-investigador puede acceder a un sin número de recursos entre los que cabe señalar la Mensajería Electrónica, los Foros, los Chat y el Wiki, entre otros. La Mensajería Electrónica a diferencia de los Chat ofrece la incorporación de un sistema de mensajería interna para comunicarse, lo que sería de suma utilidad en cada ambiente de aprendizaje o grupo de aprendizaje colaborativo.

Para Celestino, Echegaray y Guenaga (2003) los foros son activadores del aprendizaje, pues facilitan la reflexión, pueden convertirse en una vía complementaria de formación para el investigador, para la obtención de ayuda, fomentan la participación activa presencial, enriquecen los criterios para un proceso de evaluación y optimizan los procesos de comunicación; asimismo, acotan que el correo electrónico facilita la comunicación, el intercambio de documentos y comentarios sobre los mismos; sin embargo puede consumir gran cantidad de tiempo por lo cual se sugiere establecer límites en el envío.

En cuanto a los Chat, deben seguir ciertas normas, se recomienda encargar a una persona de moderador (a), un número reducido de participantes, tener un tema prefijado y establecer un sistema de normas consensuadas; además de una duración no mayor a cuarenta y cinco minutos. Por último, el Wiki en donde los miembros de una comunidad virtual construyen un documento WEB en conjunto puede ser el soporte de productos investigativos como las publicaciones científicas.

Siguiendo este orden de ideas, Zañartu (2003) refiere que las experiencias con soporte computacional, ACAC, puede ser complementado con las posibilidades de trabajo colaborativo a través de las redes (Computer Supported Collaborative Work, CSCW).

Los autores que analizan el aprendizaje colaborativo como Kaye citada por Salinas (2001) desde la óptica de las redes de computadores, ha realizado una síntesis acerca de los procesos y condiciones internas y externas que se producen a través del aprendizaje con redes:

1. El aprendizaje es un proceso individual, influido por una variedad de factores externos, incluyendo las interacciones grupales e interpersonales.
2. Las interacciones de grupo e interpersonales implican el uso del lenguaje en la reorganización y modificación de las estructuras de conocimiento y comprensión de cada persona.
3. Aprender colaborativamente involucra intercambio entre pares, interacción entre iguales, y capacidad de intercambio de roles, de tal manera que diferentes miembros de un grupo o comunidad pueden desempeñar distintos roles en diferentes momentos.
4. La colaboración lleva a la sinergia, y asume que, de alguna forma el "todo es más que la suma de las partes", de tal forma que aprender tiene el potencial de incrementar la productividad.
5. No todas las tentativas en el aprendizaje colaborativo tienen éxito o son alcanzables, ya que bajo ciertas circunstancias, la colaboración puede conducir a la conformidad, a procesos inútiles, falta de iniciativa, malentendidos, conflictos y compromisos.
6. El aprendizaje colaborativo implica la posibilidad de confiar en otras personas para apoyar el propio aprendizaje y proporcionar feedback, como y cuando sea necesario, en el contexto de un entorno, en el cual se estimula la iniciativa individual y grupal en pro de estándares de calidad, productividad y eficiencia.

De lo anteriormente se deduce que para el sector universitario es potencialmente viable la incorporación de las TIC como herramienta integradora en la investigación educativa, y requiere de espacios en los cuales se generen espacios para la discusión, reflexión y el intercambio de conocimientos y experiencias en el área de la investigación; de tal forma que el trabajo cooperativo de



las redes de investigadores es fundamental, que exige además un cambio de paradigmas y de una participación más activa, dinámica y dialógica de parte de cada investigador para que puedan establecerse las estrategias y los medios para operacionalizar la implementación de la propuesta en forma eficaz.

Conclusiones y Reflexiones

En síntesis el aprendizaje colaborativo en red es una alternativa innovadora incremental e integradora de las NTIC en el subsistema de educación superior, y más específicamente en la investigación universitaria, pues es producto de la reflexión común, y de la generación de conocimientos y experiencias, a través del cual se pueden obtener proyectos de investigación sobre la base de la sincronía de la interacción, pudiendo conformarse a posteriori líneas de investigación en torno a tópicos actualizados de educación. Sin embargo, al crear nuevos conocimientos, también corresponde una segunda fase más reflexiva, que pertenece al mundo individual y en ésta en la que interviene la comunicación asincrónica, en la cual, después de una asimilación del conocimiento adquirido, el docente-investigador podrá aportar derivaciones más concluyentes donde se evidencie la negociación de significados y emerja una comprensión en la red de investigadores en términos de nuevas iniciativas, innovaciones, reflexiones críticas y orientaciones, pudiendo contribuir con la aproximación y transformación de su realidad desde un alcance local, regional o nacional.

Para los docentes-investigadores es un reto organizacional porque estimula la comunicación interpersonal, viabiliza el trabajo colaborativo, favorece procesos de seguimiento del proceso del grupo a nivel individual y colectivo; facilita el acceso a información y contenidos de aprendizaje; contribuye con la gestión académico y administrativa y permite la creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación.

Puede afirmarse que el aprendizaje colaborativo entre docentes-investigadores y las NTIC se encuentran estrechamente relacionadas, debido a que representan una estrategia creativa y válida para impulsar procesos de aprendizaje, innovación y mejora continua en el campo de la investigación educativa, mediante la generación de proyectos educativos de aula, institucionales, pedagógicos o comunitarios, caracterizados por su creatividad y pertinencia social. No obstante, surge la interrogante de que si actualmente los docentes-investigadores de las distintas universidades nacionales se encuentran formados para el uso de las NTIC en procesos de aprendizaje colaborativo, y si cuentan con las competencias investigativas necesarias para promover la construcción de estos proyectos.

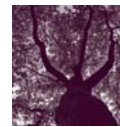
Por consiguiente, los docentes-investigadores en un contexto de aprendizaje colaborativo pueden explorar, aprender, construir y aportar su potencial creador en pro de la solución de sus problemáticas educativas, produciendo innovaciones marginales en sus espacios, innovaciones adicionales en los procesos discentes e innovaciones nucleares en su rol, relaciones, valores y fines en el marco de la investigación educativa.

En otro orden de ideas, es importante señalar que la innovación educativa generada a partir de la incorporación de las NTIC en los procesos investigativos en la red, constituirá el resultado de la colaboración existente en la red de docentes-investigadores, en la construcción social, creativa y colaborativa del conocimiento desde una perspectiva de pertinencia social, lo cual favorecerá la consolidación de una cultura investigativa contextualizada como reto en la sociedad actual.



Bibliografía

- Ballesteros, C. y López, E. (2004). *¿Cómo mejorar la práctica profesional de los docentes universitarios? Algunos recursos y utilidades telemática*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación (22).
- Cabero Almenara, J. (2004). **La utilización de las TIC, nuevos retos para las universidades**. Tecnología en marcha. (17)3. Especial. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Celestino, A.; Echegaray, O.; y Guenada, G. (2003). *Integración de las TIC en la Educación Superior*. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación (21).
- Driscoll, M.P. y Vergara, A. (1997). **Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro**. Pensamiento Educativo (21).
- Escudero, J.M. (1995). **La Integración de las Nuevas Tecnologías en el Curriculum**, En Rodríguez Dieguez, J. y Sáenz Barrio, O., Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Alcoy: Marfil.
- García Urrea, S. (2006). **Lecturas de apoyo: Unidad 3. Las TIC y las Innovaciones Educativas**. Material no publicado. UNEFA.
- Gros, B. (2005). **El Aprendizaje Colaborativo a través de la red: Límites y Posibilidades**. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf. (Consulta: 19-07-2006).
- Gros, B. (2000). **El ordenador invisible**. Barcelona: Gedisa.
- López Segrera, F. (2001). **Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe**. Caracas, IESALC/UNESCO.
- Morles, A. (1991). *El Docente Investigador: Una alternativa para mejorar la calidad de la educación*. Revista Investigación y Postgrado (6)2. Caracas: UPEL.
- Padrón J. (2003). **La investigación universitaria y la sociedad del conocimiento**. Revista Intramuros N° 12. Dic.2003.Venezuela.
- Palomo, R., Ruiz, J., y Sánchez, J. (2006). **Las TIC Como Agentes de Innovación Educativa**. España: Dirección General de Innovación Educativa y Formación de Profesorado.
- Salgado Peña (2004). Capítulo 12: **La formación docente en la región: de las normales a las universidades**. Seminario Regional sobre "La Situación y Perspectivas de las Instituciones de Formación Docente en América Latina. Honduras, 6 y 7 septiembre de 2004. IESALC.
- Salinas, J. (2001). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. Madrid: Síntesis.
- Villaroel, C. (1997). **La investigación universitaria a la Educación, Problemas y perspectivas**. Revista Educación y Ciencias Humanas. Año V (8). Universidad Simón Rodríguez.
- Zañartu, L. (2003). *Aprendizaje Colaborativo: Una nueva Forma de Diálogo Interpersonal y en Red*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año V(28).



APLICACIÓN DEL ANÁLISIS CANÓNICO DISCRIMINANTE PARA LA DESCRIPCIÓN DE DIFERENCIAS ENTRE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA SEGÚN SU NIVEL DE ESCOLARIDAD

Martha Alicia Magaña Echeverría mc2103@ucol.mx

Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima. Bernal Díaz del Castillo No. 340 Col. Villas San Sebastián, C.P. 28045 Colima, Colima, México

Osval Antonio Montesinos López oamontes1@yahoo.com.mx

Facultad de Telemática, Universidad de Colima. México.

Carlos Moisés Hernández Suárez

Facultad de Ciencias, Universidad de Colima. México. Bernal Díaz del Castillo No. 340 Col. Villas San Sebastián, C.P. 28045 Colima, Colima, México.

Palabras clave

Calidad, desempeño académico, desempeño docente.

Resumen

La mejora de la calidad de las IES esta estrechamente vinculada con la calidad de su capital humano. Por ello, en el presente trabajo se realiza una aplicación del análisis canónico discriminante (ACD), para comparar el nivel de escolaridad (doctores, maestros y licenciados) del profesorado de tiempo completo de la Universidad de Colima por su *desempeño docente* y *académico*, para cada año del periodo de 2001 a 2004. Se encontró que para el *desempeño docente*, en cada uno de los cuatro años, no existe diferencia significativa en el nivel de escolaridad del profesorado, es decir que con doctorado, maestría o licenciatura son estadísticamente iguales; mientras que para el *desempeño académico*, el nivel de escolaridad tiene un efecto directo, es decir que a mayor nivel de escolaridad mejor desempeño, además de que los factores predominantes son el quehacer docente y las actividades de investigación, minimizando la influencia de las tutorías y la gestión colegiada. Finalmente cabe mencionar que el ACD resumió las diferencias importantes entre los grupos y reconoció las relaciones complejas entre muchas características lo cual permitió una interpretación directa y objetiva de de las primeras funciones canónicas discriminantes.

Desarrollo

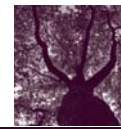
Objetivos

Comparar el nivel de escolaridad (doctores, maestros y licenciados) del profesorado de tiempo completo de la Universidad de Colima por su *desempeño docente* y *académico*, para cada año del periodo de 2001 a 2004.

Realizar una aplicación de la técnica estadística multivariada Análisis Canónico Discriminante para describir las diferencias entre los niveles de escolaridad del profesorado de tiempo completo de la Universidad de Colima, México.

Introducción

En el sistema educativo existe interés creciente por la calidad, son muchas las correlaciones entre cada uno de los elementos que inciden en él y, por ende, en su calidad (De Miguel, 1994; De la Orden, 1995; García Ramos *et al.*, 2000; Cantón *et al.*, 2001); sin embargo, hay uno especialmente



sensible que además ha sido objetivo de evaluación durante varios años: el profesorado. La importancia del personal docente con relación a la calidad de las instituciones educativas es motivo de consenso, por tanto, su evaluación en el contexto nacional e internacional está jugando un papel preponderante para la medición de la calidad.

En México, la evaluación educativa ha estado presente en los últimos veinte años, muestra de ello es que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) han implementado sistemas de evaluación diseñados expresamente para su valoración. Sin embargo, se tiene claro que la mejora de la calidad de las IES no se produce únicamente por aumentar los recursos financieros o la infraestructura de los centros educativos sino por la calidad de su capital humano. Torres (1996) afirma que las escuelas podrían mejorar en la medida en que mejore su profesorado, quien a su vez seguirá superando sus propios planteamientos, actitudes e incluso aptitudes. Un análisis de la realidad educativa confirma que el factor determinante para lograr una educación de calidad lo constituye precisamente la *formación del profesorado*. Desde la perspectiva de Gento (1996), el docente ha de promover en los alumnos procesos de autoaprendizaje, clima favorable para la comunicación, fuentes de información y adquisición de conocimientos y experiencias formativas que lo conduzcan al desarrollo intelectual. Además, los docentes deben ser capaces de crear un ambiente académico propicio para el aprendizaje, de estimular la imaginación y la capacidad de reflexión y de fomentar el deseo de superación, así como de inculcar los principios y valores fundamentales de la educación universitaria.

En este contexto, la Universidad de Colima en los últimos años ha invertido esfuerzos y recursos para consolidar su planta académica; es decir, se ha preocupado porque la mayoría de sus profesores cuenten con estudios de postgrado, preferentemente de doctorado. Además, ha implementado los programas de evaluación de desempeño docente y académico desde el año 2001. Para obtener información referente al desempeño del profesorado (docente y académico), como la mayoría de las IES utiliza como instrumento de evaluación el uso de cuestionarios con ítems relacionados a algunos factores. Los estudios respecto a que factores deben considerarse en la evaluación del desempeño del profesorado han sido diversos. Para la evaluación del desempeño docente la Universidad de Colima utiliza un instrumento propuesto por ANUIES el cual agrupa a los ítems en 5 factores (1. Competencia docente, 2. Idoneidad y objetividad de la evaluación, 3. Atención y dedicación hacia el alumno, 4. Planificación-programación del profesor y 5. Participación del alumno fomentado por el profesor.) y para el desempeño académico un instrumento diseñado para el Programa de Estímulos del Personal Docente (ESDEPED) el cual está formado por cuatro rubros (investigación, docencia, tutorías y gestión académica). Sin embargo, una vez extraída la información, el análisis e interpretación objetiva de los ítems, para emitir juicios de valor que desemboquen en el diseño de estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza; en general, no es una tarea fácil por la gran cantidad de datos y porque los ítems están muy correlacionados. Por ello, en el presente trabajo se realiza una aplicación del análisis canónico discriminante (ACD), para comparar el nivel de escolaridad (doctores, maestros y licenciados) del profesorado de tiempo completo de la Universidad de Colima por su *desempeño docente y académico*, para cada año del periodo de 2001 a 2004. Todo esto con la finalidad de conocer si en efecto el nivel de escolaridad de los profesores está siendo un elemento clave en el incremento de la calidad de la enseñanza, y con base a ello diseñar estrategias adecuadas que incrementen la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Institución.

Materiales y métodos

La evaluación del desempeño docente en la U de C integra dos aspectos: uno se refiere a todas aquellas formas en las que se llevan a cabo las diversas modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (encuesta de opinión a los estudiantes) al que denominamos *desempeño docente*; el otro son todas aquellas actividades relacionadas con la investigación, docencia, tutorías y gestión académica (evaluación del Programa de Estímulos del Personal Docente, ESDEPED) al que llamamos *desempeño académico*, ambos aspectos son sugeridos por Rueda y Rodríguez (1996). Se conformaron dos bases de datos: una concentra los resultados de las encuestas de opinión aplicadas a los alumnos de los PTC (desempeño docente), la otra los resultados del ESDEPED de cada PTC



(desempeño académico), correspondientes a las evaluaciones de 2001, 2002, 2003 y 2004, y la encuesta de opinión de los alumnos corresponde al semestre febrero-julio de cada año mencionado. Los datos del universo de estudio se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Datos del universo de estudio para cada año.

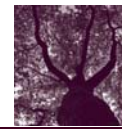
	2001	2002	2003	2004
Matrícula de los planteles que ofrecen programas de licenciatura y profesional asociado en la U de C				
	8,105	8,318	8,893	9,246
Total de encuestas aplicadas	7,432	7,375	8,166	8,523
% de matrícula evaluada	91.70	88.66	91.83	92.18
Total de PTC	348	354	367	381
Total de PTC evaluados	293	294	314	328
% de PTC evaluados	84.20	83.05	85.56	86.09

La encuesta de opinión aplicada a los alumnos contiene 18 ítems: sus clases están bien preparadas, explica con claridad, responde con exactitud a las preguntas, deja claras las cosas importantes, utiliza adecuadas actividades complementarias, el alumno puede comentar el examen con el profesor, el examen y otros instrumentos de evaluación están concebidos para verificar la comprensión del programa, cumple adecuadamente con sus horarios, está accesible fuera de horas de clase, asiste a clases normalmente, al comienzo del curso da a conocer el programa de la asignatura, desarrolla todo el programa, cumple con el número de prácticas programadas, cumple con el número de prácticas de campo programadas, su programa cubre los aspectos importantes, promueve la discusión en clase, consigue que sus alumnos participen, consigue que sus alumnos estén motivados.

Cada pregunta (ítems) tiene cinco opciones de respuesta: *no contestó* (no afecta el resultado obtenido por el profesor), *nunca* (se pondera con cero puntos), *a veces* (con un punto), *generalmente* (con tres) y *siempre* (con cinco). Agrupados con base en la metodología propuesta por ANUIES (2000) en los rubros:

- **Competencia Docente (CD).** Sus clases están bien preparadas, explica con claridad, responde con exactitud a las preguntas, deja claras las cosas importantes, utiliza adecuadas actividades complementarias.
- **Idoneidad y Objetividad de la Evaluación (IOE).** El alumno puede comentar el examen con el profesor, el examen y otros instrumentos de evaluación están concebidos para verificar la comprensión del programa.
- **Atención y Dedicación hacia el Alumno (ADA).** Cumple adecuadamente con sus horarios, está accesible fuera de horas de clase, asiste a clases normalmente.
- **Planificación-Programación del Profesor (PPP).** Al comienzo del curso da a conocer el programa de la asignatura, desarrolla todo el programa, cumple con el número de prácticas programadas, cumple con el número de prácticas de campo programadas, su programa cubre los aspectos importantes.
- **Participación del Alumno Fomentado por el Profesor (PAFP).** Promueve la discusión en clase, consigue que sus alumnos participen, consigue que sus alumnos estén motivados.

Para obtener la calificación por rubro de cada PTC se cuenta el número de ítems por rubro y se multiplica por el total de encuestas aplicadas para el PTC, se resta el número de preguntas sin respuesta y se multiplica por la calificación máxima (5) para cada uno, con esto se obtiene el puntaje máximo. En seguida se obtiene el puntaje del profesor por rubro, contando sus respuestas para cada uno de los ítems, se ponderan y suman, ya que se tiene el total de puntos alcanzados se divide entre



el puntaje máximo del rubro y se multiplica por cien, obteniendo de esta manera el resultado en porcentaje.

- **Calificación Global del PTC (CP).** Se formó con el promedio de los cinco rubros anteriores para cada PTC para obtener el desempeño global de cada PTC.

Las variables objeto de análisis de acuerdo a los lineamientos del ESDEPED de la Universidad de Colima son:

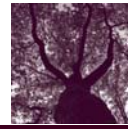
- **Docencia (DOC).** Clase frente a grupo, actualización pedagógica y en su disciplina, calidad del desempeño docente evaluada por los estudiantes, participación como profesor de cursos, seminarios o talleres extracurriculares impartidos a nivel universitario, premios y reconocimientos a la labor docente, la evaluación de este rubro incluye la formación del PTC.
- **Generación y Aplicación innovadora del Conocimiento (GAC).** Se refiere a la productividad académica del profesor expresada en artículos, capítulos de libros, libros, ponencias, memorias en extenso, conferencias, proyectos de investigación con financiamiento, reconocimientos recibidos por la destacada participación del profesor en la investigación.
- **Tutelage (TUT).** Incluye las acciones de atención a alumnos en tutoría individualizada y asesoría en la disciplina: dirección de tesis, participación como jurado en exámenes profesionales y de grado, atención y seguimiento a la práctica profesional y el servicio social constitucional de los alumnos.
- **Gestión Académica (CCOL).** Incluye la participación del profesor en actividades individuales o colegiadas de apoyo a la planeación, evaluación institucional de su DES o CA, atención a comisiones editoriales, dictaminadoras, revisión y actualización de planes y programas de estudio, organización de eventos académicos, entre otras.

Análisis canónico discriminante

Existen diversos métodos para medir variación como el Análisis Univariado de Varianza (ANDEVA); en él, cada variable es analizada separadamente, aunque esto ocasiona un traslape sustancial en los resultados obtenidos (Hair *et al.*, 1999: 353-354; Johnson *et al.*, 1982: 666-667). Las técnicas estadísticas univariadas como el ANDEVA no explican cómo los tratamientos difieren cuando todas las variables medidas son consideradas en conjunto, mientras que el Análisis Canónico Discriminante (ACD) es una técnica estadística multivariada que si las considera a todas simultáneamente en la diferenciación de la población, también puede identificar diferencias entre grupos de individuos (o tratamientos) y mejorar el entendimiento de las relaciones entre las variables medidas dentro de estos grupos (Cruz-Castillo *et al.*, 1994). Fisher (1936) fue el primero en utilizar esta técnica, también conocida como análisis discriminante de Fisher (Mardia *et al.*, 1979: 318-320; Johnson, 2000: 255-273) o análisis de variables canónicas (Everitt *et al.*, 1978: 253). Los grupos son comúnmente definidos *a priori* por algún criterio externo al conjunto de variables medidas. Por ello, para decidir si existe diferencia significativa entre los niveles de escolaridad del profesorado para el desempeño docente y académico (formados cada uno por dos o más variables) se aplicó esta técnica estadística multivariada y el ANDEVA, sobre las variables originales y puntuaciones canónicas estandarizadas respectivamente. Además, se aplicó la Prueba de Comparación de Medias de Diferencia Mínima Significativa (PDMS) para conocer cuales niveles de escolaridad son mejor y peor, respectivamente.

Utilidad del ACD

Considere la situación donde hay N casos (individuos) divididos dentro de m grupos y donde p variables son medidas en cada uno de los casos (Rencher, 1992). El ACD determina la mejor manera de separar o discriminar entre estos m grupos de individuos (Rencher, 1992). Por ejemplo, para estudiar si existe diferencia significativa en el desempeño docente de acuerdo al nivel de formación del profesorado de una universidad (doctores, maestros y licenciados). El ACD encuentra funciones lineales de variables cuantitativas que maximizan la separación de dos o más grupos de individuos mientras mantiene la variación dentro de grupos tan pequeña como sea posible (Johnson,



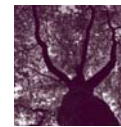
2000: 255-273). Esta aproximación distingue una o más funciones canónicas discriminantes (FCDs) no correlacionadas o variables canónicas. Estas son combinaciones lineales de las variables originales que mejor separan las medias de grupos de observaciones relativas a la variación dentro de grupos (Rencher, 1992). Las FCDs se crean de modo que contengan toda la información útil que se encuentra en un conjunto de variables originales. En cierto sentido, son semejantes a las componentes y los factores principales. Sin embargo, no se calculan de la misma manera.

El número máximo de FCDs es el mínimo de el número de variables o el número de grupos menos uno. La primera FCD, FCD_1 , contiene la máxima variación posible entre grupos con respecto a la variación dentro de grupos, reflejando la mayor diferencia entre grupos. La FCD_2 refleja diferencias entre grupos no desplegadas por la FCD_1 , con la condición de que la FCD_1 y la FCD_2 no están correlacionadas (Johnson, 2000: 255-273). Similarmente, la FCD_3 no está correlacionada con la FCD_1 y FCD_2 ; esto refleja diferencias entre grupos no desplegadas por la FCD_1 y FCD_2 , y así sucesivamente (Johnson, 2000: 255-273; Johnson *et al.*, 1982: 666-665). La ausencia de correlación significa que cada FCD extrae una dimensión única de la información del conjunto de datos.

Cuando uno aplica un ACD uno espera que las primeras FCDs contengan el mayor porcentaje de la variabilidad de las diferencias entre grupos (Mardia *et al.*, 1979: 318-320; Manly, 1986: 105-109). En unos cuantos casos, un investigador puede ser capaz de interpretar estas primeras FCDs, lo que incrementa su utilidad. Una ventaja que tienen las FCDs, sin importar si se pueden interpretar, es que a menudo permiten que un investigador visualice las distancias reales entre las poblaciones que se están investigando en un espacio dimensional reducido. Graficando los valores de estas FCDs (puntuaciones canónicas). Esto permite una aproximación gráfica simple de las relaciones entre grupos para las observaciones de la muestra. Además, esto sirve para detectar observaciones aberrantes en los datos (Afifi y Clark, 1990), estas gráficas también pueden ser usadas para asignar una nueva observación con "grupo" desconocido a un grupo existente. La puntuación canónica del nuevo individuo es asignada para el grupo cuya media está más cercana a su posición. Esto es una aproximación empírica para ubicar individuos con grupos desconocidos que proporciona resultados confiables cuando los grupos están bien definidos; sin embargo, el análisis discriminante provee un procedimiento más formal para clasificación (Krzanowski, 1998: 330-358) para detalles).

El ACP es otra técnica estadística multivariada, mucho más conocida y por tanto más utilizada en las investigaciones sociales. Es importante reconocer las diferencias básicas entre el ACP y ACD para evitar confusiones con estas técnicas. El ACP es similar al ACD, pero este ignora la estructura de grupo de los datos (o individuos). Como el ACD, el ACP persigue reducir la dimensión original de las variables (preferiblemente dos o tres) para explicar la variabilidad total de los datos. El ACP calcula combinaciones lineales de las variables originales, llamadas "componentes principales" que son ortogonales (no correlacionadas) unas con otras, lo cual maximiza la variación entre las variables originales (Johnson *et al.*, 1982: 629). En contraste, el ACD maximiza la variación entre los grupos de individuos mientras minimiza la variación dentro de grupos de las variables originales. En términos prácticos el ACP debe ser usado para investigar variación total en los datos, sin que esta concierna a una agrupación específica de observaciones, por medio de relaciones lineales entre las variables medidas en un estudio. Por tanto, es más apropiado usar el ACD cuando es importante separar grupos conocidos o agrupación *a priori*, y para identificar mejor la procedencia de las diferencias entre grupos.

Las diferencias entre grupos de datos multivariados de experimentos diseñados son frecuentemente analizados por el análisis multivariado de varianza (MANOVA). En este contexto, la "unión" de estas variables, más que respuestas individuales, son de gran interés. Aunque el ACD contiene el objetivo principal del MANOVA, este provee coeficientes canónicos que producen información relativa sobre cada variable para distinguir diferencias entre grupos. El ACD provee una descripción visual de las diferencias entre grupos; lo cual no lo hace el MANOVA (Manly, 1986: 105-109).



Supuestos para el ACD

Los datos para realizar el ACD deben de tener repeticiones dentro y entre los grupos. Los datos no necesitan estar estandarizados antes del análisis, porque no es como un ACP, los resultados de un ACD no son afectados por las escalas individuales de las variables (Manly, 1986: 105-109). El ACD opera bajo el supuesto de que la estructura de covarianzas dentro de grupos es homogénea para todos los grupos. Fallas de estos supuestos reduce la confiabilidad de cualquier prueba de significancia usada para determinar el número de FCDs adecuadas para representar los datos (Krzanowski, 1998: 356-358). Esta técnica también requiere que los datos dentro de los grupos provengan de una distribución normal multivariada. Sin embargo, los supuestos de normalidad y de homogeneidad no son siempre considerados prerrequisitos para usar esta técnica, en particular, cuando es usada como una herramienta exploratoria (Krzanowski, 1998: 356-358). El ACD determina como separar o discriminar mejor dos ó más grupos de individuos, dando medidas cuantitativas de varias variables sobre estos individuos.

El tamaño de muestra juega un papel muy importante en muchas técnicas multivariadas, incluyendo el ACD. La estimación de parámetros, particularmente la estimación de varianzas y covarianzas son más confiables con muestras grandes. También la combinación de muchas variables y pocas observaciones (es decir tamaños de muestra pequeños) usualmente causa estimaciones poco confiables. Aún con muestras grandes el ACD probablemente no proveerá resultados significativos cuando se tienen muchas variables. Actualmente no hay un tamaño de muestra óptimo. Sin embargo, cuando el ACD es efectuado sobre datos con pocas variables, tamaños de muestra aproximadamente 10 veces el número de variables en cada grupo proveerá estimaciones de parámetros confiables. Tamaños de muestra más pequeños que su correspondiente número de variables deberá ser evitado para disminuir problemas tanto de estimaciones poco confiables como problemas computacionales.

Análisis en SAS y SPSS

Para ejemplificar como hacer el ACD en estos paquetes estadísticos. Utilizaremos únicamente información referente al desempeño docente correspondiente al año 2001. En este año se tiene una población de 262 profesores (50 doctores, 139 maestros y 73 licenciados). Se desea saber si existe diferencia significativa entre el nivel de formación de su profesorado (doctores, maestros y licenciados) de acuerdo a su desempeño docente usando las dimensiones propuestas por ANUIES (CD IOE ADA PPP PAFP, CP).

En SAS

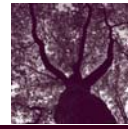
El procedimiento de SAS que produce la información requerida para el ACD es CANDISC (SAS, 1999). A continuación se expresa detalladamente como hacer el ACD con SAS usando los datos de los 262 profesores.

DATA EVALUACION;

INPUT NUMPTC\$ GRADO\$ CD IOE ADA PPP PAFP CP;

CARDS;

PTC1	D	80.9166	94.3561	81.4672	76.471	82.4546	83.1331
PTC2	D	85.9626	92.6334	91.5031	86.941	88.7389	89.1558
PTC3	D	78.9026	89.3775	86.9092	94.5081	72.044	84.3483
.
PTC260	L	43.9735	46.9019	51.2434	40.9161	44.3258	45.4721
PTC261	L	40.6923	37.2522	27.6412	37.9611	58.6426	40.4379



PTC262 L 64.5579 49.0433 86.705 68.6841 65.4176 66.8816

PROC CANDISC OUT=OSVAL1 PREFIX=FD DATA=EVALUACION;

CLASS GRADO;

VAR CD IOE ADA PPP PAFP;

RUN;

PROC PRINT DATA=OSVAL1;

VAR FD1 FD2;

RUN;

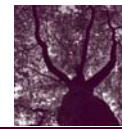
Aquí **DATA** es el comando SAS para darle nombre al archivo de datos. El comando **INPUT** es el comando SAS para ingresar las variables del conjunto de datos a analizar. **CARDS**, es el comando para poner en forma explícita cada uno de los valores de las variables ingresadas en el comando **INPUT**. Al final de cada uno de estos comandos se escribe un punto y coma para cerrar esa instrucción. Ya ingresados los datos se agrega el comando **PROC CANDISC** el cual es el procedimiento para realizar el ACD en SAS. Con el comando **OUT** se da nombre al archivo de salida del ACD. Con el **PREFIX** se denotan el nombre de las funciones canónicas; en el comando **CLASS** se especifica cual es la variable que contiene a la variable dependiente, en el comando **VAR** se expresa en forma explícita cada una de las variable respuestas que se utilizarán para realizar el ACD. El comando **PROC PRINT** imprime los resultados del ACD guardados en **OUT** y se le pide que imprima a las variables FD_1 y FD_2 .

En SPSS

En SPSS los datos se ponen en una worksheet tal y como se encuentran en el Cuadro 1 eliminado la columna de nivel de formación en la cual estos se denotan con las letras D, M y L. Después escoger en el menú: **Analyze** → **Classify** → **Discriminant**. En seguida en la ventana que aparece agregar en **Independents**, las variables independientes (CD, OIE, ADA, PPP, PAFP y CP). En **Grouping variable** agregar la variable nivel de formación la cual contiene los tres grupos (doctores, maestros y licenciados). En la misma ventana dar clic sobre **Define Range** y en la ventana que aparece darle 1 en **minimum** y en **maximum** el 3, que es el número de grupos con que se cuenta. En la ventana original, dar clic sobre **Classify** y aquí seleccionar **Casewise Results**, **Summary Table** y **combined Groups Plot**. Por otro lado, en la ventana original se puede dar clic sobre **Statistics** y aquí seleccionar **Meas** y **ANOVAs**, si se quiere obtener la media por variable y grupo y si se desea hacer análisis univariados de varianza (**ANOVAs**). Además, si se desean las puntuaciones canónicas hay que dar clic sobre **Save** y aquí seleccionar **discriminant scores** (SPSS, 1997).

Resultados de la aplicación del ACD

Los resultados de la aplicación del ACD se presenta en dos apartados uno para el desempeño docente y el otro para el desempeño académico. No existe una forma única para presentar los resultados del ACD. Sin embargo, a continuación se presenta la forma más común de presentarlos, que esta de acuerdo con el propósito del análisis. Para cada uno de los cuatro años estudiados, primeramente se realiza un análisis de varianza univariado (ANDEVA) para comparar los tres niveles de formación para cada una de las variables que forman el desempeño docente y académico, posteriormente se presentan los resultados del ACD.



Desempeño docente

Evaluación 2001

El ANDEVA muestra que no existen diferencias significativas ($P > 0.05$) entre los niveles de escolaridad (Cuadro 2) para cada una de las seis variables que conforman el desempeño docente, pero no muestra cómo difieren los niveles de escolaridad con respecto a todas las variables consideradas en conjunto o cómo están interrelacionadas. El ACD examina simultáneamente las seis variables e indica la contribución relativa de cada variable para la discriminación entre los niveles de escolaridad. Con datos para seis variables y tres grupos, el máximo número de Funciones Canónicas Discriminantes (FCD) es dos. Usando los datos no estandarizados del desempeño docente, se encontró que no existe diferencia significativa ($P > 0.05$) entre los niveles de escolaridad (Cuadro 4), por ello ninguna de las dos FCD son significativas ($P > 0.05$) (Cuadro 3, Anexo 1). La FCD₁ contiene 76.3 % de la variabilidad total y la FCD₂ el restante 23.7 % (Cuadro 3, Anexo 1).

Evaluación 2002

En este año el ANDEVA también muestra que no existen diferencias significativas ($P > 0.05$) entre los niveles de escolaridad (Cuadro 2) para cada una de las seis variables que conforman el desempeño docente. De igual forma se aplicó el ACD porque el ANDEVA no muestra cómo difiere el nivel de escolaridad con respecto a todas las variables consideradas en conjunto. Con datos para seis variables y tres grupos se obtuvo que dos, es el máximo número de FCD. Usando los datos no estandarizados del desempeño docente, se encontró que no existen diferencias significativas ($P > 0.05$) entre los niveles de escolaridad (Cuadro 4), por ello ninguna de las dos FCD son significativas ($P > 0.05$) (Cuadro 3, Anexo 1). La FCD₁ contiene 62.98 % de la variabilidad total y la FCD₂ el restante 37.02 % (Cuadro 3, Anexo 1).

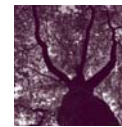
Evaluación 2003

El ANDEVA muestra que no existen diferencias significativas ($P > 0.05$) entre los niveles de escolaridad en este año (Cuadro 2) para cada una de las seis variables que conforman el desempeño docente. Para obtener cómo difieren los niveles de escolaridad con respecto a todas las variables consideradas en conjunto se aplicó también el ACD y, al igual que los años anteriores, se cuenta con dos FCD. Usando los datos no estandarizados del desempeño docente, se encontró que no existen diferencias significativas ($P > 0.05$) entre los niveles de escolaridad de los PTC (Cuadro 4), por ello ninguna de las dos FCD son significativas ($P > 0.05$) (Cuadro 3, Anexo 1). La FCD₁ contiene 78.79 % de la variabilidad total y la FCD₂ el restante 21.21 % (Cuadro 3, Anexo 1).

Evaluación 2004

El ANDEVA también muestra que no existen diferencias significativas entre los niveles de escolaridad en este periodo para cada una de las seis variables que conforman el desempeño docente (Cuadro 2) y de igual forma se aplicó el ACD. Con datos para seis variables y tres grupos se obtienen dos FCD. Usando los datos no estandarizados del desempeño docente, se encontró que no existen diferencias significativas ($P > 0.05$) entre los niveles de escolaridad (Cuadro 4), por ello ninguna de las dos FCD son significativas ($P > 0.05$); pese a ello, la FCD₁ contiene 67.85 % de la variabilidad total y la FCD₂ el restante 32.15 % (Cuadro 3, Anexo 1).

Cuadro 2. Medias y significancia del análisis de varianza (ANDEVA) por nivel de escolaridad para cada variable respuesta que conforman el desempeño docente para los años 2001, 2002, 2003 y 2004.



2001								2002							
GRADO	N	CD	IOE	ADA	PPP	PAFP	CP	N	CD	IOE	ADA	PPP	PAFP	CP	
		62.746	67.737	72.883	65.570	59.908	65.432		65.339	66.922	68.879	65.908	63.200	66.050	
D	50	a	a	a	a	a	a	68	a	a	a	a	a	a	
		61.539	64.190	70.230	65.502	60.706	64.352		67.928	70.779	72.843	70.724	66.291	69.714	
L	73	a	a	a	a	a	a	57	a	a	a	a	a	a	
		62.551	67.568	71.645	66.805	60.151	65.628		68.611	68.696	72.846	71.691	65.396	69.116	
M	139	a	a	a	a	a	a	139	a	a	a	a	a	a	
ANDEVA	-	NS	NS	NS	NS	NS	NS	-	NS	NS	NS	NS	NS	NS	
2003								2004							
GRADO	N	CD	IOE	ADA	PPP	PAFP	CP	N	CD	IOE	ADA	PPP	PAFP	CP	
		71.911	74.451	76.269	75.270	68.594	73.306		69.116	71.572	74.689	73.608	66.549	71.107	
D	74	a	a	a	a	a	a	86	a	a	a	a	a	a	
		66.833	69.972	74.192	72.686	62.324	69.282		70.041	74.179	75.474	73.890	68.669	72.528	
L	55	a	a	a	a	a	a	49	a	a	a	a	a	a	
		68.276	71.066	72.481	71.952	65.078	69.813		72.085	74.853	76.688	77.275	68.969	73.997	
M	161	a	a	a	a	a	a	158	a	a	a	a	a	a	
ANDEVA	-	NS	NS	NS	NS	NS	NS	-	NS	NS	NS	NS	NS	NS	

N es el número de individuos por cada nivel de escolaridad. $NS = (P > 0.05)$ y $S = (P < 0.05)$. Comparación de medias dentro de cada columna con PDMS. Columnas con la misma letra no son estadísticamente diferentes al 5 % de significancia.

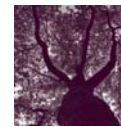
Cuadro 4. Medias de las puntuaciones canónicas estandarizadas de las dos funciones canónicas (FCD_1 , FCD_2) discriminantes del desempeño docente para los tres niveles de escolaridad y los cuatro años.

	2001		2002		2003		2004	
GRADO	FCD_1	FCD_2	FCD_1	FCD_2	FCD_1	FCD_2	FCD_1	FCD_2
D	1.890 a	0.201 a	0.168 a	-0.228 a	-0.125 a	0.190 a	-0.143 a	-0.142 a
M	-0.301 a	-0.338 a	-0.193 a	0.023 a	-0.104 a	-0.092 a	0.151 a	0.017 a
L	-1.477 a	0.402 a	0.257 a	0.218 a	0.469 a	0.009 a	-0.227 a	0.198 a
ANDEVA	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

$NS = (P > 0.05)$ y $S = (P < 0.05)$. Comparación de medias dentro de cada columna con PDMS. Columnas con la misma letra no son estadísticamente diferentes al 5 % de significancia.

Se encontró que no existe diferencia significativa entre los niveles de escolaridad del profesorado en ninguno de los cuatro años evaluados. Es importante resaltar que la evaluación de los PTC por parte de los alumnos a través de la encuesta de opinión no está exenta de sesgos, debido a que no se tiene un cuestionario institucional idóneo para evaluar el desempeño docente, y actualmente no existe consenso en lo concerniente a lo que significa ser un *buen profesor* (Rueda y Rodríguez, 1996:11). También porque el cuestionario puede usarse como un mecanismo de castigo o premio por parte del estudiante, ya que es de esperarse que un profesor con mayor escolaridad dicte (imparta) su materia sobre temas más avanzados y con mayor grado de dificultad, resultando en una desaprobación por parte de los estudiantes por la exigencia física e intelectual. Además, cabe aclarar que las opiniones de los estudiantes en el cuestionario utilizado no están ponderadas en función de su asiduidad y rendimiento académico en los cursos, lo que también podría sesgar los resultados y favorecer a los profesores que son poco exigentes y afectar a aquellos que si lo son.

Otro aspecto que debe ser valorado en su justa dimensión al aplicar las encuestas es el momento de su aplicación; generalmente se hace después de la segunda parcial del segundo semestre, fecha crítica porque los estudiantes desconocen si aprobarán el curso, sobre todo con los profesores muy exigentes, así que se presta para que el estudiante lo utilice como instrumento de castigo. También se debe analizar el número de respuestas empleadas (actualmente son cinco), aunado a que bajo esta escala provoca error de tendencia central, es decir que muchos estudiantes eligen las opciones



centrales y se quitan de problemas. En este contexto es de suma importancia trabajar en concientizar a los estudiantes y docentes sobre los objetivos, metas y alcances de los cuestionarios de evaluación, para que el llenado se realice de forma objetiva y responsable.

La investigación ha documentado que los cuestionarios son altamente confiables, estables y relativamente válidos para medir ciertos aspectos del quehacer docente (Greenwald, 1997; Marsh y Dunkin, 1997) y que los estudiantes son una fuente válida y relevante de información en términos de evaluación. Además, la aplicación de cuestionarios de opinión en periodos sucesivos arroja una información consistente sobre el desempeño de los profesores. En otras palabras, independientemente de los factores de sesgo señalados la evaluación reiterada (en grupos distintos y periodos lectivos sucesivos) permite visualizar el desempeño del profesor en forma bastante objetiva (Fresán, *et. al.*, 2000). Por tanto, los resultados obtenidos en el desempeño docente no sólo se deben a las deficiencias del cuestionario y la forma de su llenado sino que reflejan que al proporcionarle menores créditos, reconocimiento e incentivos económicos, a esta actividad, provoca que los profesores, principalmente los de mayor escolaridad, concentren más sus esfuerzos en las actividades de investigación, las cuales actualmente gozan de mayor reconocimiento e incentivos económicos. Pese a que en los últimos años se ha dado mayor énfasis a otorgar reconocimientos a las labores docentes de calidad excepcional, aunque incomparables todavía a las que se dan por las actividades de investigación.

Desempeño académico

Evaluación 2001

El ANDEVA muestra que existe diferencia significativa ($P < 0.05$) entre los niveles de escolaridad (Cuadro 5) para tres (DOC, GAC y TUT) de las cuatro variables que conforman el desempeño académico. Sin embargo, como no muestra cómo difieren los niveles de escolaridad con respecto a todas las variables consideradas en conjunto se utilizó el ACD. Con datos para cuatro variables y tres grupos, se obtuvo el máximo número de funciones canónicas discriminantes (FCD): dos. La FCD₁ explica el 93.72 % de la variabilidad total (Cuadro 6, Anexo 1); por tanto, para efectos de interpretación únicamente utilizaremos la FCD₁; además, está en primer lugar asociada con la variable *docencia* y en segundo lugar con la de *investigación* (GAG), según los Coeficientes Canónicos Estandarizados (CCE) y el coeficiente de correlación entre la FCD₁ y las cuatro variables de desempeño académico (Cuadro 6, Anexo 1). Es decir, las variables *docencia* e *investigación* son las que mayor peso tienen en esta FCD₁. Las comparaciones de medias entre los niveles de escolaridad son basadas en las puntuaciones canónicas de la FCD₁ y revelan que el grupo mejor evaluado es el correspondiente a los doctores, el segundo es el de los maestros y el más castigado es el de los licenciados (Cuadro 7).

Evaluación 2002

El ANDEVA muestra que en este año existen diferencias significativas ($P < 0.05$) entre los niveles de escolaridad para tres (DOC, GAC y TUT) de las cuatro variables que conforman el desempeño académico (Cuadro 5). Para obtener cómo difieren con respecto a todas las variables consideradas en conjunto se utilizó el ACD. Con datos para cuatro variables y tres grupos se obtuvieron dos FCD. La FCD₁ explica 92.11 % de la variabilidad total (Cuadro 6, Anexo 1), por lo que para efectos de interpretación únicamente utilizaremos esta función, que además está en primer lugar asociada con la variable *investigación* (GAG) y en segundo lugar con la de *docencia* (DOC), de acuerdo a los CCE y los coeficientes de correlación entre la FCD₁ y las cuatro variables de desempeño académico (Cuadro 6, Anexo 1). Es decir, las variables de *investigación* y *docencia* son las que mayor peso tienen en esta FCD₁. Las comparaciones de medias entre los niveles de escolaridad son basadas en las puntuaciones canónicas de la FCD₁, esto revela que el grupo mejor evaluado es el correspondiente a los doctores, el segundo el de los maestros y el más castigado nuevamente es el de los licenciados (Cuadro 7).



Evaluación 2003

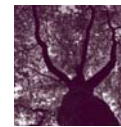
El ANDEVA muestra que existen diferencias significativas ($P < 0.05$) entre los niveles de escolaridad para las cuatro variables que conforman el desempeño académico (Cuadro 5). También se aplicó el ACD porque el ANDEVA no muestra cómo difieren los niveles de escolaridad con respecto a todas las variables consideradas en conjunto. Con datos para cuatro variables y tres grupos se obtuvieron dos FCD. En este año, la FCD₁ explica 91.67 % de la variabilidad total (Cuadro 6, Anexo 1), por lo que para efectos de interpretación únicamente utilizaremos esta función, además de que está en primer lugar asociada con la variable *investigación* (GAG) y en segundo lugar con la variable *docencia* (DOC), de acuerdo a los CCE y los coeficientes de correlación entre la FCD₁ y las cuatro variables de desempeño académico (Cuadro 6, Anexo 1). Esto significa que las variables *investigación* (GAG) y *docencia* son las que mayor peso tienen. Las comparaciones de medias entre los niveles de escolaridad también son basadas en las puntuaciones canónicas de la FCD₁ y revelan que el grupo mejor evaluado es el correspondiente a los doctores, el segundo es el de los maestros y el más castigado (por tercer año consecutivo) el de los licenciados (cuadro 7).

Evaluación 2004

El ANDEVA también muestra que en este periodo existen diferencias significativas ($P < 0.05$) entre los niveles de escolaridad (Cuadro 5) para las cuatro variables que conforman el desempeño académico. Se aplicó el ACD igual que en los años anteriores para ver cómo difieren los niveles de escolaridad con respecto a todas las variables consideradas en conjunto. Con datos para cuatro variables y tres grupos se obtuvieron dos FCD. La FCD₁ explica 89.11 % de la variabilidad total (Cuadro 6, Anexo 1); por tanto, para efectos de interpretación únicamente utilizaremos esta función, misma que está en primer lugar asociada con la variable *investigación* (GAG) y en segundo lugar con *docencia* (DOC), de acuerdo a los CCE y los coeficientes de correlación entre la FCD₁ y las cuatro variables de desempeño académico (Cuadro 6, Anexo 1). Es decir, las variables *investigación* y *docencia* son las que mayor peso tienen en esta FCD₁. Las comparaciones de medias entre los niveles de escolaridad también son basadas en las puntuaciones canónicas de la FCD₁ y revelan que el grupo mejor evaluado es el correspondiente a los doctores, el segundo es el de los maestros y el más castigado es también el de los licenciados (Cuadro 7).

Cuadro 5. Medias y significancia del análisis de varianza (ANDEVA) por nivel de escolaridad de las variables respuesta que conforman el desempeño académico para los años 2001, 2002, 2003 y 2004.

GRADO	2001					2002				
	N	DOC	GAG	TUT	CCOL	N	DOC	GAG	TUT	CCOL
D	74	226.899 a	138.959 a	69.230 a	58.392 a	75	220.787 a	183.400 a	74.107 a	83.973 a
L	69	133.935 c	19.710 c	37.174 c	69.464 a	52	144.731 c	21.596 c	42.250 c	85.519 a
M	126	179.263 b	34.405 b	58.373 b	72.127 a	124	189.234 b	55.306 b	67.871 b	83.831 a
ANDEVA		S	S	S	NS		S	S	S	NS
GRADO	2003					2004				
	N	DOC	GAG	TUT	CCOL	N	DOC	GAG	TUT	CCOL
D	85	207.628 a	136.506 a	91.165 a	76.529 a	97	204.070 a	122.237 a	74.887 a	99.165 a
L	48	126.847 c	28.938 c	36.667 c	48.646 c	41	124.720 c	35.317 c	44.268 c	79.854 c
M	152	172.320 b	48.191 b	61.892 b	65.625 b	157	174.296 b	51.659 b	64.029 b	78.924 b
ANDEVA		S	S	S	S		S	S	S	S



N es el número de individuos por nivel de escolaridad. $NS = (P > 0.05)$ y $S = (P < 0.05)$. Comparación de medias dentro de cada columna con PDMS. Columnas con la misma letra no son estadísticamente diferentes al 5 % de significancia.

Cuadro 7. Medias de las puntuaciones canónicas estandarizadas de la primer función canónica discriminante (FCD₁) del desempeño académico para los tres niveles de escolaridad y los cuatro años.

	2001	2002	2003	2004
GRADO	FCD ₁	FCD ₁	FCD ₁	FCD ₁
D	1.890 a	1.484 a	1.161 a	0.925 a
M	-0.301 b	-0.307 b	-0.305 c	-0.282 c
L	-1.477 c	-1.408 c	-1.091 b	-1.109 b
ANDEVA	S	S	S	S

$NS = (P > 0.05)$ y $S = (P < 0.05)$. Comparación de medias dentro de cada columna con PDMS.

Columnas con la misma letra no son estadísticamente diferentes al 5 % de significancia.

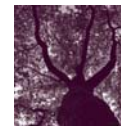
Utilizando la información de los cuatro años anteriores, en este apartado se encontró que existen diferencias significativas en los diferentes niveles de escolaridad. En forma sucinta, a mayor grado de escolaridad mejor desempeño académico. Las variables de mayor influencia en las diferencias encontradas de las cuatro evaluadas (docencia, investigación, tutorías y gestión) fueron las de docencia e investigación.

Con respecto al ESDEPED, es importante mencionar que los evaluadores responsables en la U de C son seis miembros designados de la siguiente manera: dos por el rector, dos por la Coordinación General de Docencia y dos por el personal docente (éstos últimos designados por la academia o grupo colegiado de profesores del área correspondiente), distribuidos todos en cuatro comisiones: Biológicas y de la Salud, Humanidades, Naturales e Ingenierías, y Sociales; es decir que las seis áreas del conocimiento se agrupan en cuatro comisiones dictaminadoras. La duración de la vigencia de cada evaluador es de dos años y las comisiones dictaminadoras renuevan 50% de sus integrantes de forma anual, de manera que la experiencia de la mitad del grupo se va heredando. El criterio para ser miembro de las comisiones dictaminadoras es ser docente distinguido con perfil PROMEP. Por tanto, el sesgo que pueden presentar los resultados de la evaluación del ESDEPED se considera mínimo, ya que por la naturaleza del concurso no queda exento.

Sin embargo, cabe mencionar que una de las desventajas de la utilización de los tabuladores por puntos, como es el caso del ESDEPED, ha sido la tendencia a la acumulación de puntos mediante el acopio de constancias y otro tipo de evidencias documentales de la realización de actividades frecuentemente poco relevantes, pero que en conjunto permiten a los profesores mejorar su categoría académica u obtener distintos estímulos y de esta forma incrementar sus percepciones. Ello en el fondo ha tenido un efecto no deseado en la actitud de algunos profesores, dado que su interés se ha enfocado en la consecución de "puntos", más no en la aplicación de sus capacidades y su esfuerzo para apoyar un mayor desarrollo académico de sus alumnos o una mayor solidez en el trabajo científico (Fresán, *et. al.*, 2000)

Conclusiones

De acuerdo a los análisis, se concluye por un lado que no existen diferencias significativas entre el nivel de escolaridad del profesorado (doctores, maestros y licenciados) para el *desempeño docente* en cada uno de los cuatro años evaluados. Por el otro, que el nivel de escolaridad tiene un efecto



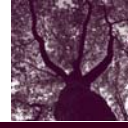
directo, en los cuatro años evaluados, sobre el *desempeño académico*; es decir, que a mayor nivel de escolaridad mejor desempeño académico, encontrándose en este caso que los factores predominantes son el quehacer docente y las actividades de investigación, minimizando la influencia de las tutorías y la gestión colegiada. Aunque, la evaluación en forma independiente (por desempeño docente y académico) tiene muchas ventajas, al no proporcionarles el mismo nivel de incentivos económicos, ocasiona que los profesores concentren más sus esfuerzos en las actividades de investigación porque actualmente son las que gozan de mayor reconocimiento e incentivos. Por tanto, a pesar de que existe consenso de que la calidad de las IES esta fuertemente correlacionada con el nivel de escolaridad del profesorado, esto no se aprecia en la evaluación por parte de los estudiantes (desempeño docente) en ninguno de los cuatro años evaluados, lo cual se atribuye a múltiples factores (deficiencias en el cuestionario, falta de objetividad y responsabilidad de los estudiantes para contestar, a las autoridades encargadas de aplicarlo y a los profesores) por la complejidad del proceso a evaluar. Además, también refleja que se debe de continuar impulsando la habilitación y capacitación del profesorado en forma continua (aspectos pedagógicos; incrementar el nivel de escolaridad del profesorado; aspectos de comunicación eficaz) para incrementar en cada uno de ellos su saber y su saber enseñar, si se quiere elevar la calidad de las distintas funciones universitarias y alcanzar un nivel aceptable de calidad en la institución.

Además, para disminuir los sesgos en la evaluación por parte de los estudiantes, se recomienda trabajar más eficazmente en la concientización de los estudiantes y profesores hacia los objetivos, metas y alcances del instrumento de evaluación para evitar que sea usado como instrumento de castigo o premio por parte del estudiante; además, se debe revisar el actual cuestionario y buscar una fecha óptima para su aplicación. La eliminación de observaciones extremas (media de Windsor) podría ser un instrumento para eliminar evaluaciones no objetivas, se recomienda estudiar esta posibilidad y su efecto sobre la comparación del desempeño docente.

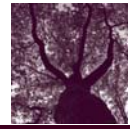
Finalmente de acuerdo a la descripción y aplicación del análisis canónico discriminante (ACD), se corrobora que es de suma utilidad cuando se tienen N casos (individuos) divididos dentro de m grupos con p variables medidas en cada uno de los casos y se desea básicamente describir las diferencias entre los grupos, situación común en las investigaciones del área educativa. Porque esta técnica reduce o sintetiza (resume) las diferencias importantes entre grupos predeterminados y reconoce las relaciones complejas entre muchas características; lo cual no es posible de hacer usando técnicas estadísticas univariadas. Por otro lado, los supuestos requeridos para validar el uso del ACD no son más rigurosos que aquellos usados comúnmente en las técnicas multivariadas. También se observa que la interpretación de las funciones canónicas discriminantes es directa y objetiva y el análisis de las diferencias significativas entre grupos se complementa por plots de las puntuaciones canónicas y por técnicas estándar de comparaciones de medias. Finalmente, se concluye que el como hacer (SAS y SPSS), interpretar y presentar los resultados de un ACD en forma adecuada es relativamente sencillo aún para todos aquellos investigadores con escasos conocimientos en estadística que desean describir las diferencias entre grupos cuando se tienen dos o más variables respuesta.

Bibliografía

- Afifi, A. A. y V. Clark (1990). *Computer-aided multivariate analysis*. New York: Van Nostrand.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- CANTÓN, I. (2001). *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS



- Cruz-Castillo, J. G., Ganeshanandam S., Mackay B. R., Lawes, G. S., Lawoko, C. R. O., Woolley D. J. (1994). Applications of canonical discriminant analysis in horticultural Research. *Hortscience*, 29(10), 1115-1119.
- De la Garza, V. (2004). La evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816.
- De la Orden, A. (1995). Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 147-162.
- De Miguel, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Everitt, B. S. y Graham, D. (2001). *Applied Multivariate Data Analysis*. London: A Hodder Arnold Publication.
- Fisher, R. A. (1936). The use of multiple measurements in taxonomic problems. *Ann. Eugenics*, 7, 179-188.
- Fresán O. M, Romo L. A., y Vera C. Y. (2000). *La evaluación de la actividad docente. Evaluación del desempeño del personal académico análisis y propuesta de metodología básica*. México: ANUIES.
- Fresán O. M, y Vera C. Y. (2000). *La calidad de la educación superior. Evaluación del desempeño del personal académico análisis y propuesta de metodología básica*. México: ANUIES.
- García, R. J. M. y CONGOSTO, L. E. (2000). *Evaluación y Calidad del Profesorado*, . Málaga, En Gonzalez Ramírez, T. (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico*. Ed. Aljibe. 127-157.
- Gento, P. S. (1996). *Liderazgo pedagógico para la calidad educativa*, Jaén: Universidad de Jaén. En M. Pérez Ferra y J. Ruiz Carrascosa (Coords.). *Factores que favorecen la calidad educativa* (pp. 201-225).
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student rating of instruction. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- Hair, Jr. J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Printice Hall. Iberia.
- Johnson, D. E. (2000). *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos*. México: International Thomson Editores.
- Johnson, R. A. y D. W. (1982). *Applied Multivariate Statistical analysis*. New Jersey: Printece-Hall.
- Krzanowski, W. J. (1988). *Principles of multivariate analysis. A user's perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Manly, B. F. J. (1986). *Multivariate statistical methods: A primer*. London: Chapman.
- Mardia, K. V., Kent, J. T., y Bibby, J. M. (1979). *Multivariate analysis*: London, Academic.



- Marsh, H. y Dunkin, M. (1997). Students evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. Nueva york, R. Perry y J. Smart (eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*: Agathon Press, 241-320.
- Rencher, A. C. (1992). Interpretation of canonical discriminant functions, canonical variates, and principal components. *Amer. Statistician*, 46(3), 217-225.
- Rueda, B. M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea] No. 6 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html> [2007, marzo 23].
- Rueda, M. y Rodríguez, L. (1996). *La evaluación de la docencia en el posgrado de psicología de la UNAM*, México, En M. Rueda y J. Nieto, La evaluación de la docencia universitaria, pp. 7-62.
- SAS Institute. (1999). *SAS software Versión 8*, USA: SAS Institute Inc., Cary, NC.
- SPSS, Inc. (1997). *SPSS for windows*, Versión 7.5. Chicago: SPSS, Inc.
- Torres, G. J.A. (1996). *La formación del profesorado como factor favorecedor de la calidad educativa*, Jaén: Universidad de Jaén, En M. Pérez Ferra y J. Ruiz Carrascosa (Coords.). Factores que favorecen la calidad educativa (pp. 69-132).



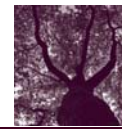
Anexo 1

Cuadro 3. Coeficientes canónicos estandarizados (CCE) y coeficientes de correlación (r) entre las funciones canónicas discriminantes (FCD's) y las variables originales para cada uno de los cuatro años evaluados del desempeño docente. Un análisis canónico discriminante se efectuó para cada año.

Variable respuesta	2001				2002				2003				2004			
	FCD ₁		FCD ₂		FCD ₁		FCD ₂		FCD ₁		FCD ₂		FCD ₁		FCD ₂	
	CCE	r	CCE	r	CCE	R	CCE	r	CCE	R	CCE	r	CCE	r	CCE	r
CD	-2.174	-0.148	-3.050	0.081	-619.967	-0.167	-765.977	0.364	-534.187	-0.294	-66.782	0.830	-534.002	0.131	-393.261	0.130
IOE	-3.052	-0.488	-1.475	0.377	-628.087	0.1244	-777.741	0.46	-483.000	-0.270	-60.675	0.781	-524.053	-0.017	-382.271	-0.016
ADA	-2.088	-0.317	-2.740	-0.048	-596.730	-0.224	-736.932	0.57	-487.178	0.012	-60.659	0.886	-503.811	0.007	-369.175	0.006
PPP	-1.364	-0.067	-1.551	0.377	-620.096	-0.444	-764.243	0.704	-460.734	-0.118	-57.431	0.863	-487.838	0.015	-358.797	0.014
PAFP	-0.991	0.0923	-3.018	-0.022	-671.405	-6E-04	-829.975	0.364	-597.550	-0.389	-74.949	0.708	-548.705	0.088	-400.982	0.088
CP	8.198	-0.179	10.448	0.21	2769.559	-0.157	3422.624	0.554	2233.854	-0.254	280.392	0.928	2344.293	0.208	1718.269	0.207
Correlación Canónica	0.169		0.095		0.200		0.155		0.223		0.118		0.1624		0.1126	
Eigenvalor	0.029		0.009		0.042		0.025		0.053		0.014		0.0271		0.0128	
Varianza explica (%)	76.300		23.700		62.980		37.02		78.79		21.21		67.85		32.15	

Cuadro 6. Coeficientes canónicos estandarizados (CCE) y coeficientes de correlación (r) entre las funciones canónicas discriminantes (FCD's) y las variables originales para cada uno de los cuatro años evaluados del desempeño académico. Un análisis canónico discriminante se efectuó para cada año.

Variable	2001				2002				2003				2004			
	FCD ₁		FCD ₂		FCD ₁		FCD ₂		FCD ₁		FCD ₂		FCD ₁		FCD ₂	
	CCE	r	CCE	r	CCE	R	CCE	r	CCE	R	CCE	r	CCE	r	CCE	r
DOC	1.139	0.866	-0.871	-0.410	0.877	0.762	0.711	0.545	0.638	0.720	0.733	0.590	0.735	0.757	-0.745	-0.599
GAG	0.686	0.781	1.082	0.542	0.997	0.823	-0.867	-0.427	0.873	0.865	-0.928	-0.454	0.858	0.825	0.739	0.499
TUT	0.058	0.273	-0.335	-0.308	-0.142	0.267	0.632	0.437	0.162	0.519	0.343	0.212	-0.093	0.325	-0.406	-0.285
CCOL	-0.493	-0.140	-0.008	-0.229	-0.244	-0.012	-0.241	-0.039	-0.054	0.265	0.367	0.272	-0.052	0.258	0.334	0.288
Correlación Canónica	0.785		0.312		0.728		0.297		0.630		0.238		0.577		0.240	
Eigenvalor	1.629		0.107		1.129		0.096		0.659		0.060		0.499		0.061	
Varianza explica (%)	93.720		6.280		92.110		7.890		91.670		8.330		89.110		10.890	



EVALUACIÓN SISTÉMICA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE

Bettys Arenas de Ruiz curriculum@uny.edu.ve
Universidad Yacambú

Palabras Clave:

Evaluación curricular, formación docente, modelo CIPP.

Resumen

El presente trabajo constituye un informe de avance de la evaluación parcial realizada en el Programa FAPES de la Universidad Yacambú (UNY), el cual está dirigido al personal académico-administrativo de la misma. El propósito del estudio fue determinar la pertinencia y coherencia del programa y determinar la satisfacción de los participantes y el impacto que el mismo ha generado en su praxis docente. La muestra estuvo constituida por 42 docentes-estudiantes, 11 profesores facilitadores y 7 miembros del área gerencial. Los instrumentos utilizados fueron: una guía de análisis curricular, dos escalas de evaluación, una guía de observación, un cuestionario y una escala opinática. Para la evaluación se utilizó el modelo CIPP, el cual establece que la evaluación provee información útil y oportuna para juzgar decisiones alternativas. Los resultados iniciales indican que hay expectativas entre el personal docente por el Programa, satisfacción con los módulos 1 y 3. Con el módulo 2 se presentaron algunas disparidades de opinión por el tratamiento del contenido. Se concluye el Programa FAPES es pertinente con las necesidades de los docentes y muy coherente con las políticas de desarrollo profesional de la UNY.

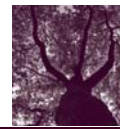
Desarrollo

Objetivo

El presente trabajo constituye un informe de avance acerca del desarrollo de un estudio evaluativo que actualmente se está realizando en la Universidad Yacambú para evaluar la pertinencia y coherencia del programa Formación Académico-profesional en Educación Superior (FAPES), así como la satisfacción de los participantes y el impacto que el mismo ha tenido en la práctica pedagógica de los docentes de la universidad.

Marco Institucional

La Universidad Yacambú es una institución privada de educación superior, autorizada por el Estado Venezolano mediante Decreto Presidencial No. 609 publicado en la Gaceta Oficial No. 34358 del 30 de Noviembre de 1989 y registrada bajo el No. 13, tomo No. 8, protocolo 1º de fecha 19 de Noviembre de 1990 ante el Registro Subalterno del Segundo Circuito del Distrito Iribarren de la Circunscripción Judicial del Estado Lara, promovida por la Sociedad Civil "Universidad Yacambú", de conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación, la Ley de Universidades y demás disposiciones y reglamentos que rigen las instituciones de educación superior en Venezuela.



Su creación constituye un aporte de la iniciativa privada al fortalecimiento del subsistema de educación superior venezolano, con la administración de programas de profesionalización, postgrado, educación continua, investigación y asistencia científico-técnica, para responder a las demandas de profesionales en el ámbito nacional y promover la creación de conocimientos enmarcados en los principios de calidad y pertinencia, convirtiéndose en una fuente generadora de oportunidades de empleo con la filosofía de la cultura emprendedora. La misión, visión y valores de la Universidad se resumen a continuación:

Misión

Articular una red de líderes y emprendedores comprometidos con la transformación de las comunidades.

Para ello:

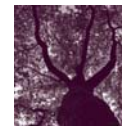
- Formamos profesionales líderes y emprendedores con solidez humanística, ética, ecológica, científico-tecnológica y con un profundo sentido de la responsabilidad histórico-social, desde una educación superior con visión universal e impacto local.
- Formamos comunidades para el desarrollo de sus potencialidades, en un entorno global, mediante la ejecución de actividades educativas y de extensión con proyección comunitaria.
- Contamos con profesionales orientadores, docentes y líderes, que desarrollan iniciativas y acciones en la docencia, investigación y extensión, para el mejoramiento de las comunidades de nuestro entorno social, en el marco de los ejes transversales de ambiente, cultura emprendedora y formación ética, que caracterizan la vida institucional.
- Somos una institución dinámica, flexible, abierta a las nuevas tendencias, que hunde sus raíces en nuestra realidad histórica y geográfica, que propugna el rescate de nuestra manera de ser venezolanos: nuestra cultura, nuestras tradiciones, con avidez de lo universal, de los logros de la ciencia, la tecnología y las sociedades, como una universidad acogedora y en armonía con el ambiente.

Visión

Ser una comunidad profesional de aprendizaje y de emprendedores, integrada por profesores, estudiantes, egresados y fuerzas sociales, que impacten significativamente los procesos de transformación de las comunidades, con visión universal e impacto local.

Valores

- Respeto a las diferencias y al libre pensamiento: Practicamos la aceptación y legitimación del pensamiento/acción distinta a la propia, en una comunidad abierta al debate, a la creación y a la innovación. Promovemos el trato respetuoso entre todos los miembros de la comunidad, con independencia de su manera de pensar, de sus capacidades, jerarquía, u otro tipo de diferencias.
- Cooperación y solidaridad: Se ejercen estos valores entre los miembros de la comunidad universitaria, y con los miembros de las comunidades, para el logro de objetivos comunes, o para complementar capacidades.
- Aprender a aprender: Estamos constantemente desarrollando competencias para aprender, aprender a des-aprender, aprender haciendo, aprender a emprender y aprender a re-aprender. Promovemos la flexibilidad, apertura y adaptabilidad ante las condiciones cambiantes del entorno para conservar un ambiente emprendedor, de creatividad e innovación continua.
- Visión ecológica: Estamos comprometidos con la generación de espacios de convivencia, dentro y fuera de la institución, con visión ecológica y en equilibrio con el ambiente natural, haciendo uso adecuado y sustentable de los recursos.



- Identificación con la Institución: Sentimos orgullo de pertenecer a la institución y el deseo de participar en su continua re-creación.
- Trabajo en equipo: Nos comprometemos con el logro de metas y objetivos planificados y compartidos en un ambiente de corresponsabilidad, de realización de tareas en forma conjunta, participativa y coordinada entre todos los actores involucrados.
- Responsabilidad: Nos comprometemos a cumplir los compromisos con adecuado uso de recursos en la oportunidad y tiempo estipulado.
- Vocación de servicio: Hacemos nuestro trabajo con actitud positiva y orientada a satisfacer las demandas académicas y formativas de los estudiantes y además miembros de la comunidad universitaria y en general de la sociedad. Nos place la satisfacción de aquel que recibe nuestros servicios o se beneficia de las tareas que realizamos.
- Calidad: Buscamos continuamente el mejoramiento de procesos y servicios y la reducción continua de desperdicios y del re-trabajo.
- Honradez: Manejamos nuestros recursos de manera transparente y respetuosa, con altos estándares de probidad.

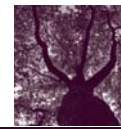
En la actualidad la UNY cuenta con 8.698 estudiantes en el nivel de pregrado y 689 en el nivel de postgrado para el lapso 2007- 1. Requiere aproximadamente de 400 profesores para atender las asignaturas de las diferentes carreras de pregrado en las sedes de las ciudades de Barquisimeto y Cabudare (Estado Lara) y Acarigua (Estado Portuguesa). Administra las siguientes carreras de pregrado y programas de postgrado:

Cuadro 1. Oferta Académica de la Universidad Yacambú a Nivel de Pregrado

Facultades	Carreras-Programas
Ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Electrónica en Computación • Ingeniería Industrial
Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Estudios Ambientales • Información y Documentación (presencial-online) • Psicología
Ciencias Administrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Contaduría Pública (presencial) • Gerencia Agroindustrial
Ciencias Jurídicas y Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho

Cuadro 2 Oferta Académica de la Universidad Yacambú a Nivel de Postgrado

Especialización	Maestría	Doctorado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerencia, mención Salud ▪ Gerencia, mención Redes y Telecomunicaciones (online) ▪ Gerencia, mención Organización (online) ▪ Gerencia, mención Mercadeo (presencial-online) ▪ Gerencia, mención Finanzas (online) ▪ Gerencia, mención Sistemas de Información (online) ▪ Ciencias Penales y Criminológicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerencia Educacional ▪ Gerencia de las Finanzas y de los Negocios ▪ Ciencias Ambientales, mención Evaluación del Impacto Ambiental ▪ Educación Ambiental ▪ Maestría en Ciencias Penales y criminológicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gerencia



Cuenta con programas de Diplomados en las áreas de Derecho Penal, Salud, Terapias Complementarias, Gerencia, Coaching, Enseñanza de la Lengua y de la Matemática, Programación Neurolingüística, Ingeniería, Estadística, Ortopedia, entre otras.

Descripción del Programa FAPES

El programa de Formación Académico-profesional en Educación Superior fue diseñado por el Dr. Ramón Casas y García, asesor académico del Consejo Superior de la UNY, después de discutir la concepción y propósitos del mismo con el personal del Departamento de Curriculum y del Vicerrectorado Académico.

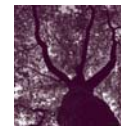
El FAPES está dirigido al docente, quien como recurso fundamental de las instituciones de educación superior y responsable del desarrollo y gestión curricular, debe estar en permanente estado de aprendizaje y formación, por cuanto de los “docentes depende, en gran medida, el éxito de la organización universitaria y de los aprendizajes de los estudiantes” (Castillo y Cabrerizo, 2006, p. 193).

En este sentido, el docente como el activo potencialmente más importante de una sociedad de aprendizaje es requerido, en este momento, por las instituciones de educación superior con un rol preponderante, dado que la función de enseñanza debe responder “a nuevas clientelas, a la creciente implicación de la universidad en la formación profesional, a los lazos cada vez más estrechos con el sector privado, y con la propia comunidad por lo que su función como agente de integración, gestión y difusión de los flujos del conocimiento, requieren del docente una reorganización de sus actividades para favorecer a una colectividad extendida más allá de los límites de la propia universidad” (Crespo, 1997, citado por Yarzabal, 1997, p. 143).

Para el programa, el docente, es quien, en este momento, tiene la responsabilidad de formar profesionales que deben estar preparados para convivir con los grandes y significativos cambios que están ocurriendo en la actual sociedad del conocimiento. El estratégico rol del conocimiento ha pasado a ser un factor determinante del nuevo paradigma del siglo XXI, el cual gira alrededor de la producción y formas de accesibilidad al mismo y donde la función del docente ya no es la transmisión y memorización del conocimiento, sino que más bien ésta se concreta a la orientación del estudiante para que pueda acceder al mismo y utilizarlo en la resolución de problemas a fin de transformar su entorno en aras de la calidad y bienestar de la colectividad.

Esta nueva exigencia al docente, demanda de la universidad, un esfuerzo dirigido y sostenido para actualizar a sus profesores en un marco que equilibre la formación pedagógica con la formación en las ciencias y en las tecnologías que definen su ámbito profesional. Esta actualización responde, en nuestro caso, a la Política de Docencia No. 1, *la excelencia de la actividad académica*, la cual contempla como una de sus estrategias *el fomento de la formación permanente para el personal docente*, la misma plantea el mejoramiento de sus competencias pedagógicas a partir de programas que estimulen: (a) la comprensión en profundidad de los contenidos temáticos que deben enseñar, enfatizando la forma en como éstos se conectan con el entorno y la cotidianidad para resolver problemas con apoyo en las nuevas tecnologías de información y comunicación; (b) el conocimiento específico acerca de cómo son los estudiantes, su desarrollo, procesos cognitivos, intereses, su forma de pensar y sentir en el espacio y momento histórico actual (comunidad, lenguaje, núcleo sociofamiliar), en el que se desenvuelven; (c) el conocimiento didáctico y comprensión sobre aspectos curriculares como modelos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, evaluación, competencias, comunicación y cultura del aula; (d) el conocimiento contextualizado de la presente sociedad de conocimiento, automatizada y globalizada en transición paradigmática que requiere de nuevas vías de comunicación, de organización del aprendizaje y de nuevas normativas; y (e) la investigación y la innovación como procesos distintivos de la formación de los docentes, para comprender la naturaleza y vastedad del hecho educativo y sobre todo para privilegiar estos procesos en los planes de estudio de las diferentes especialidades ofrecidas por la universidad.

La fundamentación teórico-práctica del programa FAPES subyace en la premisa de aprender haciendo con una real y concreta participación de los docentes-asistentes en las prácticas de aulas



que se orientarán con el desarrollo de talleres, microclases y actividades de carácter interactivo que apoyen la formación del profesor de la Universidad.

Los propósitos del programa FAPES son los siguientes:

1. Facilitar, a quienes ingresan al profesorado de educación superior, el desarrollo de aquellas competencias pedagógicas y científico-técnicas que les permitan un desempeño adecuado de las funciones de docencia, investigación y extensión.
2. Vincular a los participantes del programa, con la cultura y los valores de la institución universitaria, a través de los principios básicos de la deontología y de la ética profesional.
3. Desarrollar competencias específicas para la elaboración de trabajos de ascenso y de investigación.
4. Capacitar en la planificación y en el diseño curricular de educación superior.
5. Vincular a los participantes con las demandas socio-culturales y político-económicas de la región y del país, y desarrollar competencias para el diseño y la ejecución de programas y proyectos de extensión.

El programa de formación está integrado por cuatro módulos, a saber: actitudinal, pedagógico, instrumental y científico-técnico. Comprende un total de 256 horas teórico-prácticas y da derecho a 16 unidades de crédito. El diseño del programa se ajusta al modelo instruccional de la UNY, en cuanto a su sentido integral y sistémico y a la consideración del conocimiento organizado en términos de tres niveles constituidos por las áreas: teórica, de aplicación y de investigación (ver figura 1).

El sentido sistémico se expresa en dos sentidos; en primer lugar, se concibe el conocimiento didácticamente organizado en términos de tres niveles constituidos por el área teórica, el área de aplicación, de instrumentación o de ejercitación y el área de investigación o de práctica profesional, los cuales son equivalentes a los estados sistémicos de entrada, proceso y producto. Se considera que esta organización del conocimiento ayuda al estudiante a comprender la realidad, su problematización y a buscar posteriormente las opciones de transformación (es decir, tiene la oportunidad de conocer, reflexionar y transformar). Cada asignatura organiza su contenido programático en referencia a estos niveles. En segundo lugar, la premisa básica de la Universidad Yacambú es el aprender haciendo, lo cual permite considerar la realidad contextual como el escenario que nutre a la práctica en el aula y a las actividades vivenciales del estudiantado en la comunidad. Dicho escenario representa un apoyo para el aprendizaje con la intención de fortalecer la formación profesional del futuro egresado, quien debe retribuir a la sociedad local o nacional su aporte como egresado universitario tanto en el sector laboral como en el medio social donde se desenvolverá como ciudadano. El sentido integral se da, porque concibe la formación universitaria como una opción válida para desarrollar un hombre cabal, completando el perfil profesional con elementos humanísticos y sociales, mediante la utilización y racionalización de recursos que propician el aprender-haciendo, brindando de esta manera, al aprendiz, la oportunidad de ensanchar su horizonte cultural y social, así como fortalecer principios y valores tales como conciencia moral ciudadana, ética nacionalista y conservacionista, para hacerlo capaz de actuar en conformidad con los parámetros de conservación, mejoramiento y desarrollo armónico de los ecosistemas naturales y humanos.

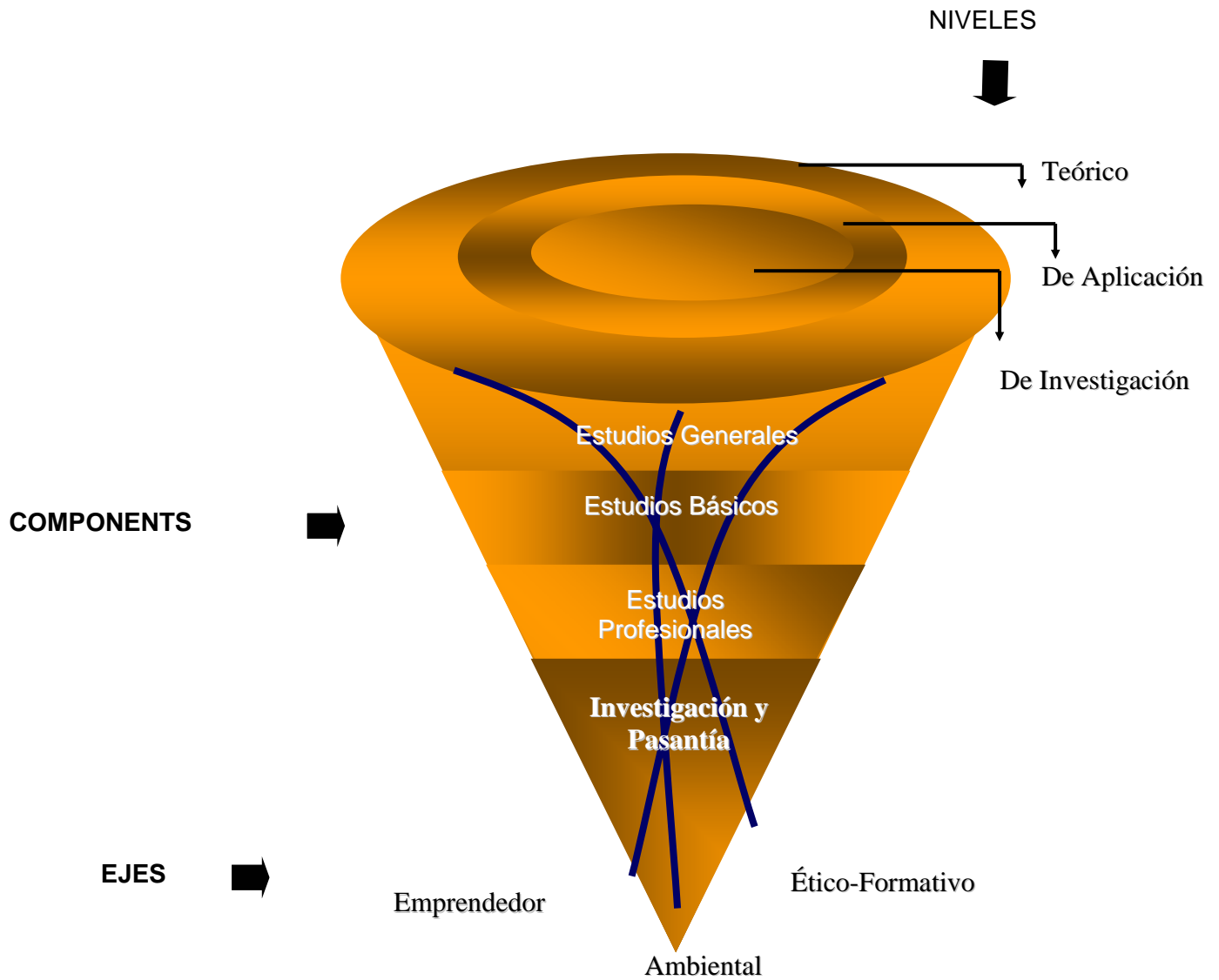
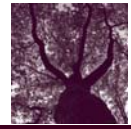
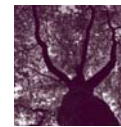


Figura 1. Modelo Instruccional de la Universidad Yacambú



Cuadro 3 Descripción de los Módulos del FAPES

No.	Módulos	Contenidos	UC	Horas-Clases
1	Módulo Actitudinal	<p>Taller teórico-informativo sobre los aspectos legales y normativos: Marco constitucional. Ley Orgánica de Educación y Ley de Universidades. Modelos académicos y administrativos de las universidades del país.</p> <p>Laboratorio vivencial sobre valores y principios: Deontología del ejercicio profesional universitario. La función social del profesional universitario; vinculación con la comunidad.</p>	4	64
2	Módulo Pedagógico	<p>Área teórica e informativa: Teoría y diseño del currículo de Educación Superior. Principios epistemológicos que intervienen en la organización del conocimiento. Los modelos de diseño instruccional. Los modelos de administración y dirección de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Potencialidades y condicionantes relativos a los sujetos de aprendizaje. Potencialidades y condicionantes de los factores exógenos a las situaciones instruccionales.</p> <p>Área de aplicación: Diferentes modelos aplicados al diseño instruccional tomando en cuenta las teorías del aprendizaje. Definición de objetivos y competencias según los alcances y limitaciones de las disciplinas y los perfiles de los egresados. Evaluación de los aprendizajes y el diagnóstico de los procesos de enseñanza aprendizaje. Selección y aplicación de los recursos instruccionales.</p> <p>Área de investigación: Los procesos lógicos y psicológicos del aprendizaje. Alcances y limitaciones de los modelos de comunicación instruccional.</p>	4	64
No.	Módulos	Contenidos	UC	Horas-Clases
3	Módulo Instrumental	<p>Manejo de tecnología y de recursos informáticos básicos: La bibliografía, uso y presentación. Herramientas Web. Obras generales, publicaciones periódicas, fuentes académicas (tesis, monografías y similares). Técnicas para la elaboración y presentación de trabajos de investigación.</p> <p>Prácticas de comprensión de materiales escritos en lengua extranjera: lenguaje científico-técnico. Comunicaciones científicas.</p> <p>Simulación docente: Diseño instruccional de un tema determinado y desarrollo de dicho tema.</p>	4	64



4	Módulo Científico-Técnico	<p>Área teórica-informativa: Naturaleza y alcance de la disciplina objeto de la enseñanza. Su ubicación dentro de una determinada área del conocimiento. Análisis interdisciplinar. Análisis intradisciplinar: grandes ramas y subdivisiones temáticas. Análisis de perspectivas: paradigmas, modelos, corrientes, enfoques existentes, tendencias y valoración.</p> <p>Área de aplicación: Niveles de explicación y control de los fenómenos objeto del conocimiento científico-técnico. Integración dentro del plan de estudios de una determinada carrera. Relación con perfiles profesionales generales y específicos. Valoración social.</p> <p>Área de investigación: Principales problemas. Modelos de indagación propios de la disciplina objeto de la enseñanza, según los fines que se establezcan. Estrategias y técnicas, sus limitaciones.</p>	4	64
	Total		16	256

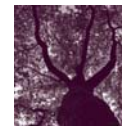
El programa se administra durante 8 meses y los cuatro módulos son interdependientes, mas se complementan entre sí.

Desarrollo del Estudio Evaluativo

La evaluación del programa se planificó acorde con la orientación de la investigación evaluativa y contempló dos fases: la primera dirigida al análisis de la pertinencia y coherencia entre los elementos curriculares del programa FAPES, así como a determinar el grado de satisfacción de los estudiantes y docentes que participan en el mismo, y la segunda para determinar el impacto que el programa ha tenido en el desempeño de los docentes. El programa FAPES se inició en el mes de octubre del año 2006 y hasta la fecha se han administrado los módulos 1 y 2, actualmente en el periodo abril-junio se completó el módulo 3. Se aspira que el módulo 4 finalice en el mes de agosto. La segunda fase de la evaluación se iniciará a partir del mes de septiembre, cuando los profesores deberán cumplir con las exigencias de la práctica docente con las asignaturas que administran en la universidad.

Se evaluarán en esta segunda fase las competencias relacionadas con la planificación instruccional, la ejecución didáctica y la evaluación de los aprendizajes, además se determinarán: (a) el uso que realizan de las TIC para orientar el aprendizaje de los estudiantes; (b) los índices de aprobación, de reprobación y de deserción al concluir el período trimestral de clases; y (c) estos índices se compararán con períodos académicos anteriores (2007-1, 2006-1, 2006-2), previos a su participación en el FAPES. Los participantes del estudio están representados por 42 docentes-estudiantes, 11 profesores facilitadores de los módulos y 7 miembros del equipo gerencial. Los instrumentos aplicados en la primera fase son los siguientes: una guía de análisis curricular para el estudio de la concepción y pertinencia del programa y de la coherencia entre los elementos curriculares que lo conforman y dos escalas de evaluación para identificar el grado de valoración hacia los profesores del programa y estudiantes participantes.

Para la evaluación se utilizó el modelo CIPP propuesto por (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), el cual establece que la evaluación provee información útil para juzgar decisiones alternativas. Se fundamenta en el enfoque sistémico que permite desarrollar de forma constante la realimentación en cada una de las fases del proceso evaluativo. Esta interacción entre los elementos del curriculum facilita el reajuste permanente para que cada elemento funcione congruentemente con los fines de la universidad, también facilita concretar el proceso de evaluación en cada una de las fases de un sistema (entrada, proceso, producto) con cualquier elemento del curriculum. En este modelo, la evaluación es vista como un proceso para delinear y proveer información útil para la toma de decisiones; de esta manera es posible detectar las debilidades y fortalezas del programa con el fin de buscar su mejoramiento permanente.



El modelo CIPP se enmarca en la teoría sistémica al plantear cuatro tipos de decisiones que se toman a partir de cuatro tipos de evaluaciones: del contexto, de los insumos, del proceso, y de los productos de un programa o del currículum. Estas fases se relacionan, a su vez, con los momentos de entrada, proceso y salida de un sistema (Stufflebeam, 1971).

Las fases del desarrollo del currículum (planificación, instrumentación, ejecución y evaluación) se corresponden con las evaluaciones que plantea el modelo de Stufflebeam: contexto, insumo, proceso y producto. Cada una puede ser evaluada de manera independiente porque el efecto de la realimentación, propio del enfoque sistémico, siempre permitirá que se vinculen entre sí las decisiones formuladas para cada función del currículum o del programa en cuestión.

Cada fase del modelo tiene sus propios propósitos, estrategias de recolección y análisis de la información, lo cual le permite gozar de la característica de la versatilidad, de la flexibilidad y del sentido de independencia, las cuales constituyen razones muy valederas para asegurar el empleo del modelo en la evaluación de programa (ver gráfico 1).

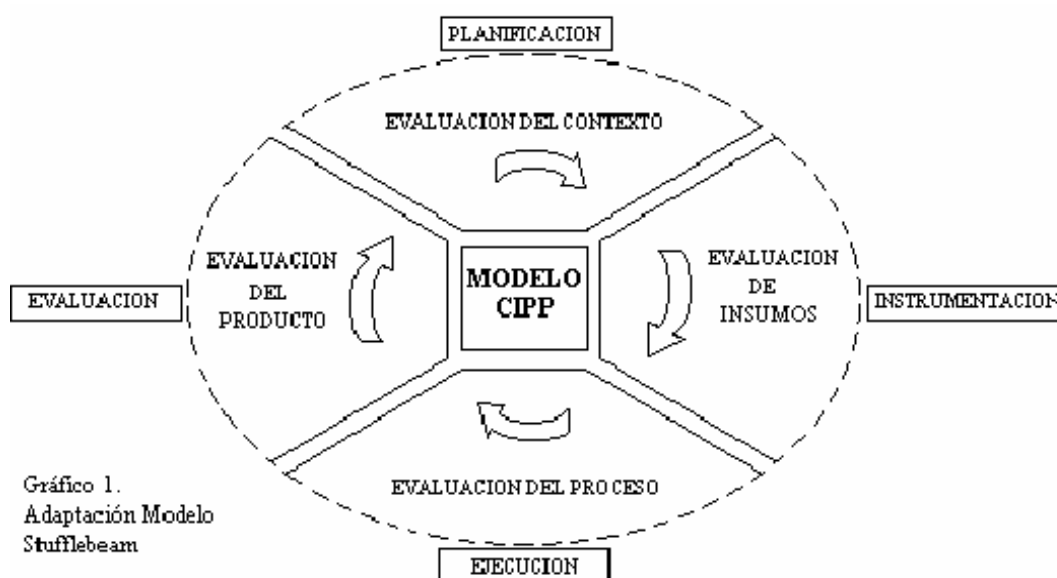


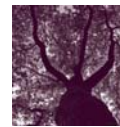
Gráfico 1.
Adaptación Modelo
Stufflebeam

A continuación se indica el sentido de cada evaluación en el modelo CIPP:

La evaluación del contexto tiene que ver con el estudio de los argumentos que justifican el programa o el currículum. Considera las necesidades y objetivos que puede cumplir y asume el análisis crítico de las oportunidades y amenazas que podrían afectar el programa. Las decisiones que se asumen en esta evaluación pueden asegurar la supervivencia del programa o su gradual eliminación. Permite que el planificador o el evaluador anticipe la direccionalidad de los cambios que debe asumir el programa o currículum.

La evaluación de insumos contempla una atención detallada a los recursos de diferente naturaleza que están considerados en el programa o currículum. Permite asumir decisiones en cuanto al uso, tipo, organización y adecuación de los recursos para alcanzar las metas del programa. De la eficiencia de estas decisiones depende en gran parte que el programa sea exitoso o no. En esta evaluación se explica y valora la importancia de los insumos para mejorar el programa.

La evaluación de proceso permite identificar y valorar el desempeño de los recursos humanos y la adecuación o no de los recursos materiales en la ejecución del proceso o en la acción del programa. Asume también aspectos de orden afectivo y cognitivo que están presentes en la puesta en marcha de un programa y tienen una importancia capital para el logro de los objetivos del mismo. Estas decisiones permiten reconducir y hacer ajustes en la ejecución del programa.



La **evaluación del producto** permite medir y valorar los resultados del programa, así como también interpretar y juzgar la trascendencia del impacto del programa o del curriculum. Considera la variable del tiempo en las decisiones que se asuman en esta fase. Relaciona los logros con las necesidades que se analizaron en el contexto para determinar si fueron satisfechos o no e incorporar las modificaciones y ajustes necesarios en las fases precedentes de la evaluación.

El elemento vinculante entre las fases lo constituye la función de realimentación que permite la interacción entre los componentes, estrategias y actividades que se ejecutan en cada evaluación.

La **realimentación** entre las fases constituye, en la mayoría de los casos, una vía importante para obtener información acerca de la efectividad del programa. Esta función facilita determinar el estado actual de los elementos y recursos del programa, conocer la opinión de los participantes en el mismo en cuanto a si están o no satisfechos y evaluar la calidad de la información recopilada para hacer los reajustes que demande cada situación estudiada. En suma, la realimentación facilita la metaevaluación de las decisiones asumidas con el contexto, insumo, proceso y producto.

Resultados y Conclusiones

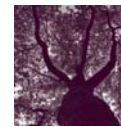
La realización de esta investigación de campo, tipo evaluativa, se orientó de acuerdo con las fases contempladas en el modelo CIPP para ubicar cada aspecto del programa FAPES. Esta se realizó identificando la naturaleza y función de dicho aspecto para determinar a qué fase del modelo corresponde. Una orientación para organizar estos aspectos con el modelo propuesto lo constituye el propio desarrollo del curriculum, el cual tiene las siguientes etapas: planificación, instrumentación, ejecución y evaluación, las cuales se corresponden también, como ya fue señalado, con las fases evaluativas: contexto, insumo, proceso y producto.

En relación con el estudio de la pertinencia se trata de determinar a partir del análisis del programa FAPES, en cuanto éste tiene capacidad para interpretar las necesidades de capacitación del personal docente de la UNY y responder a las exigencias contempladas en las políticas de la institución. Se trabajó con la guía de análisis curricular y se tienen los siguientes resultados organizados según las fases del modelo utilizado:



FASE DE CONTEXTO (Guía de Análisis Curricular)

Aspecto	Si	No
Responden los objetivos, la orientación y el contenido del programa a las necesidades señaladas por: <ul style="list-style-type: none"> La universidad Los participantes 	X X	
Comentario		
<p>La concepción del programa FAPES se consideró cónsona con los requerimientos de la universidad y de los participantes, así como también innovadora en relación con otros programas de la región debido a las siguientes razones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contempla un alcance que trasciende el trabajo del docente en el aula, toda vez que en la estructura establecida se instrumentaron diferentes dimensiones como por ejemplo: (a) la parte jurídica que sirve de marco al desempeño docente; (b) el manejo de la axiología como elemento vital para el trabajo en el aula; (c) el área curricular como fundamento del diseño instruccional con apoyo en la práctica con equipos informáticos; (d) el manejo del idioma inglés como recurso en el manejo de información; (e) la revisión teórica de las conceptualizaciones de ciencia e investigación para ubicar las asignaturas con las cuales trabaja el docente; y (f) el diseño de la programación instruccional con el desarrollo de microclases, muy a diferencias de programas similares que sólo enfatizan el trabajo de planificación y evaluación de los aprendizajes. 2. La estructura del programa FAPES responde al modelo instruccional establecido para la docencia en la universidad con sus tres niveles: teórico, de aplicación y de investigación. 3. Se trabaja con el concepto de módulos a partir de la problematización de los contenidos de cada uno. 4. Se trabajó con equipos docentes de diferentes profesiones para favorecer la multiplicidad de enfoques y concepciones. 		
Aspecto	Si	No
Corresponde el número de aspirantes con las estimaciones de la universidad		X
Comentario		
El número de aspirantes no representa lo deseable para esta primera cohorte, en la cual se tenía como meta tres grupos de 30 participantes para un total de 90		
Aspecto	Si	No
Responde a necesidades específicas en la formación de profesionales universitarios como docentes	X	
Comentario		
La población estudiantil está compuesta por abogados, médicos, ingenieros, periodistas, arquitectos, contadores públicos, economistas, psicólogo, quienes se desempeñan como docentes en educación superior y buscan formarse en el campo de los procesos de enseñanza y aprendizaje		
Aspecto	Si	No
Contribuye con el desarrollo y avance en el área de la docencia universitaria	X	
Comentario		
El hecho de contemplar áreas como la informática y la curricular implica el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje		
Aspecto	Si	No
Contribuye con el mejoramiento académico de un determinado sector laboral	X	
Comentario		
La aprobación del Diplomado permite mejorar la condición de cada profesor desde el punto de vista laboral, ya que este diploma es reconocido como parte de la formación recibida en el nivel de postgrado (cursos no conducentes a títulos)		

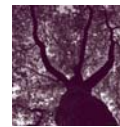


En esta fase también se revisó la coherencia del programa con los diferentes elementos didácticos. Los resultados alcanzados fueron los siguientes:

Aspectos	1 (20%)	2 (40%)	3 (60%)	4 (80%)	5 (100%)
1. En la concepción del programa hay referencia a una teoría relacionada con los elementos que contempla		X			
2. El contenido del programa está acorde con la naturaleza, problematización y los modos de investigación en las disciplinas que se enseñan			X		
3. Los objetivos de los módulos se relacionan con el contenido				X	
4. Los objetivos están formulados en términos de lo que el participante deberá realizar como docente				X	
5. Los objetivos son viables en función del tiempo establecido en el programa			X		
6. Los contenidos del módulo se corresponden con las asignaciones por los docentes				X	
7. El programa contempla la concepción del aprendizaje según la UNY para las tareas asignadas					X
8. Las actividades se relacionan con los objetivos				X	
9. La evaluación guarda relación con su basamento teórico				X	
10. La evaluación se ajusta con los criterios acordados				X	
Total		40%	60%	80%	100%

De acuerdo con esta información, se estimó necesario revisar y analizar en profundidad el contenido del programa FAPES. Es necesario estudiar la concepción en términos de su viabilidad institucional a fin de examinar si los ejes temáticos contemplados en el mismo se pueden alcanzar en el tiempo estimado, con los recursos disponibles en la universidad y con la amplitud que se concibe cada módulo. Se cuenta en el módulo científico-técnico, con el estudio y manejo de la investigación propia de cada área cognitiva con la cual trabaja el docente en la UNY. La categoría de problematización del contenido se presenta en cada módulo toda vez que ésta es fundamental en el modelo instruccional que se maneja en el programa. En general, los objetivos están relacionados con los contenidos (80%) y se formulan con énfasis de lo que debe ser su práctica pedagógica. La viabilidad de los mismos debe ser revisada de acuerdo con la respuesta formulada, dado que el tiempo de duración del módulo es sumamente ajustada (32 horas de las 64 establecidas para el módulo. En la evaluación hay un 80% de coherencia entre lo que se hace, su fundamentación teórica y los criterios acordados.

En relación con la escala prevista para esta parte se puede concretar que el nivel de coherencia se ubica porcentualmente en 70% según se señala en esta escala:



Escala	Valor	Significado
81-100	5	Muy alta coherencia
61-80	4	Alta coherencia
41-60	3	Mediana coherencia
21-40	2	Poca coherencia
1-20	1	Muy poca coherencia

Con esta escala se afirma que el programa presentó un nivel de coherencia de un 70% entre la concepción del programa y los aspectos curriculares que lo conforman (contenidos, objetivos, actividades, evaluación, concepción del aprendizaje).

FASE DE INSUMO

Se revisaron las características de los docentes que han facilitado los módulos 1, 2, 3 y 4 del programa FAPES. Los datos más relevantes fueron los siguientes:

Cuadro 4
Docentes del Programa FAPES

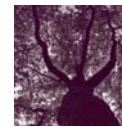
Docentes	Título
Maritza Rincón	Profesor, Magister en Educación
Mariadelina Castro	Abogado, Magister en Educación Especialista en Derecho Mercantil
Antonio Castillo	Profesor-Abogado, Periodista
Freddy Cordero	Profesor, Abogado, Especialista en Andragogía
Dorys Mora	Ingeniero en Electrónica en Computación, Estudiante Doctoral
Roger Infante	Profesor en Inglés
Bettys Arenas de Ruiz	Licenciada en Educación Magister en Library Science Estudiante Doctoral
Milagros Martínez	Licenciada en Educación Doctorado UNED (Madrid)
Ramón Casas y García	Licenciado en Educación Doctor en Filosofía

Para revisar el desempeño de los docentes de este programa se aplicó una escala de evaluación del profesor por parte de los estudiantes, el instrumento se identificó como Escala EVALPRO y evalúa las siguientes dimensiones: (a) el dominio teórico-práctico del área que administran en el módulo; (b) la forma como organizan las clases y (c) la forma como se relacionan con el grupo. Las opciones de respuestas son cinco que representan los siguientes valores:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Parcialmente en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

El instrumento consta de 42 ítems y las valoraciones de la escala se indican a continuación:

Escala	Valor	Significado
182-210	5	Excelente desempeño docente
147-181	4	Buen desempeño docente
112-146	3	Aceptable desempeño docente
77- 111	2	Deficiente desempeño docente
42-76	1	Muy deficiente desempeño docente



La aplicación de la escala EVALPRO presentó los siguientes resultados para seis docentes en este primer avance de la evaluación del programa:

Cuadro 5. Resultados de la evaluación de los Docentes Programa FAPES-Fase I

Docentes	Dimensiones			
	Dominio teórico-práctico del área	Organización clases	Relación con el grupo	Total
1 (área de idioma)	32	78	78	188
2 (área jurídica)	25	61	66	152
3 (área informática)	24	63	53	140
4 (área psicovalorativa)	30	77	84	191
5 (área curricular)	16	40	38	94
6 (área instruccional)	35	90	83	208

De acuerdo con la escala utilizada cuatro de los docentes muestran un desempeño caracterizado de bueno a excelente en cuanto al dominio teórico-práctico del contenido que le corresponde administrar en el módulo, los docentes participantes valoran como muy adecuada la organización y el desarrollo de las clases en el aula, el manejo de los recursos, la dotación de recursos para las actividades, la secuencia de los contenidos y el manejo de las evaluaciones; así como también valoran el trato hacia el grupo, aprecian el trato que ofrecen y la amenidad para el desarrollo de las actividades en el aula. Un docente fue valorado con la puntuación de 3 que considera aceptable el desempeño profesoral acorde con los puntos básicos que deben observarse en las dimensiones tratadas y solo un docente fue ubicado en la escala de 2 para indicar la no complacencia con su desempeño. Conviene indicar las valoraciones máximas y mínimas por dimensión, lo cual permite a la gerencia del programa definir en cual de las áreas nuestros docentes necesitan apoyo para reforzar y mejorar su actuación académica. Las mismas son las siguientes:

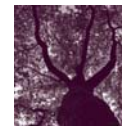
Dimensiones	No. de Ítems	Lím. Min.-Lím. Máx.
Dominio teórico-práctico del área que administra	7	7 – 35
Organización de las áreas	18	18-90
Relación con el grupo	17	17-85
Total	42	42-210

En esta fase también se revisó la valoración de los estudiantes en relación con determinados aspectos del Programa de Postgrado de la universidad. Se utilizó la escala EVALEST de 48 ítems con las siguientes respuestas codificadas:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Parcialmente en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Los aspectos considerados para esta escala son: (a) planificación y organización de las actividades del programa (14 ítems); (b) atención del equipo directivo (3 ítems); (c) desenvolvimiento del personal docente (6 ítems); (d) administración del plan de estudio (7 ítems); (e) estado actual de la infraestructura (9 ítems) y (f) auto percepción desempeño estudiantil (9 ítems). La confiabilidad de la escala fue de 0,976 (método Alpha de Cronbach).

Los resultados alcanzados es esta escala, según sus dimensiones fueron las siguientes:



Cuadro 6. Estadística Descriptivas obtenidas en la Escala EVALEST
Dimensiones

Dimensiones	Media Aritmética	Desviación Típica	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima
Planificación y Organización actividades programas	48	8.53	30	60
Atención equipo directivo	12	2.25	8	15
Desenvolvimiento personal docente	26	4.05	16	30
Administración plan de estudio	30	4.21	22	35
Estado actual infraestructura	39	5.78	22	45
Auto percepción desempeño estudiantil	38	6.37	27	45

Los valores establecidos por dimensión se indican a continuación:

Dimensiones	Número de Ítems	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima
Planificación y organización actividades programadas	14	14	70
Atención equipo directivo	3	3	15
Desenvolvimiento personal docente	6	6	30
Administración plan de estudio	7	7	35
Estado actual infraestructura	9	9	45
Autopercepción desempeño estudiantil	9	9	45
Total	48	48	240

Estos datos ayudarán al programa para estimar la tendencia del grupo que califica la adecuación de las dimensiones evaluadas. A continuación se indican los valores establecidos en términos de sus límites mínimo y máximo, así como también se presentan los puntajes totales por cada participante del programa FAPES.

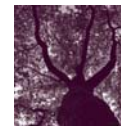
La escala EVALEST tiene los siguientes significados:

Escala	Valor	Significado
204-240	5	Muy alta adecuación
165-203	4	Alta adecuación
126-164	3	Mediana adecuación
87-125	2	Deficiente adecuación
48 - 86	1	Muy deficiente adecuación

En función de estos valores, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 7
Distribución de los Estudiantes según Puntaje obtenido en la Escala EVALEST

Escala	Total Estudiantes	Porcentaje
204-240	10	56
165-203	6	33
126-164	2	11
87-125	0	0
48 - 86	0	0



La información tabulada muestra que 10 estudiantes consideraron como muy adecuada la situación evaluada en cada dimensión, representan el 56 % de este primer grupo para el presente informe de avance.

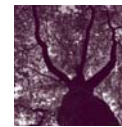
En cuanto a satisfacción se puede indicar que, en general, el grupo se muestra satisfecho con el desarrollo del programa por el valor que representa la capacitación pedagógica para su propia situación laboral y expectativas personales. Señalan insatisfacción con el desempeño de algunos docentes, con el tiempo asignado para el desarrollo de los módulos o actividades (por ejemplo señalan que lo referente a las dimensiones informática y de diseño instruccional debe contemplar más cantidad de tiempo); también refieren sobre la necesidad de disponer de mayor cantidad de horas para la asearí académica.

Conclusiones

1. La evaluación constituye uno de los elementos más importantes de la gestión universitaria, puede abarcar desde el nivel institucional o de programas hasta las actividades de menor alcance, se justifica para garantizar el mejoramiento continuo de los procesos organizacionales, para evidenciar el sentido de corresponsabilidad social que tiene la institución y para satisfacer las nuevas exigencias establecidas en la formación de los profesionales universitarios; en este sentido, se justifica y se hace necesario desarrollar procesos de evaluación en la institución de manera permanente y consensuada con los miembros de la universidad.
2. La pertinencia, coherencia y satisfacción constituyen criterios de evaluación indispensables de considerar en las investigaciones evaluativas iniciales a fin de contar con evidencias básicas y fundamentadas que orienten el trabajo institucional hacia la calidad total. Se trata de crear la cultura evaluativa institucional que contemple la autorregulación entendida como marco de la autoevaluación y del examen externo.
3. Los resultados del presente estudio ayudarán a la revisión exhaustiva de la concepción, alcance y estructura del programa FAPES por parte de la UNY. Este programa debe constituirse en el bastión de la Universidad Yacambú para lograr avances en materia de la formación de recursos profesionales acorde con el desarrollo de los nuevos escenarios político, social, económico, tecnológico y cultural, que exige un nuevo docente con competencias para atender las exigencias del mundo globalizado e informatizado. En este caso, los resultados conducirán a un nuevo planteamiento del programa que fundamente los objetivos previstos en el mismo.

Referencias

- Castillo A. S., y Cabrerizo D. J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior: Desarrollo curricular y evaluación*. Volúmenes I y II. Madrid: McGraw-Hill.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona (España): Paidós.
- Yarzabal, L. (editor). (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión de América Latina y El Caribe*. Tomo I y II. Caracas: CRESAL.



VALORACIÓ DEL CURS DE FORMACIÓ INICIAL EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA DES DEL VESSANT DE L'ALUMNAT PARTICIPANT

Maria Rosa Rosselló Ramon mrosa.rossello@uib.es

Carme Pinya Medina carme.pinya@uib.es

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Universitat Illes Balears

Paraules clau

formació inicial, professorat novell, innovació educativa

Resum

Amb aquesta comunicació volem presentar les principals valoracions que fa el professorat novell que ha participat en un curs de postgrau destinat a la seva formació inicial. El curs s'ha posat en marxa per primera vegada a la Universitat de les Illes Balears i ha suposat una millora important en alguns aspectes. Per dur a terme aquesta valoració hem fet servir la informació recollida per tres instruments: els qüestionaris de valoració, els grups de discussió i les carpetes docents.

Desenvolupament

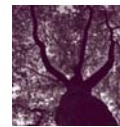
Context

Des de fa tres anys, en el marc de la Universitat de les Illes Balears, i d'acord amb les directrius que marca l'Espai Europeu d'Educació Superior, es va posar en marxa el Programa d'Ajut a la Docència Universitària (PADU). Aquest programa formatiu es va iniciar amb la finalitat de conscienciar el professorat universitari de la gran importància que té la formació permanent per a la millora de la docència.

Atès l'èxit de participació, i com a resposta a algunes de les necessitats manifestades per alguns del participants en el PADU, després de dos anys es va decidir posar en marxa un curs específic, anomenat Curs d'Expert Universitari/Expert Universitària en tècniques docents de grau superior.

Es tracta d'un postgrau que s'adreça directament al professorat novell i que va ser dissenyat amb la ferma creença i convicció que els primers anys d'exercici de la professió són clau en el desenvolupament de la capacitat de reflexió constant sobre la pròpia feina.

El curs pretén donar resposta a les necessitats que experimenta el professorat en els seus inicis professionals, i oferir-li una formació a mida, de tal manera que la incorporació a la docència s'acompanyi d'una capacitació pedagògica, fins ara atribuïda de forma implícita al docent universitari. Té per finalitat posar a l'abast del professorat novell de la UIB unes eines i estratègies que li permetin endinsar-se en el món de la docència d'una manera més reflexiva, tot possibilitant la inserció en la professió amb l'acompanyament del professorat expert, d'un grup de discussió i d'un seguiment de la seva feina.



Descripció del treball

Objectius de la comunicació:

- Identificar els aspectes positius i negatius del curs
- Identificar les concepcions personals de l'alumnat
- Explorar i detectar els canvis i les reflexions que l'alumnat incorpora en la seva pràctica quotidiana
- Detectar noves necessitats de formació

Per tal d'assolir aquests objectius, comptam amb un conjut d'instruments que ens permetran copsar quina és l'opinió que els alumnes tenen del curs, així com també, quines han estat les repercussions més importants en la seva concepció docent.

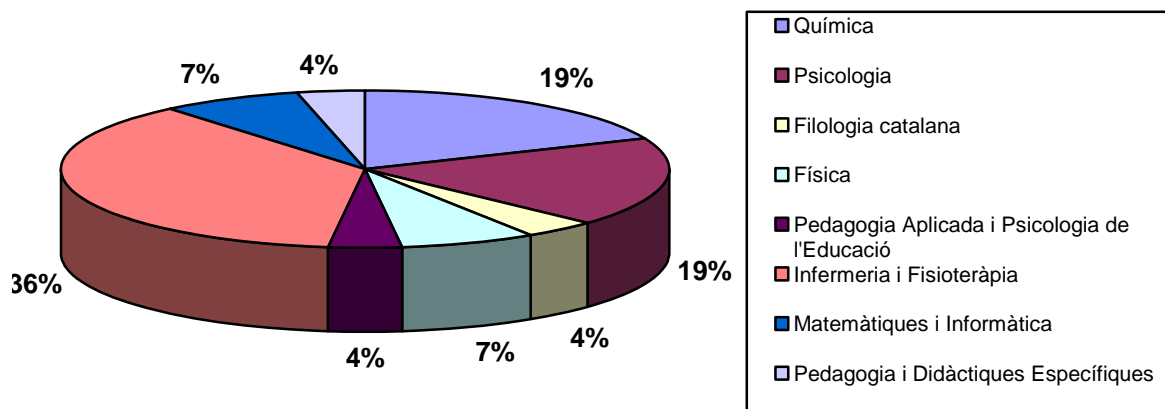
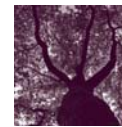
En concret, hem fet servir els instruments següents:

- Qüestionari valoratiu de cada una de les sessions del curs: hem optat per una enquesta descriptiva amb l'objectiu d'obtenir certa informació respecte a l'opinió dels participants quant a la sessió duta a terme amb un determinant ponent i temàtica. Es tracta d'un conjut de preguntes tancades, amb possibilitat de resposta valorativa, seguint una escala de Likert que compta amb 5 ítems graduats de més a menys.
- Grups de discussió amb els participants: durant el curs s'han dut a terme seminaris avaluatius amb els participants, per tal de poder detectar els punts forts i febles del curs.
- Portafoli docent: una de les eines d'avaluació del curs és l'elaboració de la carpeta docent, on s'ha d'incloure una reflexió de cada una de les sessions amb ponents i una valoració general d'aquestes, així com un seguiment dels canvis introduïts arrel del curs, suggeriments i tots aquells aspectes que ells considerin necessaris.

Desenvolupament del curs

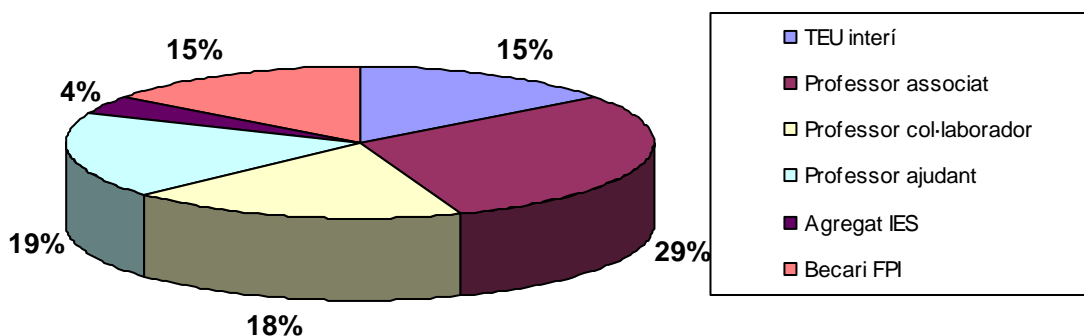
El curs s'ha desenvolupat d'octubre de 2006 a juny de 2007 i s'ha organitzat a partir de diverses sessions formatives amb professorat expert de la nostra Universitat i del context nacional. La nostra intenció ha estat oferir al professorat novell una formació global que doni resposta a les necessitats més comunes i als interrogants que solen aparèixer durant els primers anys d'exercici professional.

Ha comptat amb un total de 27 participants, els quals varen tenir com a únic requisit d'accés el fet de ser professorat de la UIB –independentment de la seva situació contractual- o becari amb tasques de docència durant un període no superior a 5 anys. En el gràfic següent es representa la distribució dels alumnes per departaments:



Gràfic 1: Representació dels diferents departament en el Curs d'Expert Universitari / Experta Universitària en Tècniques docents de Grau Superior.

Pel que fa a la situació laboral, cal dir que majoritàriament estan en una situació de contracte d'associat (29%), seguit de professorat ajudant (19%) i professorat col·laborador (18%).



Gràfic 2: Representació de les diferents categories laborals del professorat participant en el curs.

D'altra banda, cal dir que el curs s'ha estructurat en 14 sessions, algunes de les quals s'han dedicat al seguiment, reflexió i avaluació de la Guia Docent d'assignatura o bé al Portafoli de l'alumne/a.

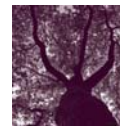
A més d'aquesta formació teòrica, cada alumne ha comptat amb el suport d'un tutor-mentor, és a dir, d'un professor expert de la seva mateixa àrea amb una funció d'acompanyant durant el tot el procés.

Resultats

Els resultats que presentem a continuació donen resposta als objectius inicials proposats a la comunicació i s'estableixen com a una petita síntesi del desenvolupament del procés.

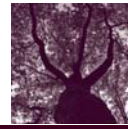
Objectiu 1: Identificar els aspectes positius i negatius del curs

A partir de les diferents sessions que van organitzar amb el grup de discussió, assenyalarem les fortaleces i febleses del curs, que us presentem de la següent manera:



FORTALESES	
SESSIONS TEÒRIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada participació de l'alumnat, quan el ponent planteja dinàmiques de participació. - En les sessions l'experiència que aporta cada alumne és beneficiosa per a la resta del grup, ja que malgrat que la procedència és molt diversa, s'ha pogut comprovar que existeixen molt de punts en comú. - Grau de varietat dels ponents. - Encert en la selecció de les temàtiques.
SESSIONS PRÀCTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - Tothom valora molt positivament la preparació obligatòria de la guia docent i el portafoli del professor. - La proposta d'aquestes eines facilita la comprensió de la teoria i és molt didàctica. - Comptar amb un curs per a l'elaboració de la guia docent ha estat bàsic. - Ha estat molt positiu la participació d'alguns tutors en l'acompanyament de les sessions pràctiques. - S'ha valorat molt positivament les sessions dels grups de discussió.
ORGANITZACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - L'oportunitat del curs - Qualitat del material i disponibilitat d'aquest abans de començar la sessió. - Bona i constant comunicació amb els responsables de la gestió. - Seguiment regular i personalitzat mitjançant el correu electrònic. - Gratuïtat del curs. - La bibliografia i els recursos aportats des de la direcció del curs.
EXPERIÈNCIES I REFLEXIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Poder compartir inquietuds amb professors que estan en la mateixa situació que tu - Debats sorgits - Ens ha ajudat a reflexionar sobre la pròpia pràctica - <<Ha despertat canvis en la meva docència>>
DEBILITATS	
SESSIONS TEÒRIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - En opinió d'alguns participants, han mancat ponents que prediquessin amb l'exemple. Excés de la utilització de la lliçó magistral per part dels ponents. - Manca de síntesi, de concreció de les propostes, especialment les relacionades amb l'EEES i exemples. - Absència de coordinació entre els distints ponents. - En ocasions, no s'ha ajustat, el desenvolupament de les sessions al títol establert al calendari inicial. - L'ordre de presentació de les ponències no ha estat el més indicat.
SESSIONS PRÀCTIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - Després de les sessions teòriques han mancat espais de reflexió i debat al llarg del curs. - Manca d'experiències prèvies relacionades amb la proposta de feina. - Gran inversió de temps i esforç.
ORGANITZACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Ha mancat algun curs sobre l'ús didàctic de les tecnologies de la informació. - Assistència mínima obligatòria. - Personalització de l'itinerari formatiu. - Oferta de cursos sobre didàctiques específiques.

A més a més, a partir del qüestionari d'avaluació de les sessions teòriques, hem pogut extreure les següents conclusions:



- S'apunta la hipòtesi que per sobre de les temàtiques i de les estratègies metodològiques que fan servir els ponents, l'alumnat valora, sobretot, el tipus de relació interpersonal que estableix el ponent.
- Per ordre de puntuacions, els cursos millor valorats són: el professorat universitari dins EEES, tècniques de grup a l'aula, les competències en els nous plans d'estudi.
- D'altra banda, els cursos amb puntuacions més baixes han estat: l'ús i escales dels instruments d'avaluació i l'acció tutorial a la universitat.
- En els suggeriments recollits al qüestionari d'avaluació, l'alumnat expressa de forma repetitiva la necessitat d'aprofundir en bones pràctiques d'avaluació i en estratègies per gestionar la tutoria grupal.

Revisant i analitzat totes i cada una de les carpetes docents lliurades pels alumnes, varem identificar algunes valoracions del curs que pensem adient esmentar de manera literal i que recullen la inquietud de poder comptar amb temàtiques derivades directament de les didàctiques específiques, una de les mancances que té la nostra universitat:

<<Els continguts no han estat treballats pels propis ponents. El millor aprenentatge és aquell que es viu! Crec que s'haurien de treballar els mètodes i metodologies que els diferents ponents han volgut fer-nos conèixer. Crec que els professors d'altres àrees que no siguin aquelles vinculades amb la didàctica, l'ensenyament i àrees afins, no necessitem teoria, necessitem veure i viure els conceptes>>

Després de tot el procés de creació de la carpeta docent, les valoracions que hem recollit dels alumnes, en termes generals, han estat força positives. Gairebé tothom reconeix que és una eina molt potent que incita i ajuda a la reflexió sobre la pròpia pràctica; i així queda palès en les següents afirmacions:

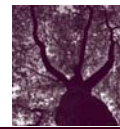
<<Per a mi, la realització de la carpeta d'aprenentatge o portafolis ha estat en primer lloc una nova experiència d'una eina orientada a la reflexió sobre la docència, per tant, ha estat un mitjà de reflexió sobre el treball que estic fent com a professor associat, sobre la matèria que imparteixo, sobre la idoneïtat del temari, i, sobretot, de l'aplicació pràctica d'allò que feim a la universitat, és a dir, serveix realment allò que feim a classe per millorar la pràctica clínica dels nostres alumnes? Té utilitat pràctica tot allò que feim?...>>

Malgrat això, sorprèn molt la manca d'experiència i habilitat que té l'alumnat a l'hora de reflexionar sobre la docència. De fet, alguns ho han interpretat com l'inici d'un procés; d'altres deixen constància del grau d'esforç i de la manca de temps per dur-ho a terme:

<<Siento que estoy al principio del camino y que tengo mucho que aprender. El hacer esta carpeta ha supuesto para mí un verdadero viaje interior o, como lo llamó ayer un compañero cuando le intentaba explicar qué es una carpeta docente, ha sido una especie de "psicoanálisis pedagógico">>

<<El que més m'ha costat no ha estat dur a terme l'organització del portafolis, sinó, més aviat, fer les valoracions i reflexions que s'hi exposen. Mai havia hagut de reflexionar d'una forma tan acurada sobre la docència.>>

<<L'elaboració d'aquesta carpeta m'ha deixat un sentiment agredolç. Dolç perquè ha après molt sobre mi mateixa (mitjançant les autoreflexions) i al mateix temps, he après moltes possibles maneres de millorar el procés d'aprenentatge dels alumnes durant l'elaboració de la



carpeta. I agre perquè no sé si tindrè l'oportunitat de participar un altre pic dins l'àmbit docent universitari.>>

En aquest sentit, molts d'alumnes consideren més adient l'elaboració de la guia docent, segurament perquè hi descobreixen, en una primera instància, una utilitat més pràctica que no han sabut veure a la carpeta docent.

D'altra banda, cal esmentar les valoracions que han fet els alumnes de la figura i el rol del tutor-mentor al llarg del curs:

<<Importància que el professor tutor serveixi de referent i de model, ajuda molt el fet que dins la comunitat universitària sigui ben considerat.>>

<<Penso que un tutor no és una persona amb la qual passar comptes, un tutor és una persona que acompanya, incentiva, guia, serveix de model en l'aprenentatge més estretament que el professor o ponent de cada sessió.>>

<<Con mi tutor he hablado varias veces, casi siempre de manera informal, las conversaciones eran más de pasillo que de trabajo.>>

Fins i tot, un alumne ha aprofundit més en el tema i realitza una proposta de millora quant al tema de la tutorització docent:

<<S'ha de comentar que el tutor seria bo que hagués estat proposat per l'alumne, ja que en el meu cas, el tutor hauria de motivar i acompanyar l'estudiant durant el postgrau. Assistint si cal a les mateixes sessions que els estudiants, ja que això promouria el debat posterior amb l'estudiant, el diàleg per aprofundir en temes que sorgeixin a posteriori o, fins i tot, l'acompanyament en el disseny de material docent o d'activitats docents que l'estudiant de postgrau decideixi o acordi amb el tutor dur a terme.>>

Objectiu 2: Identificar les concepcions personals de l'alumnat

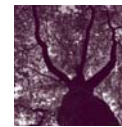
Aquest objectiu s'ha treballat a partir de l'anàlisi de les distintes carpetes docents que ha elaborat l'alumnat i com a resultat dels comentaris extrets dels diferents grups de discussió.

Primerament, volem remarcar el gran arrelament que té la visió de l'ensenyament com a una transmissió d'informació i de l'aprenentatge com una mera aplicació i/o repetició dels coneixements transmesos. Aquesta visió ha anat sorgint de forma reiterada a llarg del desenvolupament del curs i malgrat la seva incorrecció política pensem que no tot l'alumnat participant ha estat capaç de modificar-la. Tal com ens escriuen molts dels alumnes en les seves carpetes, per canviar aquesta concepció no n'hi ha prou amb un curs, perquè allò que vertaderament importa és la vivència personal:

<<Sens fa molt difícil canviar patrons de comportament i actituds, millorar continguts, adaptar-los a noves formes d'aprenentatge; que si ara coneixem de forma teòrica, i des d'un punt de vista molt concret, d'àrees concretes. Es necessita una vivència per a canviar patrons viscuts durant la nostra formació com a alumnes.>>

En segon lloc, ens ha sorprès també el fet que quasi la meitat de l'alumnat manifesta que la professió docent té un gran component vocacional, tal com ho testimonien les afirmacions següents:

<<Seriositat enfront de passar-ho bé, estricta enfront de empàtic, rigurositat enfront de veracitat, ... He tingut sempre una clara vocació com a formador, però sobretot ganes



d'explicar allò que m'ha impactat i així fer de conductor per al coneixement. Però val a dir que aquest darrer any ha estat una mica complicat.>>

<<Para mí la docencia es toda una filosofía de vida...

Sobre todo he aprendido que, como se dice en mallorquín, *això de sa docència és una puta feinada*.

Dedicarse a la docencia es meterse en un verdadero berenjenal, pero es lo que tiene esa extraña manía de la vocación: *molta feina i pocs doblers...*>>

Aquest fet sorprèn especialment perquè l'altra meitat de l'alumnat reconeix que li interessa la universitat per les oportunitats que obre quant a la recerca.

En tercer lloc i malgrat sembli una obvietat, cal recordar que tot l'alumnat coincideix a afirmar la manca de valoració que té l'ensenyament en el context universitari, davant l'alta valoració de la investigació, i així ho expressa

<<A la Universitat i sobretot al meu voltant, la docència està en un tercer o quart lloc, ja que sembla que sí, és una tasca que cada un ha de fer, però amb el menor nombre d'hores. La investigació, recerca, gestió es mengen una gran quantitat d'hores.>>

Finalment, també s'ha detectat l'existència d'un grup d'alumnat que manté la convicció que dins l'àmbit universitari és menys important la orientació que pugui donar el professorat, que l'existència d'altres mesures que cal posar en joc i que tindran molta importància en el context d'EEES. Ens estam referint a la claretat del perfil de la titulació i a l'ajustament entre aquest perfil i l'ocupació laboral posterior:

<<Un escalador no puja una muntanya amb pedres, costes i altres adversitats amb un animador al devora, sinó que puja perquè sap què trobarà, sap el que veurà, està fent allò que vol. Potser es tracta de millorar i treballar sobre les sortides que es poden aconseguir amb els estudis universitaris, potser la societat en general s'hauria de plantejar què està fent amb els titulats universitaris (valoració, reputació, sous dignes, ...) Per què pujar a dalt si a baix tinc dreceres planes o amb poc pendent?. Quina motivació hi ha a pujar el roquer si les vistes són iguals o millors des d'abaix. Estic convençut que la motivació principal d'un estudiant no és aprovar o no, sinó què puc fer amb la meva titulació: Qui som amb la meva titulació? Què puc aconseguir? On puc arribar? Què puc veure quan som a dalt?>>

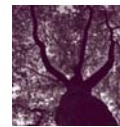
Objectiu 3: Explorar i detectar els canvis i les reflexions que l'alumnat incorpora a la seva pràctica quotidiana.

Un aprenentatge comú que ha assolit l'alumnat participant en aquest curs és la ferma convicció de la importància que adquireix l'alumnat en el nou escenari europeu. Ho testimonien algunes de les afirmacions següents:

<<Al llarg del curs m'he adonat que sabia més d'allò que em pensava... No m'havia plantejat mai la importància de l'alumnat com a eix clau del procés d'ensenyança-aprenentatge>>

<<El curs m'ha permès agafar consciència sobre la importància de la participació de l'alumnat. D'alguna manera, abans ja ho intuïa, però ara m'he agafat plena consciència.>>

<<Tinc una nova visió de l'ensenyament-aprenentatge. El curs m'ha obligat a pensar des d'una altra perspectiva.>>



Un segon canvi, compartit també per una gran majoria de l'alumnat, versa sobre la generació de dubtes i interrogants que han provocat les diferents sessions teòriques.

<<He compartit dubtes i incerteses... He comprovat que els models de professor són diferents>>

<<Han sorgit molts de dubtes. He entès que els alumnes han de ser els protagonistes en comptes de jo mateixa...>>

Malgrat aquests aprenentatges comuns anteriors, no tots els alumnes del curs han manifestat les ganes, la capacitat i la voluntat de traduir aquestes inquietuds en propostes concretes vers la millora de la pròpia pràctica docent. Els que sí ho han fet ho expressen des d'òptiques i propostes diverses:

a) El canvi com a proposta d'acció

<<Per al proper curs encara no tinc clar com ho faré, però estic ben segur que la planificació serà molt diferent a la d'aquest. En primer lloc, prepararé amb molt de temps les activitats i començaré a posar en pràctica alguns dels consells rebuts al curs d'expert docent de tal forma que anant fent petits experiments al llarg de l'any pugui arribar a aplicar gran part de la metodologia d'innovació docent.>>

b) El canvi com a proposta de reflexió: aprendre a parlar sobre docència

<<He après a parlar molt de docència... Abans em centrava quasi exclusivament en la investigació.>>

c) El canvi com a proposta actitudinal

<<Després del curs he canviat d'actitud ... ha minvat la meva tensió, he acceptat que hi ha preguntes que no puc respondre, he après a somriure més, a cedir part del control als alumnes...>>

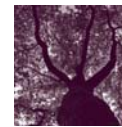
<<He après que com més tingui en compte els alumnes més aprendran>>

De tota manera, també s'ha fet palès com els canvis sorgits van acompanyats de tot un seguit de neguits i incerteses:

<<Hay días en los que me ha agobiado con la sensación de que "en mis manos está el hacer real el cambio necesario para la universidad (lo sé, soy una exagerada apasionada y autoexigente)"

<<Otras veces me he "mosqueado" de tanto oír hablar de competencias (me reconozco algo euroesceptica) pero para mí ha valido la pena la experiencia y me siento satisfecha de lo que he aprendido. Enhorabuena y adelante.>>

En quart lloc, com manifesten dos dels participants, per canviar serà molt important adonar-se de com és el propi procés d'aprenentatge, per tal que el professorat universitari pugui facilitar unes condicions semblants al seu alumnat:



<<El cert és que les persones aprenem fent, perseguint objectius que ens importen (motivació), equivocant-nos i reflexionant sobre com resoldre els problemes.>>

Objectiu 4: Detectar noves necessitats de formació

A partir dels diferents instruments de recollida d'informació que hem anat emprant al llarg del desenvolupament del curs i atès que una de les nostres prioritats ha estat identificar noves necessitats formatives, hem pogut recollir els següents suggeriments sobre temàtiques formatives que cal introduir en noves edicions del curs:

- La carpeta d'aprenentatge de l'alumnat
- Instruments d'avaluació contínua
- Habilitats comunicatives
- La gestió del temps
- Disseny de materials

D'altra banda, arran de l'experiència viscuda, pensem que també convindria introduir en una nova edició del curs algunes de les propostes de millora que detallem a continuació:

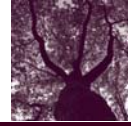
- Necessitat d'augmentar les sessions de seguiment i d'obrir espais de reflexió després de cada seminari teòric.
- Millorar la temàtica dels tutors, mitjançant la resolució dels dilemes següents: a proposta de l'alumnat?, amb formació prèvia o simultània?, amb selecció prèvia?, amb seguiment acurat?...
- Establir una nova proposta de calendari .
- Millorar i augmentar el seguiment de la carpeta docent.
- Possibilitat de pactar amb cada alumne una acció innovadora concreta per desenvolupar durant el segon quadrimestre del curs.
- Oferir una continuació del curs mitjançant altres propostes de formació.
- Formació en els propis departaments i Facultats o Escoles Universitàries.

Tot i que, no podem acabar sense mencionar la satisfacció que ha manifestat l'alumnat participant:

<<Crec que és un curs que pot aportar molt a la comunitat universitària, sobretot en aquests temps de canvi i d'inserció a l'EEES, per tant, crec que aquest curs hauria de tenir continuïtat i no només cap a professors novells sinó també cap al professorat en general. Ara bé, crec que seria interessant posar més en pràctica allò que es veu en el curs i que no fos a un nivell tan teòric, perquè malgrat que tots haguem posat en pràctica d'una manera o d'altra la majoria de coses (debats, *role playing*, grups de discussió, treball en equip, etc.) no vol dir que ho fem bé.>>

Bibliografia

- Biggs J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Brown, Rally y Glasner, Angela (edit) (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Nancea Ediciones.
- Cano García E. (2005) *El portafolios del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Carreras J. , Perrenoud P. (2006) *El debat sobre les competències en ensenyament universitari*. Barcelona: ICE-UB
- Doménech F. (1999) *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.



- Klenowski V. (2005) *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Knight P. (2005) *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza M.A. (2006) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones



LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE IV NIVEL DE PROFESIONALES DE CIENCIAS DE LA SALUD. UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL “LISANDRO ALVARADO” -VENEZUELA

Ayolaida Rodríguez Miranda ayolaidar@ucla.edu.ve
Mercedes Franco mercedes_franco@cantv.net
Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” Venezuela.

Palabras claves

formación, innovación, desempeño docente

Resumen

La universidad al enfrentar los retos que plantean los nuevos paradigmas educativos, debe incluir en los programas de formación para los docentes, la oportunidad de conocer y vivenciar experiencias educativas innovadoras. El objetivo de esta comunicación es exponer la experiencia desarrollada en la asignatura Estrategias Educativas Innovadoras (EEI) de la Maestría de Educación, mención Ciencias de la Salud, Decanto de Medicina, Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA), con los profesionales de la salud participantes de la IV cohorte en el lapso noviembre 2006-marzo 2007; y, presentar los resultados de la evaluación para el desempeño docente. En la asignatura EEI participan de manera colegiada 6 facilitadores, entre médicos(as), pedagogas y enfermeras. La IV cohorte estuvo conformada por 26 participantes, 12 médicos, 9 enfermeras, 4 odontólogos y 1 veterinaria. Al inicio del semestre se exploraron las expectativas de los participantes. Al finalizar el mismo los estudiantes evaluaron el desempeño de los docentes, la asignatura y se auto evaluaron. La asignatura fue percibida como una oportunidad para conocer y practicar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo

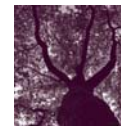
Objetivos

Los objetivos del estudio fueron: 1.- Analizar la experiencia de la administración de la asignatura Estrategias Educativas Innovadoras desarrollada con los estudiantes de la IV cohorte de la Maestría en Educación, mención Ciencias de la Salud, y, 2.-Determinar la opinión de los estudiantes en relación con el desempeño de los docentes, así como su desempeño personal en la asignatura.

Descripción del trabajo

El mejoramiento de la calidad de la educación requiere nuevas estructuras, nuevo currículo y la formación de un nuevo rol docente. Lo uno sin lo otro puede conducir al fracaso. Según Lella (1999), la formación es un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. En este trabajo se aborda la formación de docentes universitarios en el área de innovación educativa.

La formación de profesionales en el área de salud implica una gran responsabilidad social porque el quehacer de estos profesionales está ubicado en un área muy importante para la vida de las personas, es decir, la salud o su ausencia (Agobian, 2006). Existe una tradición mundial en cuanto a la preocupación por la calidad de la formación del médico-a. Este asunto ha sido abordado desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), las federaciones nacionales e internacionales de escuelas y facultades de Medicina., los ministerios de educación y universidades. Los profesionales que laboran como docentes en las facultades de Medicina requieren una formación pedagógica que atienda los cambios acelerados experimentados por la sociedad en diversas esferas, en especial en las áreas científica, tecnológica y humanística (Abreu e Infante, 2004).



La Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” con el propósito de adecuarse a los cambios del entorno y a las demandas de la educación para el siglo XXI, inició en el 2003 un proceso de cambio curricular (UCLA, 2006). Así, todos los nuevos currículos de las carreras que ofrece deben estar basados en competencias. Este proceso de cambio implica, entre otros aspectos, un cambio de las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas por docentes y estudiantes. Estas, en su mayoría, corresponden al enfoque tradicional de la educación, en el cual los estudiantes asumen un rol pasivo ante su aprendizaje. A su vez, el docente es el eje de un proceso de enseñanza directivo y vertical. Situación ampliamente discutida hoy en día, pero que aún no se resuelve en la práctica.

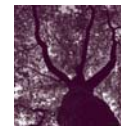
Por su lado, la Maestría en Educación, mención Ciencias de la Salud que oferta el Departamento de Médica del Decanato de Medicina de la UCLA, contempla en su plan de estudio la asignatura Estrategias Educativas Innovadoras (EEI). A este respecto, Visser (2000) señala que al plantearse el tema de la innovación educativa es importante abordarlo desde dos vertientes. Una, la innovación para la educación con el propósito de buscar el desarrollo del aprendizaje humano en su máxima expresión, y otra, la educación para la innovación con el objetivo de formar a los seres humanos para innovar con ética, y, valorando sus congéneres.

En este sentido la asignatura EEI está ubicada más en la segunda vertiente antes señalada. La misma le brinda a los participantes un espacio académico para conocer, vivir la experiencia y reflexionar sobre las innovaciones educativas. Por lo tanto los participantes de la maestría con los conocimientos adquiridos al cursar EEI pueden ser actores-as preactivos(as), críticos(as) de los cambios por venir.

La asignatura EEI está ubicada en el último semestre de la maestría, se desarrolla en un semestre de 16 semanas, con un total de 48 horas/semestre, a razón de 3 horas/semana, y participan de manera colegiada 6 facilitadores: 3 médicos, 2 pedagogas y una enfermera. Para los participantes de la IV cohorte la asignatura EEI se organizó en 3 unidades. La primera comprende aspectos relacionados con la innovación en general: definición, tendencias, etapas y evaluación. La segunda aborda estrategias relacionadas con el aprendizaje multisensorial, colaborativo y el aprendizaje basado en problemas. La tercera unidad está referida al empleo de nuevas tecnologías como medio para alcanzar la innovación educativa y plantean experiencias concretas de estrategias educativas innovadoras en el área de Ciencias de la Salud, tales como el empleo de multimedia y uso del correo electrónico para el aprendizaje

Con la finalidad de evaluar la experiencia en la asignatura se recogieron diversas informaciones. Al inicio del semestre se exploraron las expectativas de los participantes. La evaluación de los aprendizajes de los participantes se hizo a través de trabajos individuales y grupales. Al finalizar el semestre los estudiantes también evaluaron el desempeño de los docentes, el desarrollo de la asignatura y se auto evaluaron. Para ello se empleó el Cuestionario de Opinión de los Estudiantes que comprendía la Evaluación del Docente y la auto evaluación del estudiante (UCLA, 2005). El desempeño del docente contiene 3 dimensiones: 1) El Saber, que atiende contenidos como dominio de la asignatura y utilidad del material bibliográfico. 2) El Saber hacer: Gerencia en el Aula; que comprende la metodología, los materiales y-recursos didácticos; la motivación y participación y la evaluación de los aprendizajes 3) El Saber Estar, relacionado con la atención al estudiante y los valores. Éstos tópicos se refieren a la ética, la responsabilidad y respeto, así como las características personales. La auto evaluación del estudiante contiene tres dimensiones, tales como: 1) El Saber, referido a la comprensión de contenidos. 2) El Saber Hacer que atiende las estrategias de aprendizaje, reglamentos y normas, y, 3) El Saber estar referido a los valores de responsabilidad, respeto y asistencia.

La Encuesta de Evaluación de la Asignatura (Rodríguez M, Franco y Roberti, 2007), está constituida por 4 preguntas abiertas relacionadas con la utilidad de lo aprendido, su aplicabilidad, la visión de los roles del docente y del estudiante, los contenidos, las estrategias y la evaluación de los aprendizajes, así como las dudas presentadas al cursar la asignatura EEI.



Resultados

La IV cohorte estuvo conformada por 26 participante, 12 médicos, 9 enfermeras, 4 odontólogos y 1 veterinaria. Del total de participantes el 77% fueron de sexo femenino y el 23% masculinos. Se evidencia la feminización de la profesión docente y el predominio de la profesión médica en el área de la salud.

Los participantes señalaron entre sus expectativas, primero, el deseo de adquirir conocimientos que pudieran aplicar en su quehacer docente. Segundo, obtener conocimientos actualizados y adquirir herramientas que les permitieran innovar. Es decir, los participantes manifestaron su disposición de contribuir con los cambios que se están presentando en la institución.

La Unidad I, relacionada con aspectos generales de la innovación, se desarrolló a través de varias técnicas didácticas centradas en el estudiante. La sección se organizó en varios grupos de discusión para tratar un aspecto dado, tales como: definiciones de innovación, tendencias, etapas y evaluación de las innovaciones. Cada grupo hizo una exposición con apoyo audio visual sobre el tema y finalizada las exposiciones se hizo una plenaria para el intercambio de ideas. Cada grupo presentó un informe escrito que incluía todos los aspectos tratados en la Unidad, con su correspondiente apoyo bibliográfico. Los participantes manifestaron su agrado por darles la oportunidad de acercarse, ante un vasto campo del saber educativo, en el cual existe una abundante y variada bibliografía sobre el tema.

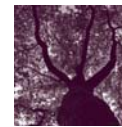
La Unidad II, referida a las estrategias para lograr aprendizaje multisensorial, colaborativo y aprendizaje basado en problemas, está conformada por tres subunidades. Las dos primeras subunidades están a cargo de la docente 2 y en la tercera trabaja un equipo de 3 docentes. En la subunidad de Aprendizaje Multisensorial se trabajó con un taller a cargo de la docente responsable y en pequeños grupos de discusión. Los tipos de evaluación realizada a los participantes fueron diagnóstica, formativa y sumativa, tanto en sus formas cualitativas como cuantitativas.

En la subunidad Aprendizaje Colaborativo los participantes organizados en equipos expusieron los contenidos referidos a aprendizaje colaborativo, estudio de casos, trabajo colaborativo y desarrollo de proyectos. Por otro lado, los participantes construyeron un proyecto didáctico, para lo cual investigan, seleccionan, exponen y hacen un juego didáctico para desarrollar el tema con sus estudiantes universitarios. Además, los participantes asistieron a una exposición de proyectos estéticos, creativos, constructivos, didácticos y sociales, realizados por otros estudiantes. En esa exposición cada equipo recibió un instrumento para evaluar un proyecto.

El producto final de la experiencia fue un juego de tablero, con tablas maestras de respuestas para 7 jugadores. Los alumnos (jugadores) acumulan tarjetas con respuestas correctas y al final gana el equipo que acumule más respuestas correctas. El equipo ganador recibe un premio especial y el resto de los equipos son premiados por su esfuerzo. El proyecto presentado fue evaluado de acuerdo a un instrumento que considera los siguientes aspectos: Estructurales, funcionales y aplicabilidad práctica como recurso didáctico. La experiencia permite a los miembros de los equipos conocer, vivir y evaluar el proceso de aprendizaje colaborativo a través de proyectos, como estudiantes y como docentes.

En el cierre de las subunidades 1 y 2 se utilizó la estrategia Sombreros par Pensar de De Bono (1985), para evaluar cualitativamente el desempeño de la docente. Para despedir a los participantes se realizó una “fiesta de aprendizaje o compartir”.

En la subunidad 3, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), los participantes fueron organizados en tres grupos, cada uno de ellos atendido por un tutor(a). A través de los pasos que conforman la estrategia ABP, aprendieron que era ABP, requisitos para su empleo, cómo se usa y se evalúa. Asistieron a todas las asesorías con su tutor(a) y recibieron evaluación formativa. Además, presentaron dos informes escritos, uno individual y otro grupal sobre la experiencia vivida. Los



misimos fueron evaluados cuantitativamente bajo los criterios previamente entregados por escrito a los participantes.

Para el desarrollo de la tercera unidad, referida a Las Nuevas Tecnologías TCI's como Medios para la Innovación Educativa, se invitaron a 6 doctores en Tecnología Instruccional para que expusieran sus tesis y evidenciaron la posibilidad de la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información a la realidad educativa de la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", específicamente en los decanatos de Medicina y Ciencias Veterinarias. Concluida la exposición de los invitados se inició un intercambio de ideas, lo cual permitió aclarar algunas dudas surgidas, ampliar información sobre algunos aspectos y solicitar asesorías para posibles trabajos a realizar. Se solicitó a los participantes de la maestría que redactaran una cuartilla en la que visualizaran la utilización de las TIC's en la actividad docente que ellos realizaban.

Aunque los participantes no desarrollaron en la práctica ninguna de las modalidades de la TIC's, se logró su motivación. Manifestaron la conveniencia que la asignatura EEI se ubicará en los primeros semestres de la maestría, además de estudiar la posibilidad de incluir una asignatura relacionada con las TIC's con la finalidad que los participantes contaran con un panorama mayor de opciones al seleccionar los temas de su trabajo de grado. Al finalizar todas las unidades, cada grupo presentó un informe escrito en el cual sintetizaba su reflexión sobre todos los temas tratados, con su correspondiente apoyo bibliográfico.

El desempeño de los docentes se evaluó considerando las tres dimensiones de saber, saber hacer y saber estar. Los participantes indicaron en la dimensión saber que los docentes demostraron siempre dominio de la asignatura entre un 85 y 95 %; en relación a la utilidad del material bibliográfico los porcentajes se distribuyen entre siempre (50% a un 75%) y casi siempre (20% a 30%).

El saber hacer, referido a la capacitación pedagógica de los docentes abarca diversos aspectos, en la categoría de siempre se obtuvieron los siguientes resultados: a.- Motivación, el rango obtenido allí osciló en un 55 a 85%. b.- En gerencia en el aula se obtuvieron porcentajes entre 55% y 95%. d.- Para evaluación de los aprendizajes los porcentajes van de 30% a 60%. En este último aspecto también se observaron porcentajes importantes en la categoría de casi siempre entre el 20 % y 45%.

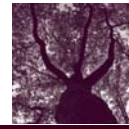
En la dimensión saber estar se obtuvieron puntuaciones bastante altas, entre un 90 a 100%, en cuanto a los valores de los docentes, manifestados en su comportamiento ético, responsabilidad y respeto en estrato con los estudiantes.

En términos generales, se puede afirmar que los mayores porcentajes se encuentran en las dimensiones saber estar y saber, quedando el saber hacer en tercer lugar. Por otro lado, dado los rangos de variación observados se evidencia diferente desempeño entre los docentes. Aquí no se presenta un análisis detallado por docente, lo cual se hará en una próxima oportunidad.

En el cuadro 1 se presenta la auto evaluación del desempeño los participantes en las dimensiones saber, saber hacer y saber estar. En cuanto a la primera dimensión, referido a la comprensión del contenido, el 80% indica que siempre lo lograron y el resto lo hizo casi siempre.

Cuadro 1 Auto evaluación del desempeño de los participantes en las dimensiones saber, saber hacer y saber ser.

Indicadores		Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Rara vez		Nunca		TOTAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Saber													
Comprensión contenidos	de	16	80.0	4	20.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	20	100
								-	-	-	-	20	100
Saber Hacer													
Estrategias	de	6	30.0	10	50.0	3	15.0	1	5.0	0	0.0	20	100



aprendizajes														
Reglamentos	y	6	30.0	8	40.0	2	10.0	2	10.0	2	10.0	20	100	
Normas														
Saber estar														
Valores:	ética,	17	85.0	3	15.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	20	100	
responsabilidad,														
respeto														

En relación con la dimensión saber hacer se observa una mayor variedad de respuestas para los dos ítems que la conforman. En el aspecto referido al uso de estrategias de aprendizaje, el 30% de ellos indicó que siempre realizaban diversas actividades para lograr su aprendizaje, un 50% señaló que casi siempre lo hacía, mientras que un 15% manifestó que algunas veces lo hace.

En la dimensión saber estar el 85% de los participantes consideraron que su desempeño siempre estaba guiado por los valores, demostrando así su responsabilidad por la asistencia a las actividades programadas por los docentes o equipo de trabajo, entrega de los trabajos asignados con puntualidad, además, disposición al trabajo cooperativo y trato a las personas con las que interactúan con respeto y dignidad. El 15% consideró que casi siempre lo hacía.

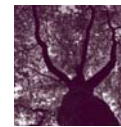
En la auto evaluación del desempeño de los participantes, las dimensiones saber y saber estar agrupan los porcentajes más altos entre las opciones más deseable –siempre y casi siempre. Llama la atención los resultados encontrados en la dimensión del saber hacer. Esto podría deberse al peso de la tradición, desde la escuela primaria, donde el aprendizaje esta centrado en el docente y aunque los participantes estén en un cuarto nivel académico, algunos, todavía no sumen totalmente la responsabilidad por su aprendizaje.

Por otro lado, los participantes indicaron que entre los aspectos que afectaron negativamente su desempeño en la asignatura EEI, se encuentran los compromisos laborales y personales que no les permitía suficiente tiempo para dedicárselo al aprendizaje de la asignatura. Sí bien la formación de profesionales, sin descarga de sus responsabilidades laborales, es una opción, también es cierto que las instituciones en la cual laboran estos profesionales le deben dar suficiente tiempo para su formación. No es sólo el día de la asistencia a las actividades docentes presenciales, sino tiempo para las reuniones y estudio. Las posibilidades del trabajo en red son una alternativa que también requiere tiempo, aunque las personas no se vean cara a cara.

Entre los aspectos positivos mencionados por los participantes que favorecieron su desempeño en la asignatura, se destacaron la calidad de los docentes, el trabajo en equipo y aprendizaje participativo y activo.

Los resultados de la encuesta para evaluar la asignatura, a través de cuatro preguntas abiertas, se presentan a continuación. En relación con la utilidad de la asignatura EEI, los participantes consideraron que la misma ayuda a mejorar el desempeño docente, adaptarse a los cambios curriculares, incentivar la participación de los estudiantes, lograr la formación de un profesional integral y el auto aprendizaje. Al indagar sobre la aplicabilidad de los contenidos aprendidos, indicaron que estos se pueden usar en toda actividad de enseñanza y aprendizaje; además, de las áreas personal y como profesionales de la salud.

En cuanto a la visión de los diferentes aspectos que conforman el proceso enseñanza y aprendizaje acotaron lo siguiente: a) El rol de docente es visto como facilitador, mediador o la asignatura EEI tutor; abierto al cambio y actualizado. b) El estudiante es percibido como una persona participativa, responsable, con capacidad de trabajar en equipo, critico y creativo. c) Los contenidos de la asignatura EEI fueron percibidos como actualizados e integrados. Sin embargo, algunos consideraron que son extensos para el tiempo que se dispone para su desarrollo.



Las estrategias empleadas fueron catalogadas como activas, participativas e innovadoras. Los participantes sugieren mayor utilización de la estrategia de ABP a lo largo de toda la maestría. La evaluación de los aprendizajes fue considerada por los participantes como participativa y se dieron la auto, co y heteroevaluación. Sugieren aumentar el tiempo para realizar las asignaciones, así como aumentar la evaluación individual.

Al indagar que dudas se les habían presentado durante el desarrollo de la asignatura EEI, los participantes señalaron de nuevo al factor tiempo, al plantearseles la interrogante si podrían cumplir con las asignaciones, de esta y otras asignaturas, en el lapso previsto. Otra interrogante surgida está relacionada con la aplicabilidad de las innovaciones educativas en función del tiempo, número de estudiantes, número de docentes y el currículo. En ABP se planteó la duda relacionada con cuál es el límite de la información a buscar y el logro de los objetivos.

Un planteamiento desafiante es si la formación adquirida durante la Maestría de Educación y en la asignatura EEI, sensibiliza a todos los participantes para el cambio curricular que se está llevando a cabo en el Decanato de Medicina de la UCLA, Barquisimeto.

Conclusiones

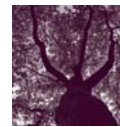
Los resultados obtenidos indican en, términos generales, que la asignatura EEI fue percibida como una oportunidad para conocer una nueva área del campo educativo. La tendencia en el desempeño de los docentes colocó en primer lugar el saber estar, seguido del saber y en tercer lugar saber hacer. Tendencia que se repite en la auto evaluación que los participantes de la IV cohorte hacen de su desempeño. La falta de tiempo fue un factor identificado por los participantes como un aspecto que influyó negativamente en el desempeño dentro de la asignatura. Entre los aspectos positivos resaltan la calidad de los docentes y las oportunidades de aprendizaje participativo y activo.

Con la finalidad de optimizar la administración y desarrollo de la asignatura EEI, con futuros grupos de estudiantes, es necesario plantearse varios cursos de acción. Así, es conveniente ampliar la visión de la asignatura considerando las dos vertientes paralelas de la innovación educativa propuestas por Visser (2000), es necesario hacer una revisión del programa para garantizar que la asignatura EEI contemple la innovación para la educación y la educación para la innovación.

De la misma manera, para dar respuestas a las demandas del entorno y al planteamiento de los participantes, en el plan de estudio de la Maestría de Educación, mención Ciencias de la Salud se está estudiando la inclusión de una asignatura denominada Nuevas Tecnologías en el III semestre. De ser aceptada esta propuesta, el contenido actual de la unidad III de la asignatura EEI referida a las TIC's se cambiaría para la nueva asignatura. Ello permitiría ampliar el tiempo dedicado al contenido de referido a "Aprendizaje multisensorial y colaborativo" y los participantes puedan disponer de disponer de mayor tiempo para ensayar y evaluar propuestas innovadoras con sus estudiantes o con sus compañeros de maestría.

También existe la propuesta de estudiar la posibilidad de mayor utilización de la estrategia de ABP a lo largo de la maestría y durante el desarrollo de la asignatura. Por otro lado, es conveniente hacer una revisión de los contenidos y objetivos de la asignatura con la finalidad de brindar mayores oportunidades para la creación y aplicación de estrategias innovadoras, por parte de los participantes. Otro aspecto a considerar es la ponderación del tiempo en relación con las asignaciones a desarrollar por los participantes. Además, de propiciar la búsqueda de mecanismos institucionales que faciliten la disponibilidad real de los participantes para dedicarle tiempo a su proceso de formación.

Partiendo de los resultados de la evaluación del desempeño docente realizado por los estudiantes es necesario, que en conjunto, coordinación de la asignatura y los docentes participantes en la misma, identifiquen las estrategias requeridas para optimizar aquellos aspectos de la formación docentes en los cuales se identifiquen debilidades, como es el caso de la evaluación de los aprendizajes. Antes de ello, y con el propósito de completar la evaluación a la asignatura EEI, se requiere aplicar el cuestionario de auto evaluación del docente; aspecto, éste último que está pendiente por hacer.



En general, la experiencia vivida en la asignatura EEI con los participantes de la IV cohorte de la Maestría, fue satisfactoria porque se lograron los objetivos propuestos, se dio una buena relación estudiante- docente, docente-docente y se abrió un nuevo campo de interés para los participantes.

Bibliografía

- Abreu, L. e Infante, C. (2004). La Educación Médica Frente a los Retos de la Sociedad del Conocimiento. *Gaceta Medica Mexicana*. 104(4): 381-390.
- Agobian, G. (2006). La Educación y la Práctica Médica. Reflexiones sobre el Modelo Integral de Salud. FUNDACITE-LARA. Barquisimeto.
- Fonseca, H; Niño, A; Rodríguez M., A; Luwedig de M., C; Torrealba de M., L; Moreno G; Zambrano, A y Ugel, F. (1995). Maestría en Educación, mención Ciencias de a Salud. Departamento de Educación Médica. Decanto de Medicina. Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Barquisimeto.
- Lella, C. (1999). I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de formación. Lima, Perú. [Documento en línea] Disponible: <http://www.oei.es/cayetano>. [Consulta: 2007, Marzo, 03]
- Rodríguez M., A; Franco, M. y Roberti, A. (2007). Encuesta de evaluación de asignatura. Departamento de Educación Médica. Decanto de Medicina. Universidad Centro occidental "Lisandro Alvarado". Barquisimeto.
- Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Vicerrectorado Académico Comisión de Currículo. Decanto de Medicina (2006). Taller Hacia un Currículo Basado en Competencias. Barquisimeto, Noviembre, 18.
- Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Vicerrectorado Académico. (2005). Cuestionario de Opinión de los Estudiantes: Evaluación del Docente. Barquisimeto, Autor.
- Visser, J. (2000). Innovación: Necesidad Científica y elección artística, Cátedras de Innovación Educativa, Universidad de Guadalajara. [Documento en línea]Disponible: <http://www.lerndev.org/dl/Innovación-UdG 2000>. [Consulta: 2006,Septiembre, 30]



CONCEPCIÓN CURRICULAR SUBYACENTE EN LOS DOCENTES DE MATEMÁTICA DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA Y SU DISPOSICIÓN PARA ADMINISTRAR EL DISEÑO CURRICULAR UPEL-1996

José Peña joseal@cantv.net

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Palabras claves:

Currículum, Diseño Curricular, Concepción Curricular

Resumen

La implementación de un nuevo diseño curricular, crea un cuadro de incertidumbres en los diferentes niveles de la estructura responsable de la administración y elaboración de dicho diseño. Si el diseño está en concordancia con las políticas educativas, con las conceptualizaciones teóricas contemporáneas y se encuentra ajustado a la realidad del país, se debería tener la certeza de obtener el resultado esperado; pero si la incertidumbre esta asociada al docente, inmediatamente crece el nivel de angustia por la expectativa de lo que ocurrirá. En la presente investigación se estudió la concepción curricular de los docentes de matemática del Instituto Pedagógico de Miranda y su disposición para administrar el Diseño Curricular 1996 de la UPEL. El objetivo fundamental fue determinar, tanto la concepción curricular que subyace en los docentes como la forma de operacionalizar algunos de los propósitos inherentes a la práctica pedagógica y compararla con lo dispuesto en dicho Diseño. Para lograr los objetivos de la investigación, se realizó un estudio descriptivo de campo, empleando una entrevista y una guía de observación. La muestra estuvo conformada por 14 Profesores. Entre los resultados más relevantes se encuentran: (a) aun cuando los docentes opinan que el currículo debe fundamentarse en el constructivismo, el currículo que predomina en el aula de clases es el de suma de exigencias académicas, y (b) los docentes centran el proceso de enseñanza en la exposición teórica y los conceptos no son consensuados. Un aspecto importante en la investigación es que se propone una metodología para determinar si la concepción curricular de los docentes esta aparejada con los propósitos del currículo, lo cual permite tomar acciones para evitar el fracaso de dicho currículo.

Desarrollo

OBJETIVO

Determinar la concepción curricular que subyace en los docentes de matemática del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” y su disposición para implementar el Diseño Curricular 1996 de la UPEL, a partir de la concepción curricular y los criterios de administración del currículum que lo sustentan.

METODOLOGÍA

La investigación fue de campo y de carácter descriptivo y por la representatividad de la muestra, es un estudio de caso.

Para determinar el tipo de estudio realizado, se tomó como referencia alguno de los parámetros



señalados por Hurtado y Toro (1997). En este sentido, la investigación en cuanto a su alcance se realizó durante la implementación del Diseño Curricular UPEL 1996; la recolección de datos fue de fuentes primarias, ya que se tomaron directamente de la muestra estudiada; y la investigación es un estudio descriptivo, por que permitió conocer en forma amplia tanto la concepción curricular como la disposición de los docentes en administrar del Diseño Curricular UPEL 1996.

Variables

A continuación se definen las variables y dimensiones presentes en la investigación, operacionalizadas, según lo refiere Tamayo (1998).

Variables Comparativas

Son variables presentes en el Diseño Curricular UPEL 1996 y que se desea equiparar con la acepción que tienen los docentes, en la presente investigación es la concepción curricular y la disposición para administrar de dicho currículo.

Concepción curricular: se concibe como la organización de procesos y acciones para alcanzar metas educativas socialmente reconocidas. Se fundamenta en un marco teórico de corrientes filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas. En torno a la concepción se formulan objetivos educacionales, considerando parámetros como modernidad, integración, pertinencia y tecno-curriculares.

Disposición para administrar el currículum: proceso académico que ejecuta el docente en torno a la transformación individual y social del alumno, para alcanzar los propósitos inherentes al currículo a través de la práctica pedagógica.

Dimensiones

Para la variable corriente del currículo, se asumió como indicador la postura filosófica y/o psicológica con la que se identifica el docente, se midió mediante la entrevista.

A la variable disposición para administrar el currículum, se le asociaron dos dimensiones: propósito del currículum para el que se definió el indicador "fin que persigue el docente al desarrollar el currículo" medible mediante la observación directa, y la dimensión estrategia pedagógica, cuyo indicador fue el de las actividades desarrolladas para promover el aprendizaje, medible mediante la observación directa.

La definición aplicada para cada una de las dimensiones fue:

Corriente del currículo: fundamento filosófico, sociológico, psicológico y/o pedagógico a través del cual el docente asume el currículo.

Propósito del currículo: principio que orienta la acción del currículo hacia un fin determinado.

Estrategia Pedagógica: conjunto de técnicas, métodos y actividades que instrumenta el docente, para establecer las condiciones de funcionamiento en el aula, tomando en cuenta los elementos previstos en la planificación, con la finalidad de promover el aprendizaje de los alumnos.

Población y Muestra

La población a la que se orientó la presente investigación estuvo conformada por el personal docente de matemática adscrito del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"; es decir 16 profesores.



La muestra seleccionada para la presente investigación fue de tipo intencionada, no se consideraron los Profesores por Honorarios Profesionales (PHF), ni los profesores a jubilarse (PJ); debido a la condición institucional de cada uno de ellos con respecto al propósito de la investigación, es decir, no se tenía la certeza que los PHF y PJ se encontraran en la institución para el período académico de realización del estudio, siendo este el lapso académico en el que se administrará sólo el Diseño Curricular UPEL 1996., estuvo conformada por 14 profesores que representan el 87,5% del personal docente de matemática. Por lo tanto, la muestra a trabajar resulta representativa (Seijas, 1981).

Instrumentos

Como la investigación es de campo el autor seleccionó como técnicas la entrevista individual y dirigida, para obtener el testimonio de cada uno de los docentes respecto a las variables y dimensiones en estudio. Igualmente, para corroborar los datos obtenidos en la entrevista con respecto a la forma cómo cada docente implementa el Diseño Curricular UPEL 1996, se empleó una guía de observación.

La entrevista fue de tipo individual y dirigida, estructurada en dos partes, la primera referida a datos personales, y la segunda, conformada por preguntas abiertas sobre aspectos relativos al currículum.

La guía de observación fue diseñada de forma tal que permitiera constatar, durante visitas de clase, lo señalado por los docentes en la entrevista, para establecer un contraste o comparación entre lo que el docente expresó y lo que aplicó durante su actividad académica.

Tratamiento Estadístico de la Información

En el procesamiento de la información, se aplicó el análisis descriptivo (Seijas, 1981), y se determinaron los parámetros porcentuales que permitieron efectuar comparaciones que condujeron a la formulación de las conclusiones.

Resultados y conclusiones

Se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos; seguidamente se realiza la interpretación y análisis de dichos resultados a la luz de los objetivos, interrogantes y variables en estudio, lo cual permitirá plantear las conclusiones.

Las características de la muestra fueron obtenidas de la entrevista, donde se solicitó información sobre el tiempo de servicio en la UPEL, dedicación, categoría administrativa y título.

En cuanto al tiempo de servicio, el 50% de los docentes tiene menos de 10 años trabajando en la UPEL

Con relación a la categoría académica, el 33% de los docentes es instructor, el 50% es asistente y el 17% asociado.

En cuanto a la dedicación, el 17% trabaja tiempo convencional, el 33% es medio tiempo y el 50% es a dedicación exclusiva.

Con respecto al título, se determinó que el 17% posee título de Profesor, el 17% tiene título de Especialista, mientras el 66% es Magister.

El 100% de los docentes entrevistados son profesores ordinarios de la UPEL, adscritos al Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez".

Tal como lo reflejan las características expuestas, el personal seleccionado para la investigación



reunió los requerimientos para abordar el estudio; ya que además de administrar ambos diseños curriculares (UPEL 1987 y 1996), poseían el perfil académico-administrativo necesario para que los resultados fueran confiables.

El análisis de los resultados fue realizado por comparación entre lo que plantea el Diseño Curricular 1996 de la UPEL en su Documento Base, lo obtenido a través de la entrevista realizada a los docentes y lo observado en las visitas de clase.

Para proceder al análisis, se consideró necesario presentar previamente los resultados obtenidos por cada indicador, esto ayudó a determinar la correspondencia entre lo que se establece en el “Diseño Curricular UPEL 1996” con respecto a los objetivos planteados en el presente trabajo.

Objetivo: Determinar la concepción curricular que tiene el docente y compararla con lo estipulado en el Diseño Curricular UPEL 1996.

Dimensión: Corriente del currículo

Indicador: Postura filosófica y/o psicológica con la que se identifica el docente.

Resultados: La tendencia por corrientes: 2 (16%) cognitivismo, 7 (50%) humanismo, 5 (33%) conductismo y 9 (67%) constructivismo.

Análisis de la dimensión: Corriente del currículo

El Diseño Curricular 1996 de la UPEL, asume aportes de diferentes concepciones y los integra con una visión holística; es decir, es compatible con el humanismo, porque dicha corriente esta centrada en el ser humano (educando), para proveerlo de un conjunto de experiencias que le permitan un desarrollo acorde con las exigencias de su entorno, esto queda expresado en el Documento Base, al señalar que uno de los propósitos del currículum es “propiciar en el estudiante el desarrollo social, intelectual y afectivo, orientándolo hacia la búsqueda de su bienestar y mejoramiento cualitativo” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p. 23).

En cuanto al cognitivismo como corriente fundamentada en el conocimiento, el currículo de la UPEL señala como uno de sus propósitos, “promover los procesos de investigación a fin de permitir la adquisición de variadas formas de indagación e interpretación de la realidad, que conduzcan al diseño y aplicación de estrategias propias para la transformación de la misma” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p. 23).

Del constructivismo, como tendencia centrada en la construcción del conocimiento a partir de la interacción que tenga el hombre con la realidad, en el Documento Base se propone, “el aprendizaje, siempre como una construcción interior, el cuál será significativo en la medida en que se inserta en los conceptos previos del estudiante, sustentados en la reflexión sobre la práctica...” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p. 19).

Al examinar en detalle el Diseño Curricular 1996 de la UPEL, se observa que los fundamentos del constructivismo y del humanismo son los que presentan un mayor alcance dentro de dicho diseño (promueve la cooperación, garantiza una formación integral, interrelaciona los saberes, el conocimiento es construido). Así mismo, los resultados de la entrevista muestran que los docentes de matemática consideran que el constructivismo es el enfoque que se adecua mejor a la enseñanza de la matemática.

Cabe destacar que estos resultados contrastan con lo observado en las visitas de aula, en las que se apreció que 12 de los docentes (86%) centra su proceso de enseñanza en el academicismo.



Esta actitud puede ser generada, entre otras por las siguientes causas, porque los docentes están repitiendo patrones de aprendizaje, es decir, enseñan de la misma forma como fueron enseñados, o porque consideran que se debe tener el control de todo el proceso educativo, lo cual es una característica propia del docente academicista.

En síntesis, aun cuando los docentes opinan que el currículo debe fundamentarse en el constructivismo, el currículo que predomina en el aula de clases es el de suma de exigencias académicas.

Objetivo: Determinar la concepción curricular que tiene el docente y compararla con lo estipulado en el Diseño Curricular UPEL 1996.

Dimensión: Propósito del currículo

Indicador: Fin que persigue el docente al desarrollar el currículo.

Resultados: 9 de los entrevistados (64%) opina que el propósito del currículo debe estar orientado a formar estudiantes críticos, capaces de interpretar consensuadamente el significado de los conceptos.

5 docentes (36%) considera que el currículo debe ser elaborado por la Universidad para garantizar la equidad e igualdad en la formación de los estudiantes de los diferentes Institutos Pedagógicos.

Análisis de la dimensión: Propósito del currículo

El Documento Base del Diseño Curricular señala que, se debe promover tanto la “formación de un hombre participativo, crítico, actor y gestor de su realidad” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p. 19), así como “la concientización del docente para desarrollar su papel activo e histórico en el contexto social donde le corresponda desenvolverse” (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p. 19). Esta visión concuerda con lo opinado por los docentes en la entrevista, al indicar que es necesario que los estudiantes adquieran la madurez que les permita comprender los procesos involucrados en la matemática.

Durante la observación de la clase, se notó como característica fundamental que 9 de los docentes (64%) centra el proceso de enseñanza en la exposición teórica y los conceptos no son consensuados.

La situación descrita puede ser causada por el riguroso nivel de fundamentación teórica que presenta la asignatura, en la que los teoremas, corolarios, leyes y principios deben ser presentados y demostrados; es decir, resulta complicado realizar comprobaciones o demostraciones matemáticas por acuerdo o consenso de los estudiantes, ya que es necesario la aplicación de algoritmos algebraicos que muchas veces sólo el docente domina.

Conclusión: luego de hacer el análisis a la luz de la posición filosófica y psicológica con la que se identifica el docente y el principio que orienta la acción del currículum, se apreció discrepancia entre lo expresado por los docentes y lo observado en clases. Por una parte, los docentes se pronuncian en favor de un currículum de matemática con fundamentos del constructivismo (el alumno como principal actor, en el que se consideren sus experiencias y ellos puedan construir su aprendizaje); mientras que se observó predominio del academicismo, es decir, el docente es el que dirige y controla todo el proceso durante la clase, mientras el alumno, asume un rol pasivo, no especula ni hace inferencia, sólo observa y su participación esta orientada a aclarar dudas respecto a la clase vista.



Objetivo: Determinar los propósitos inherentes a la práctica pedagógica, presentes en el diseño curricular UPEL 1996, y que persiguen los docentes en el proceso de enseñanza.

Dimensión: Estrategia pedagógica

Indicador: Actividades desarrolladas para promover el aprendizaje.

Resultados: Los 14 entrevistados (100%) manifiesta que la actividad que permite promover el aprendizaje de los alumnos es la guía de ejercicios o problemas, acompañada con otra actividad, como la realización de lecturas, indicada por 5 docentes (36%); o el trabajo de investigación, señalada por 2 docentes (14%).

Dimensión: Estrategia pedagógica

Indicador: Propósito del docente al asignar actividades para promover el aprendizaje

Resultados: Se observa que 9 docentes (64%) señalan que el propósito que persiguen con las actividades asignadas es que el estudiante complemente lo visto en clase y aprecie las variadas formas cómo se presenta la matemática.

7 docentes (50%) manifestaron que las actividades asignadas deben motivar la disposición a aprender e indagar para descubrir las regularidades de los procesos matemáticos.

5 docentes (36%) indica que las actividades asignadas, permiten disminuir el nivel de abstracción, propio de la matemática, y vincularla con la realidad.

Análisis de la dimensión: Estrategia Pedagógica

El Diseño Curricular 1996 de la UPEL, guía a la Universidad hacia la transformación de las estrategias de enseñanza tradicionales, centradas en el docente, quien controlaba todo el proceso; ante lo cual plantea "La revisión de los actuales métodos pedagógicos trasladando el énfasis desde la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación mediante el "aprender a aprender" a "conocer"..."(Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p. 15); para lo cual, el conocimiento, interacción y dominio de la realidad y del contexto es fundamental, pues conforman el hábitat rural donde se desenvolverá el futuro docente, esta premisa queda expresada en el Documento Base cuando se indica que "La realidad es objeto permanente del conocimiento, entendido este como una conjunción de funciones, experiencias, capacidades, intenciones e intereses de los seres humanos..."(Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p.17).

A través de la observación, se constató que 9 docentes (64%) de matemática, no considera el contexto ni el medio donde se desarrolla el proceso educativo, ni tampoco se considera el ámbito donde se desempeñará el futuro docente. Sólo 5 de los docentes (36%), al tiempo que dictaba la clase, extrapolaba la situación tratada a la educación media, diversificada y profesional, haciendo énfasis en la forma adecuada cómo deben ser enseñados los tópicos tratados.

Para la UPEL "...El conocimiento es afectado por el desafío de la diversidad en la producción científica, de la pluralidad de la ciencia, de la multiplicación de las disciplinas, de la velocidad de los cambios..."(Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1996, p. 17), es decir, las áreas del conocimiento no son entes aislados; por lo tanto, el docente debe promover la interacción entre las diferentes áreas, de allí que la estrategia pedagógica utilizada debe contribuir al logro de este propósito.

En esta dimensión, se observa que los docentes, para promover el aprendizaje se apoyan en la resolución de problemas y guías de ejercicios, con respecto a lo visto en clase y sin relación con otras



áreas; manifiestan que el propósito es complementar lo tratado en clase.

La observación anterior se complementa con dos hechos: primeramente, 2 docentes (14%) asigna lecturas referidas a diferentes aspectos de la matemática (historia, biografías, aplicaciones, etc.), que permiten ampliar el nivel cultural y de conocimiento de los estudiantes; mientras que al recomendar textos se obvia el aspecto de la actualidad de la bibliografía.

Posiblemente el elemento que determina este comportamiento se sustente en que el concepto de actualidad para los docentes de matemática sea un sinónimo de claridad y sencillez didáctica, esto se corrobora al ver que la mayoría de los textos en el área de la matemática tienen la misma estructura y secuencia de los contenidos.

Tanto los resultados como el análisis efectuado, conforman el insumo requerido para formular las conclusiones y recomendaciones que serán expuestas.

Conclusión: Los currícula se operacionalizan a nivel micro, en la práctica pedagógica; es decir, a través de la acción del docente en el aula. En este sentido, los resultados mostraron que los docentes de matemática del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” se insertan dentro del enfoque “suma de exigencias académicas”, el cual se caracteriza, por: (a) estar centrado en el academismo; (b) el proceso didáctico se desarrolla por medio del manejo de formas de enseñanza que permitan la representación de los contenidos más sustanciales y de los conceptos generales; (c) existe poca integración con otras áreas del conocimiento; y (d) los contenidos son descontextualizados.

Los planteamientos anteriores evidencian que aún cuando los docentes de matemática del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, manifiestan su intencionalidad hacia un currículum que abarque los fines y principios del Diseño Curricular 1996 de la UPEL, su acción pedagógica dista de la realidad.

Esta claro que existe la voluntad y el interés por parte de los docentes en promover cambios hacia un currículum humanizado, contextualizado y constructivista, pero desconocen los medios que permitan la operacionalización del currículum desde esta perspectiva.

Si los docentes de matemática del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” no logran salir de la concepción “suma de exigencias académicas”, resultará difícil promover el Diseño Curricular 1996 de la UPEL desde su exacta dimensión, fundamentada en los principios axiológicos, ontológicos y pedagógicos, que constituyen su base conceptual; por lo que el Diseño Curricular 1996 de la UPEL sólo quedará en el papel, ya que el futuro profesional de la docencia, que egresará de nuestras aulas, se formará bajo otro enfoque conceptual, alejado del cambio que se requiere para la transformación del país.

REFERENCIAS

- Álvarez, N. (1996). *Lecturas para la reflexión sobre las bases teóricas del currículo de básica*. Caracas.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México
- Barreto de Ramírez, N. (1994). *Experiencias en currículum, instrucción y administración de la educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda “J.M. Siso Martínez”.



- Bayley, Z. (1995). *Terminología básica sobre el currículum*. Merida: Universidad de los Andes, Vicerrectorado Académico.
- Cardone, J. (1998). Perspectiva del currículo en educación superior. *Revista Enfoques Educativos* [Revista en línea], 1(1). Disponible: <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/educacion/reveduca1/revedu7.htm>. [Consulta 1998, septiembre 26].
- Comisión para la Reforma del Estado (COPRE). (1994). *Reforma Educativa: La prioridad nacional*. Caracas, 1994.
- Consejo Nacional de Universidades. (1993). Orientaciones y lineamientos para la transformación y modernización del currículo universitario. Núcleo de Vicerrectores Académicos, Reunión Nacional sobre Currículo en las Universidades Venezolanas. Mérida.
- Eisner, E. (1998). Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño. *Revista Enfoques Educativos* [Revista en línea], 1(1). Disponible: <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/educacion/reveduca1/revedu4.htm>. [Consulta: 1998, septiembre 26]
- Esté, A. (1995). *El Libro de Escuela en Venezuela*. Caracas: TEBAS/Jema.
- Fernández, A. (1995). *El currículum: Dilema entre contextos*. Ponencia presentada en la II Reunión Nacional sobre Currículo en la Educación Superior Venezolana, Maracaibo, Venezuela.
- Gimeno, J. (1998). Currículo y Democracia. *Revista Enfoques Educativos* [Revista en línea], 1(1). Disponible: <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/educacion/reveduca1/revedu12.htm>. [Consulta: 1998, septiembre 24].
- Gimeno, J. (1991). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. España. Madrid: Ediciones Morata.
- Hurtado, I., y Toro, J. (1997). *Paradíjmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela. Valencia: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Mariño, G (1996). *Del constructivismo al diálogo cultural*. Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.
- Martí, E. García, M. Steren, B. Gómez, C y Orozco, M. (2006). *Piaget y Vygotsky: La construcción mediada de los aprendizajes escolares*. Revista Latinoamericana de psicología. Vol 28. N° 3. Revista en línea.
- Porlán, A. (1993). *Qué y cómo enseñar desde una perspectiva constructivista*. CONSTRUCTIVISMO Y ESCUELA.
- Resolución N° 1, Ministerio de Educación (Lineamientos para la formación del docente). (1996, enero 15)
- Salazar, D. (1998). *Consideraciones sobre el diseño curricular y su concepción teórica* [Documento en línea]. Disponible: <http://www2.cenaii.inf.cu/publicaciones/documentos/orbita/orbita7.htm>. [Consulta: 1998, septiembre 26]
- Seijas, F.L. (1981). *Investigación por muestreo*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.



Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica* (3ª. Ed.). México, D.F: Editorial Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1994). Informe sobre las conclusiones y recomendaciones de la evaluación del Diseño Curricular de la Universidad a los niveles Macro y Meso del currículum. Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Docencia. (1996). Diseño curricular, (Documento base). Caracas: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Comisión Nacional de Currículum. (1996). Parámetros y criterios para la reformulación del Diseño Curricular. Caracas: Autor.



FORMAR DOCENTES EN, POR Y PARA LA INVESTIGACIÓN: ORIENTACIONES PARA LA CONFIGURACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULO DE LA UPEL-IPB

María Lourdes Piñero Martín malopima@cantv.net

María Eugenia Rivera Machado maninae@hotmail.com*

Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Avenida Los Horcones. Sector Oeste. Barquisimeto. Edo. Lara. Venezuela

Palabras clave:

competencias investigativas, transversalidad curricular, formación docente

RESUMEN

El sistema educativo venezolano vive en la actualidad momentos de incertidumbres y de retos ante los lineamientos planteados en los programas educativos presentes en la transformación curricular que adelanta el Ministerio del Poder Popular para la Educación y Deporte, los cuales exigen entre otros aspectos a las universidades formadoras de docentes redimensionar los espacios para la producción, difusión y transferencia del conocimiento, utilizando para ello la investigación como instrumento de cambios significativos desde el aula y hacia la comunidad a los fines de coadyuvar hacia el “desarrollo endógeno”. Ante estas demandas, la UPEL-IPB inicia en el 2006 el *“Proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado”*, expresado en el documento en y para la construcción colectiva (Abril, 2006). Entre las propuestas significativas del documento destaca la consideración de la Investigación como Eje Transversal en el marco de una metodología integradora más cónsona con las actuales tendencias curriculares, la cual se espera construir durante el proceso de discusión del mencionado proceso de transformación. La presente ponencia se enmarca en la metodología documental y tiene como objetivo plantear algunas orientaciones para la configuración del perfil de competencias investigativas a partir de una aproximación metodológica para su inserción transversal en el currículo de UPEL-IPB, como componente vinculante de la práctica y la reflexión docente, desde el análisis crítico, interpretativo y transformacional del hacer educativo. El trabajo se inscribe en la Línea de investigación “Didáctica y Formación Docente”.

Desarrollo

INTENCIONALIDAD

Plantear orientaciones estratégicas que sirvan de base para la configuración del perfil de competencias investigativas en y para la investigación ,a partir de una aproximación metodológica integradora para su inserción transversal en el currículo, como componente vinculante de la práctica y la reflexión docente, desde el análisis crítico, interpretativo y transformacional del hacer educativo, en el marco del *Proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado* de la UPEL –IPB.



DESCRIPCION DE LA TEMÁTICA

En sentido moderno es imposible concebir una institución universitaria sin la realización de actividades de investigación, por cuanto es la labor dedicada al conocimiento de la realidad, sea ésta natural o social. De allí que sin el desarrollo de la investigación, la docencia sería un actividad simplemente repetitiva de transmisión de conocimientos originados en otras latitudes o espacios institucionales. Y no cabrían tampoco las actividades de extensión, pues ni siquiera se estaría en capacidad de conocer las características de la sociedad y mucho menos sus necesidades, para poder guiar sus acciones.

En el contexto actual caracterizado por la sociedad del conocimiento, de la globalización, de la comunicación, de la información, entre otros fenómenos, las universidades deben redimensionar los espacios para la producción, difusión y transferencia del conocimiento, utilizando la investigación como instrumento de cambios significativos, lo cual permitiría según Tedesco (2000) “responder a la demanda de sentido que la sociedad contemporánea está requiriendo” (p.82). Esto implica la concepción de un proceso académico que genere estrategias para potenciar la investigación, diseñe formas para difundirla y plantee alternativas para su asociación con la docencia.

El carácter instrumental de este proceso, es visto por Bravo Acevedo (2003) como una acción creadora de nuevos conocimientos, que se identifica con la misión universitaria de promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación en todos los campos que le competen y, al mismo tiempo, como parte de los servicios que la Universidad ha de prestar a la comunidad, al entregar en sus planes de formación profesional las competencias técnicas adecuadas que permitan a los egresados contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.

De allí la importancia de la intervención de los investigadores en todos y cada uno de los diversos problemas educativos que han de resolverse tanto en las naciones desarrolladas como en las subdesarrolladas, en donde las deficiencias parecen acentuarse cada vez más. Se requiere entonces, según Rincón Ramírez (s.f.) partir de la reflexión disciplinaria de las ciencias de la educación y de la participación racional de la investigación científica en el campo educativo con el propósito de formar investigadores que encuentren las vías de solución.

Y es que definitivamente, el rol del docente en la actualidad ha trascendido el papel de trasmisor de conocimiento. Se requiere ahora, un profesional que percibirá su rol como facilitador y mediador de aprendizajes y que está en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo identificando la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado.

Esta orientación de la tarea docente es la que asume el Ministerio de Educación y Deportes (2004), cuando refiere que el Perfil pedagógico del (la) nuevo (a) docente bolivariano está orientado hacia nuevas maneras de enfocar sus hacer pedagógico, entre las que se destaca:

- Desarrollar seminarios de investigación para el desarrollo endógeno que contribuyan a la construcción de propuestas y proyectos que permitan resolver problemas específicos de lo local con visión regional y nacional.
- Propiciar la participación de las distintas formas de organización de la comunidad en la planificación, ejecución, control, seguimiento y evaluación de planes, programas y proyectos que se desarrollen.
- Promover la conformación de redes intra e intersectoriales e interinstitucionales que garanticen la concurrencia y articulación de los actores involucrados de manera coordinada.
- Fortalecer la relación con la comunidad y propiciar formas organizativas.



Uno de los aspectos que llama la atención en la propuesta del nuevo Modelo Curricular (UPEL, 2006) es que se espera configurar colectivamente el perfil del egresado por competencias pedagógico-didácticas y productivas, a través de los ejes transversales, entre los cuales destaca el tema **Investigación**, como eje de primer orden. Sin embargo, conviene preguntarse, ¿se trata de formar en la investigación o para la investigación?

Por consiguiente, si el eje Investigación propuesto en el Modelo Curricular (UPEL, 2006) es entendido como el elemento vinculador de la práctica y la reflexión docente, mediante la cual se ejercitará en cada una de las unidades curriculares que integran el plan de estudios la capacidad para analizar información, confrontar resultados, e introducir innovaciones en las prácticas educativas, con la finalidad de interpretar y comprender los fenómenos y los actores que participan en él (p.40)

Entonces, es necesario asumir que este nuevo docente que exige la sociedad actual debe ser ante todo un profesional investigativo, lo cual significa que el desarrollo de su actividad académica transcurre en un escenario de *investigación formativa*, ligada más allá de la acumulación de conocimientos sistematizados o de organización de cuerpos de conceptos intercientíficos. Es decir, concebir lo que realiza como educador, al igual que al resto de la vida cotidiana de su institución educativa, como parte de su objeto de estudio permanente; significa entonces retomar sus actos educativos (actos pedagógicos, actos administrativos, actos de bienestar y de trabajo social) como concreción de la totalidad, los cuales se seleccionan y se consideran como campos singulares de acción investigativa para reconstruirlos teórica y vivencialmente.

Estas consideraciones, nos hacen proponer desde Línea de investigación “Didáctica y Formación Docente” del Departamento de Formación Docente, la necesidad de formar docentes *en, por y para* la investigación. Formados *en* la misma praxis y hacer investigativo, *por* procesos prácticos y teóricos relacionados con las distintas formas y maneras de hacer investigación en los contextos educativos, y finalmente *para* la producción de propuestas y proyectos que le permitan resolver problemas específicos dentro de sus propias realidades educativas locales, regionales y nacionales.

En el Modelo Curricular propuesto (UPEL, 2006) se asume la transversalidad aplicada al currículo desde una perspectiva humanista e integradora, que centra su atención en la formación de la persona desde siete ejes fundamentales: investigación, identidad nacional, lengua, tecnologías de la información y la comunicación, ambiente, ética y valores, y didáctica.

Más allá de los propósitos declarativos de la transversalidad curricular, está el abordaje metodológico que permitirá la efectiva inserción de los ejes en el entramado curricular y en la actividad académica de los actores del proceso de aprendizaje. Para ello, las competencias aportadas en el marco del modelo en referencia proponen la metodología interdisciplinaria, la metodología integradora y los proyectos académicos integrados, sin embargo la operatividad de este proceso está en estos momentos en fase de consulta y construcción.

APORTES

Partiendo de una exhaustiva revisión documental, de consultas con los colegas docentes y estudiantes que conforman el Eje Heurístico del Departamento de Formación y de la propia experiencia de las investigadoras, consideramos entonces construir la planificación curricular de los temas transversales dentro de una planificación matricial para delimitar los conceptos, habilidades, actitudes y valores que se intenta que los estudiantes logren, esto que tiene por objetivo concretar la articulación horizontal y vertical de las habilidades y competencias.

Es bueno aclarar que el término competencia se utilizará para referir a la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho. (Bar, 1999). En este sentido, las habilidades y competencias que pueden configurar el perfil de



un docente investigador en la UPEL-IPB pudieran orientarse hacia las siguientes áreas: (las cuales se desarrollarán en la presentación en extenso)

Competencias comunicacionales o dialógicas

Competencias para observar y escuchar

Competencias para preguntar

Competencias para la búsqueda y procesamiento de información

Competencias argumentativas y escriturales

Competencias heurísticas

Competencias analíticas

Competencias para la participación, la colaboración y la cooperación

Competencias para la transformación

Competencias para creatividad

Asimismo se propone una aproximación metodológica que tiene por objetivo concretar la articulación horizontal y vertical de las habilidades y competencias a través de un proceso de permeabilización en todo el currículo.

REFLEXIONES FINALES

Más allá de la contribución metodológica es necesario dejar claro, que sin duda se requiere de la construcción de una cultura académica que incluya producción de conocimiento, circulación y distribución de los mismos; lectura crítica, actualización permanente, espacios de reflexión y debate. No puede ser impulsada como una competencia individual sino como una práctica colectiva y solidaria articulada en torno a problemas teóricos y empíricos, en la que se vaya conformando la historia institucional no exenta de un compromiso ético y social.

Lo cual generaría en el seno de nuestra universidad la posibilidad de la reflexión sobre esta práctica, la capacidad para apropiarse críticamente de la producción intelectual externa al sistema y que comprenda la participación no sólo de los profesores de los distintos institutos pedagógicos, sino además la de los maestros y profesores de todo el sistema educativo.

REFERENCIAS

- Bar, G. (1999) *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/de/gb.htm> [Consulta: 2006, Julio 28].
- Bravo Acevedo, G. (2003) *La UMCE, la investigación universitaria y la sociedad del conocimiento*. Revista Intramuros Universidad de Chile. 13 (12) [Revista en línea]. Disponible en: http://www.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n12_a12.html. [Consulta: 2006, Julio 27].



Ministerio de Educación y Deportes. (2004) *Plan Liceo Bolivariano: adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Viceministerio de Asuntos Educativos. Caracas.

Rincón Ramirez, C. (s.f.) *La formación de investigadores en educación: retos y Perspectivas para América Latina en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/595Rincon.pdf>. [Consulta: 2006, Julio 27].

Tedesco, J.C. (2000) **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

UPEL (2006) *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Vicerrectorado de Docencia. Caracas.

UPEL (2000) *Políticas de Docencia*. Vicerrectorado de Docencia. Caracas. Enero

Competencias/ Cursos por área	CURSO X	CURSO X	CURSO X	Estrategias de inserción
COMPETENCIA				Propósito del curso, objetivos, unidades programáticas, contenidos temáticos, estrategias de evaluación
COMPETENCIA				Propósito del curso, objetivos, unidades programáticas, contenidos temáticos, estrategias de evaluación
COMPETENCIA				Propósito del curso, objetivos, unidades programáticas, contenidos temáticos, estrategias de evaluación
COMPETENCIA				Propósito del curso, objetivos, unidades programáticas, contenidos temáticos, estrategias de evaluación
COMPETENCIA				Propósito del curso, objetivos, unidades programáticas, contenidos temáticos, estrategias de evaluación



LA FORMACIÓN DOCENTE BAJO UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y TRANSFORMADOR

Rosa Becerra Hernández rosabecerra3@yahoo.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Caracas

Palabras claves: formación, matemática, investigación-acción

Resumen

En la formación matemática del docente, no se han alcanzado los logros esperados. De allí que este trabajo se sitúe en la organización de un equipo de profesionales de Educación Matemática, quienes bajo una metodología participativa, construyan fundamentos teóricos en integración con su praxis docente que sustente el carácter interdisciplinar de la carrera. La investigación tuvo dos momentos, primero, un estudio crítico documental complementado con entrevistas a profundidad. El segundo, guiado a través de la Investigación-Acción. Esta acción estuvo sustentada en la Teoría Crítica, por sus aportes al desarrollo de equipos de investigación, y del poder transformador del grupo sobre el ambiente donde actúa. Se asumió la investigación cualitativa, incorporando activamente los participantes, utilizando técnicas de observación participante y entrevistas a profundidad para coleccionar datos. Se realizó la categorización y triangulación de información, con apoyo del Atlas Ti, emergiendo la teoría de dimensiones, categorías y subcategorías. Entre los logros más importantes están las evidencias que llevan del deber ser de la docencia a la realidad y ubica al formador de docentes en el razonamiento y accionar de los alumnos y en el suyo propio. Se muestra la Educación Matemática como un área interdisciplinar y en permanente construcción.

Desarrollo

Objetivo General: Desarrollar fundamentos teóricos producto de una construcción metodológica participativa de los profesionales de la Cátedra de Educación Matemática, que permita la administración de los cursos de la carrera de formación docente bajo una perspectiva interdisciplinaria y transformadora.

Objetivos de Acción:

1. Determinar el estado de la formación docente en Venezuela y América Latina y las concepciones teóricas vigentes.
2. Organizar un equipo de investigación-acción en donde la participación activa y reflexiva de sus miembros, guíe la praxis diaria del grupo, la formación permanente de los docentes involucrados e incentive un cambio de actitud hacia la investigación relacionada con el quehacer diario de los docentes.
3. Desarrollar fundamentos normativos producto del contraste teórico y la construcción metodológica participativa de un grupo de profesionales de Educación Matemática, que permita guiar la formación matemática del docente bajo una perspectiva interdisciplinaria, transformadora y crítica.



Del objetivo de acción n° 2, referido al segundo momento de la investigación se desprenden los fines de cada uno de los planes de acción propuestos. Se intenta mostrar en ellos las tres dimensiones de la investigación-acción planteadas por George (1997), a saber: la generación de conocimientos a través de la *Investigación*; el trabajo directo sobre los problemas que queremos resolver, es decir la *Acción* y el aprendizaje de los miembros del grupo involucrados en su proceso de *Formación*.

Los planes de acción que se han elaborado están basados tanto en las teorías que sustentan la investigación como en las experiencias de los miembros del grupo. Estos planes, como hipótesis de trabajo, son flexibles y fueron modificados según las opiniones de los miembros del equipo, estas modificaciones se produjeron durante el proceso de ejecución de los planes originales, los que a continuación se presentan son el resultado del proceso reflexivo. Los planes de acción cuentan con *Metas, Estrategias y Recursos* apropiados a cada uno de ellos.

Descripción del Trabajo:

Desde nuestra institución, el Instituto Pedagógico de Caracas perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, estimamos necesaria la construcción de algunos elementos que nos permitieran, aproximarnos al enfoque interdisciplinario y transdisciplinario, manifiesto en el Currículo Básico Nacional, y de Formación Docente. Es así como decidimos dirigir este estudio a la elaboración de fundamentos teóricos que orienten la formación de nuestros estudiantes-docentes. Aspirábamos enriquecer nuestra propuesta poniendo a prueba algunos elementos constitutivos de la misma propiciando la creación de un equipo de investigación-acción, que permitiera a los educadores involucrados, reflexionar y transformar nuestra praxis diaria, afianzando fortalezas y corrigiendo debilidades, y concebir y autodirigir nuestra formación en servicio y, fortalecer desde nuestra área de conocimiento el enfoque interdisciplinario y transformador del currículo de formación docente.

Delimitación del Objeto de Estudio: La acción social intervenida está caracterizada por la poca reflexión del docente en formación con tendencia de una práctica unidireccional, individual, poco participativa, integradora y poco reflexiva de los cursos de Educación Matemática del currículo de formación de docente. Así como, una débil conexión entre la investigación, los procesos de formación de los formadores de docentes y las acciones que ocurren en el aula de clases. Los sujetos sociales fueron los 5 profesores ordinarios de la Cátedra y del profesor contratado, quienes administran cursos de Matemática en el currículo de formación de los docentes de Matemática, Educación Integral y Educación Especial.

Fundamentos Teórico-referenciales: Se desarrollaron tres bloques conceptuales que sirvieron de base y contraste permanente, con la acción y reflexión que guió al equipo de investigación-acción, intentando en todo momento fortalecer el binomio teoría-práctica.

La Formación Docente, como primer organizador, se analiza desde varios puntos de vista. En primer lugar, desde las concepciones teóricas existentes en materia de formación docente, tanto del docente en general como del profesor de matemática. La problemática de la formación de maestros ha sido analizada por diversos autores, por Suárez (1994), investigador de la Universidad de Buenos Aires, quien señala dos modelos diferenciados en materia de formación docente, los denominados “normalismo” y “profesionalismo”. Así mismo, al revisar las formas de interpretar el “saber Matemático” a la luz de los modelos docentes que se han desarrollado, Gascón (2001) hace corresponder estos “modelos docentes” (p. 5) con modelos epistemológicos generales que han existido en el desarrollo del conocimiento matemático. Surgen así según el autor, los modelos epistemológicos euclidianos, identificados por su pretendida “trivialización del conocimiento matemático”. Estos modelos epistemológicos se relacionan con dos tipos de modelos docentes que a su vez tienen en común “la trivialización del proceso de enseñanza”. El autor los denomina *modelos docentes clásicos*, dirigidos estrictamente por el docente de matemática y con fuerte arraigo en la cultura de éste, tanto en nuestro medio como en el resto del mundo. Estos se conocen como los modelos docentes teoristas (teoricismo) y los modelos docentes tecnicistas (tecnicismo). Incorpora el autor los *modelos docentes modernistas* (modernismo), en donde el acto de aprender matemática se realiza mediante la exploración libre y creativa. Por último, se refiere a los modelos que responden



a las teorías constructivistas, a las que denomina *modelos docentes del constructivismo psicológico y del constructivismo matemático*. Por otra parte, Porlán y otros investigadores, (Porlán, R., Martín del P., R., Martín, J., Rivero, A., 2001), miembros del grupo: Didáctica e Investigación Escolar (DIE), centran sus investigaciones especialmente en la definición del conocimiento práctico profesional y nos muestran dos enfoques de formación de docentes particularmente antagónicas. En el primero, el saber disciplinar es presentado como “un saber verdadero, superior al saber vinculado a la experiencia docente y libre de influencias éticas e ideológicas” (op cit, p.14). En el segundo, se presentan enfoques intuitivos, espontáneos y activistas signados por el “...a enseñar se aprende enseñando” (p.14). Se amplía este conocimiento con una revisión crítica de la formación docente tanto en el ámbito latinoamericano, como en el venezolano, iniciada a través del análisis reflejado en la investigación liderada por Messina (1999), consultora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). Messina enfoca su trabajo en el estado del arte de la formación docente en nuestros países para la década de los noventa. En adición a los hallazgos de Messina, se revisa y analiza el trabajo que Cardelli y Duhalde (sf), ambos miembros de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), realizan en torno a la formación docente en América Latina. Se completa este análisis con la revisión de la concepción docente del currículo básico nacional venezolano. Se revisan también las políticas educativas vigentes en esta materia, en primer lugar en el ámbito latinoamericano, dadas las características socio-políticas que unen a Venezuela con el resto de los pueblos de Centro y Sudamérica y en segundo lugar las desarrolladas en el país.

El segundo gran organizador teórico es la Teoría Crítica, la cual se analiza desde el punto de vista educativo e investigativo y sirve como base propiciadora de la autorreflexión de los docentes involucrados en la investigación. En esta línea de argumentación, nos planteamos que ante las situaciones de crisis que confronta nuestra sociedad, venezolana y latinoamericana, los educadores nos enfrentamos a una dicotomía, mantener la situación existente y reproducir la sociedad con todo y sus crisis, o enfrentarlas prestándole atención a la situación crítica, identificándola, comprendiéndola y reaccionando ante ella, es decir asumiendo una posición crítica. Ser crítico significa entonces, visualizar una situación crítica y buscarle alternativas, buscar lo que es posible a la luz de lo que de hecho sucede. Sin embargo, cada uno de nosotros sostenemos, de acuerdo a nuestra percepción y formación, una visión del mundo y por lo tanto de la enseñanza. La Teoría Crítica, como lo señala Kincheloe (2001), propugna la extensión de la conciencia del ser humano a ser social y enfatiza que “el individuo que alcanza dicha comprensión comprende el modo en que sus opiniones, o sus perspectivas educativas han recibido el influjo de la cultura dominante”. “La teoría crítica promueve así la autorreflexión” (p. 141). De esta manera se intenta crear en el grupo una didáctica basada en esta teoría de la sociedad, la cual debe converger en un modelo que concrete, muestre, esquematice y facilite el trabajo escolar y no escolar que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta teoría deberá ser el marco que permita al equipo ser instrumento transformador de la realidad escolar y social desde la práctica misma.

Se concluye con el constructo Educación Matemática, revisando en primer lugar la concepción que sobre este tienen algunos autores como en el caso de Waldegg (1999), quien considera que “la Educación Matemática, en principio, pretende construir explicaciones teóricas que permitan por una parte, entender el fenómeno educativo en lo general” y que, por otra parte, ayuden a resolver situaciones problemáticas particulares. Por ello, la Educación Matemática será una disciplina científica que no diferiría de otras, porque estaría en la necesidad de adaptar y desarrollar métodos de estudio y de investigación, así como encontrar formas propias de contrastar los resultados teóricos con la realidad que éstos pretenden modelar. Autores como Skovsmose (1999), amplían aún más la perspectiva cuando plantean una Educación Matemática que permita a los ciudadanos ser parte activa de una sociedad democrática y nos hablan de una “Educación Matemática Crítica”. Se revisan también en el estudio los modelos explicativos de la educación matemática partiendo de la década de los ochenta, analizando también el rol de este constructo en el desarrollo político-social de nuestros pueblos y si este responde a su carácter integrador y en permanente construcción y finalmente se hace énfasis en su rol en el desarrollo político y social de los pueblos. Este escenario fue propicio para la revisión de la visión de la matemática que coincide con el estilo *Realista* propuesto por Freudenthal (1991) y que ha sido desarrollado por miembros del Freudenthal Institut de la



Universidad de Utrecht (www.fi.uu.nl). Dentro del grupo de disciplinas científicas que pueden converger en la Educación Matemática, se tienen autores que han presentado modelos que pretenden dar cuenta de las relaciones de la Educación Matemática con otras disciplinas y por supuesto con la sociedad. Uno de ellos es el Tetraedro de Higginson (1980), así como el modelo surgido dentro de la concepción sistémica, por el creador del grupo Teoría en Educación Matemática, Steiner (1985). De igual forma analizamos dos modelos de autores venezolanos, Mora (2002), quien nos habla de la Didáctica de la Matemática desde una perspectiva multidisciplinaria y eminentemente participativa. Reivindica el autor en su modelo el papel de los docentes de Matemática en todos los niveles de enseñanza, y las construcciones que estos realizan junto con sus alumnos día a día, recordándonos los planteamientos de Freire al advertirnos sobre el peligro de haber convertido al ser humano en "...una simple máquina manipuladora y consumidora de conocimientos, en nuestro caso matemáticos, sin reflexionar sobre sus consecuencias, importancia social y política" (Mora, 2002, p. 34). Por último, y de más reciente data se analiza el modelo explicativo de la Educación Matemática desarrollado por Moya (2004), quien considera dos operadores, uno referido a las áreas del conocimiento que pretende ser una primera instancia para organizar la forma en que las diferentes disciplinas convergen o pueden converger hacia la educación matemática, y un segundo operador referido a aspectos del conocimiento, los cuales son categorizados como: ontológicos-epistemológicos, tecnológicos y sociológicos.

Mostramos así en el desarrollo del marco teórico de la investigación, porque una educación crítica de la Matemática es indispensable para el ciudadano común que pretende desentrañar la información que el mundo le presenta. Así, se torna indispensable analizar la "información oficial" presentada por los gobiernos, por los medios de comunicación de masas, y por los organismos multilaterales, entre otros. Se hace imprescindible el saber que preguntas hacer para comprender mejor la información que se nos presenta, cuales cuestionamientos no han sido hechos y por qué, quién contesta las preguntas y cuáles preguntas quedan sin respuesta. Por último, y no por esto menos importante, el rol imprescindible que tendría la Educación Matemática Crítica en la formación de los nuevos ciudadanos, y por tanto la construcción de una competencia democrática tan necesitada en nuestros países.

Metodología: Bigott, en su libro *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina* (1992), presenta la versión mas apropiada a la idea que sostenemos del proceso de investigación en educación. Este docente venezolano concibe la investigación como "...un proceso de producción de conocimientos que se socializa y produce rupturas en el monopolio del saber" (p. 106). Responde así el autor de manera coherente con su concepción de investigación, a dos preguntas indispensables: ¿para quién? y ¿para qué investigar?. La respuesta a la primera interrogante está ligada a los "actores de la actividad educacional" y a la segunda, para que "se produzcan cambios significativos" (p. 106).

De esta manera, desarrollamos una investigación que involucra a docentes que propiciamos la formación en educación matemática, desde las dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales, de los docentes integradores, de las especialidades de educación especial y de matemática que egresan del Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL. Nos une, entre otras cosas, la inquietud por una praxis acorde a los nuevos retos de creación y transmisión de los conocimientos, y la percepción de las posibles fortalezas que podemos desarrollar como grupo.

La investigación contempló dos momentos, uno inicial que comprendió un estudio crítico documental complementado con información obtenida a través de entrevistas a profundidad. Un segundo momento guiado por la investigación-acción, asumida por los actores con miras a mejorar la racionalidad y justicia de nuestras prácticas educativas.

Durante el desarrollo de esos dos momentos la investigación estuvo centrada en la consolidación de dos marcos referenciales, el primero corresponde a la relación teoría-práctica, y el intento de constituir la en una sola unidad dialógica, el segundo elemento marca la relación, no siempre respetada por el pluralismo metodológico, entre epistemología y metodología en el marco de una educación que pretendemos además de crítica y constructiva, definitivamente humana. Por lo tanto,



la racionalidad que sustentamos no es la positivista, en donde la noción de verdad es absoluta, impoluta, única.

Asumimos una perspectiva en donde, a partir de la interacción de los sujetos con la realidad y la dialógica entre ellos mismos, emergen los significados. Entendiendo que los individuos pueden construir entendimientos diferentes de una misma realidad, pero que al propiciar los diálogos y las argumentaciones sinceras entre ellos, estos pueden en su interacción construir conocimientos sociales pertinentes a ellos mismos y a su propia realidad, superando de esta manera los autoentendimientos distorsionados. De esta manera, nos alejamos de la falsa dicotomía sujeto-objeto, ya que objetividad y subjetividad, desde la perspectiva epistemológica asumida son mutuamente constitutivos.

Las actuaciones del grupo en el terreno de lo microsocioal, lo comprometieron a cambios en los espacios cercanos que influyen de alguna manera en realidades mas amplias. Se propiciaron procesos de participación, análisis y discusión que introducen una dinámica pedagógica más apropiada a los nuevos paradigmas educativos y se desarrolló un modelo de formación en servicio diseñado, guiado y ejecutado por el colectivo de acuerdo con sus necesidades. Se asumió por lo tanto, que las explicaciones y argumentaciones son válidas si conducen a la construcción de un conocimiento compartido por el grupo, lo que redundaría en la comprensión de la realidad educativa y, en nuestro caso en particular, en mejorar y cambiar los procesos de enseñanza que promueven los miembros de la cátedra, lo cual tendría como uno de sus objetivos fundamentales el activar procesos de aprendizaje efectivos en nuestros alumnos.

Desde el punto de vista del paradigma en el cual situamos esta investigación, el socio-crítico, la competencia crítica se le atribuye no solo a los profesores, también a los estudiantes, desarrollada a través de la participación activa en los procesos educativos, los cuales deben someterse continuamente a reflexión. En este orden, la matemática debe proporcionar a los individuos de una sociedad una nueva forma de reinterpretar sus experiencias, en donde el discurso educativo está imbuido en un marco sociológico más amplio. Esta clarificación de la dimensión ontológica-epistemológica-axiológica de nuestro trabajo nos lleva también, y de manera ineludible, a tomar en cuenta la importancia que conlleva una visión adecuada de la naturaleza de la matemática como condición intrínseca de los modelos de enseñanza y de la actuación del docente en el aula. Por lo tanto, si consideramos a la matemática como una construcción humana, asociada a los conjuntos de prácticas sociales y a los propósitos y relaciones de poder, nuestro ejercicio docente y las investigaciones que emprendamos estarán relacionadas con tales prácticas.

Participantes y su situación: La noción de grupo de investigación-acción está sustentada en lo que Bigott (1992) denomina elementos básicos del círculo de investigación, así, el grupo que nos atañe está "integrado por personas que comparten y viven una misma situación" (p. 122), en nuestro caso, miembros de la cátedra de Educación Matemática, en la cual por convenio interno de sus miembros compartimos el desarrollo y administración de la mayoría de los cursos dependientes de la misma. El número de miembros permanentes fue de cinco (5) docentes y uno (1) contratado, lo que nos permitió una participación efectiva de todos los actores.

Estrategias de recolección de la información: se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos. a) Observación participante: mediante notas de campo en cuadernos bitácora y grabaciones de audio y video, b) Entrevistas a profundidad: con guiones naturalistas y grabaciones de audio, y c) Grupos de discusión, a través de notas de campo en cuadernos bitácora y grabaciones de audio y video.

Estrategias para el Procesamiento, Análisis e Interpretación de la Información: El procesamiento, análisis e interpretación de la información dieron lugar a Dimensiones, Categorías y Subcategorías, utilizándose el paquete informático Atlas Ti. Este programa permitió almacenar los datos originales, facilitarnos el acceso a ellos y tejer las relaciones entre esta información para hacer más explícitas nuestras interpretaciones. La interpretación y organización de la información recolectada, denominada también codificación de los datos, se realizó, siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (2002, p. 13), mediante tres tipos de procedimientos: a) conceptualizar y reducir los datos, b) elaborar



categorías atendiendo a sus propiedades y c) relacionarlos. El proceso de identificación de conceptos y descubrimiento de las propiedades y dimensiones de la información recolectada se realizó mediante una *codificación abierta*.

En la confrontación de la información recolectada y la verificación de las interpretaciones se utilizó la *Triangulación*. (Martínez, 2000 y Mckernan, 1999). Para Taylor y Bogdan (1994) la triangulación es concebida como un modo de “confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes” (p. 92). Esta confrontación es resuelta en esta investigación al registrar un mismo acontecimiento mediante las grabaciones de audio de las reuniones del grupo, el relato de los participantes en los cuadernos bitácora y las notas de campo de la investigadora guía. La construcción que realizamos a partir de la información recolectada se caracteriza por la dialéctica, es decir cada parte de ella va influyendo y variando el análisis, al tiempo que se va cambiando la interpretación con la conciencia de su provisionalidad. Las redes conceptuales y estructurales que se formaron con el programa computacional Atlas Ti permitieron hacer explícitas las relaciones, propiciaron las interpretaciones y permitieron ubicar elementos que pudieran apoyar argumentos o conclusiones. De esta manera, las redes que formamos nos ayudaron en la conformación de los principios de nuestros elementos teóricos en construcción, puesto que han permitido recorrer el camino hacia atrás y recuperar una cita determinada que resultara fundamental para la verificación de una hipótesis.

Resultados y propuestas de mejora:

Dado el volumen de la información recolectada, se organizó la presentación y análisis de las reflexiones utilizando grandes áreas temáticas denominadas *Dimensiones*. Cada dimensión responde a la naturaleza de la información que agrupa y se organiza internamente, en categorías y subcategorías. Las cinco dimensiones que emergieron en la investigación fueron: *Integración en el proceso de formación inicial, Organización y desarrollo del grupo de investigación-acción, Educación Matemática, Desde las aulas de clase y Formación docente*. En los cuadros y gráficos que se presentan a continuación se puede evidenciar la relación establecida entre las categorías y subcategorías de una misma dimensión. Cada Dimensión fue graficada, analizada y contrastada con teoría vigente. El mismo tratamiento fue otorgado a las categorías y subcategorías pertenecientes a cada una de ellas.

Los resultados se obtuvieron mediante el cruce de diferentes fuentes de recolección de la información y de diferentes actores. a continuación, en el gráfico nº 1 se presenta la relación de dimensiones que emergieron del análisis de la información.

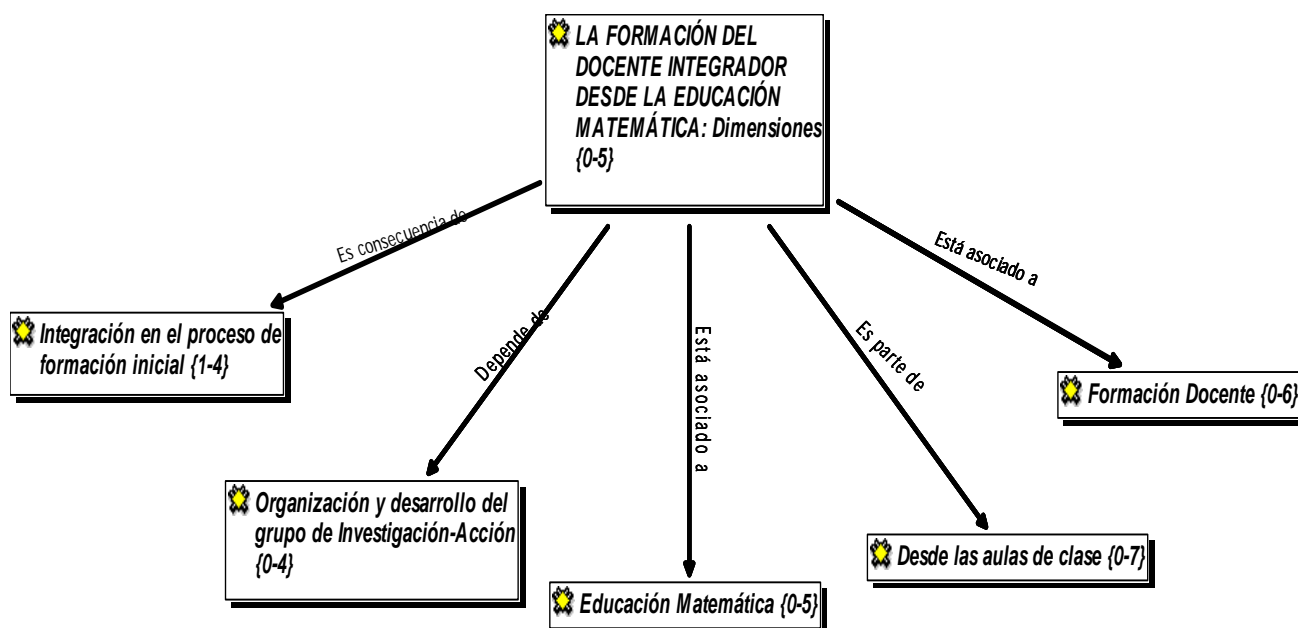


Gráfico N° 1. Dimensiones correspondientes a la Formación del Docente desde la Educación Matemática.

Dimensión 1: Integración en el proceso de formación inicial.

Esta primera categoría surgió al solicitar a los docentes entrevistados su opinión frente al tema de la integración de contenidos conceptuales, procedimentales e incluso de metodologías en la formación del docente integrador.

En el cuadro n° 1 se puede evidenciar la relación establecida al organizar las opiniones de los docentes en la dimensión *Integración en el proceso de formación inicial*.

Cuadro n° 1: *Dimensión Integración en el proceso de formación inicial.*

Dimensión 1	Categorías	Subcategorías
Integración en el proceso de formación inicial.	1. ¿Qué impide la integración?	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica no integrada. • Formación y apoyo al formador. • Diseño y administración del currículo. • Estructura del IPC
	2. Propuestas de integración	<ul style="list-style-type: none"> • Crear encuentros en disciplinas. • Crear espacios de encuentro académico. • Integración académica,
	3. Dificultades en la integración de Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Matemática aislada. • Contenido matemático.



Los resultados más determinantes organizados bajo esta dimensión son los siguientes:

1. La construcción de la interdisciplinariedad por parte de los estudiantes de la carrera de Educación Integral, se realiza de forma parcial, en casos aislados y mayormente a nivel teórico.
2. No existe un plan de formación y de asesoría que permita al docente integrador, ni al formador de formadores, educado bajo la perspectiva disciplinar, actualizarse en teorías y métodos que promuevan la integración de contenidos conceptuales y procedimentales.
3. La falta de preparación básica de los estudiantes-docentes, en contenidos del área de matemática, resultó ser una preocupación compartida por los formadores de docentes y un obstáculo en la construcción de la interdisciplinariedad.
4. La imposición jerárquica de los currícula con enfoque interdisciplinar ha constituido un verdadero obstáculo en el desarrollo de los mismos.
5. A pesar de que en el currículo se prevé la integración de contenidos, al permanecer los cursos como estancos separados se crea el riesgo, como plantea Goodson (2000), de mantener el énfasis en las metodologías disciplinarias y frustrar así cualquier intento de reforma.
6. La estructura departamentalizada de la Universidad, atenta contra la creación de colectivos docentes y por lo tanto, contra la construcción de la interdisciplinariedad.

Dimensión 2: Organización y Desarrollo del Grupo de Investigación-Acción.

Las categorías que emergieron de los datos correspondientes a esta dimensión son: (a) *Iniciando el grupo de investigación*, (b) *Reuniones del grupo* y (c) *Grabaciones de clase*. Estas tres categorías agrupan un total de 57 citas textuales, las cuales evidencian las motivaciones de los profesores por organizarse en la búsqueda de un desempeño académico de mejor calidad. Revelan igualmente las tres categorías, las dificultades confrontadas al intentar sistematizar las reuniones y las fortalezas mostradas por los miembros del grupo para superarlas.

En el cuadro n° 2 que presentamos a continuación se muestra la Dimensión 2: *Organización y Desarrollo del Grupo de Investigación-Acción*, las categorías y subcategorías surgidas de las discusiones y percepciones de los potenciales miembros del equipo de investigación, al intentar organizarse y funcionar como tal.

Cuadro n° 2: *Dimensión Organización y Desarrollo del Grupo de Investigación-Acción.*

<i>Dimensión 2</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
<i>Organización y Desarrollo del Grupo de Investigación-Acción</i>	<i>1. Iniciando el grupo de investigación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Matemática Crítica. • Investigación-Acción participativa. • Elementos de la investigación. • Rol de la cátedra.
	<i>2. Reuniones del grupo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el inicio de las reuniones. • Por qué se interrumpen las reuniones. • Soluciones para reanudar las reuniones.
	<i>3. Grabaciones de clases.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades al grabar las clases. • Calidad de las grabaciones. • Dudas docentes. • Agenda.



Los resultados preponderantes generados a partir del análisis de esta dimensión fueron:

1. La actitud y compromiso de colaboración de los posibles integrantes de los equipos de investigación marcaron el desarrollo positivo del grupo.
2. El respeto al ritmo de trabajo de los participantes y de sus opiniones fueron reportados como fortalezas del grupo.
3. Los círculos de estudio surgieron como una estrategia que propició la formación en servicio de los miembros del equipo de investigación.
4. La discusión, reflexión y uso de las técnicas e instrumentos propios de la investigación-acción permitieron a los docentes actualizar sus referentes metodológicos.
5. Los inconvenientes que deben superarse en el camino de la consolidación del grupo y de la sistematización de las reuniones, requieren de una guía que facilite la ejecución de las soluciones propuestas por los miembros del grupo ante esos inconvenientes.
6. Los problemas más importantes que atentan contra la organización y consolidación de colectivos decentes de investigación en el Pedagógico de Caracas fueron:
 - a) La falta de espacios físicos que permitan el trabajo de grupos pequeños de investigadores.
 - b) La falta de apoyo institucional a los docentes con dedicación parcial en la universidad.
 - c) La escasez de equipos adecuados para el trabajo en pequeños grupos.
 - d) El limitado número de personal técnico de apoyo y la poca preparación de ese personal.

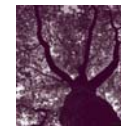
Dimensión 3: Educación Matemática.

Esta dimensión se organiza en cuatro categorías: (a) *Conceptualización de la Educación Matemática*, (b) *Caracterización de Educadores Matemáticos del IPC*, (c) *Educación Matemática en el Liceo* y (d) *Seminario de Educación Matemática*.

En el cuadro 3 se muestran las categorías y subcategorías que surgieron de esta dimensión.

Cuadro nº 3: *Dimensión Educación Matemática.*

<i>Dimensión 3</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
<i>Educación Matemática</i>	<i>1. Conceptualización de la Educación Matemática.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización. • Implicaciones en el entorno. • Implicaciones en la docencia
	<i>2. Caracterización de Educadores Matemáticos del IPC.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios en el IPC. • Preocupaciones. • formación.
	<i>3. Seminario de Educación Matemática.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Proponiendo temas. • Material previo al seminario. • Compartiendo las cargas. • Evaluando al seminario.
	<i>4. Educación Matemática en el Liceo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reformas en los liceos. • Propuesta en la tercera etapa de la Educación Básica. • El proyecto de Educación Básica. • Contenidos y objetivos del área de matemática. • Administración de los liceos.



En esta dimensión destacamos los siguientes resultados:

1. Se evidencia un cambio en la concepción de educación matemática como un constructo propio ya sea multidisciplinar o como un campo disciplinar en conformación. Sin embargo, la percepción de los miembros del grupo muestran un cierto escepticismo acerca de si esa visión es compartida por el resto del colectivo decente que conforman el Departamento de Matemáticas y Física del IPC.
2. La concepción de educación matemática compartida por el grupo se relaciona con la importancia otorgada a los procesos de reflexión colectivos, la investigación y la experiencia.
3. Los profesores admiten los cambios experimentados en cada uno de ellos, con respecto a la concepción y desarrollo de la educación matemática y de la formación de docentes en el área, desde su incorporación activa a la cátedra de Educación Matemática del IPC.
4. Se muestra en las opiniones una concepción diferente en cuanto a Educación Matemática y a la formación de los docentes, en profesores universitarios de Matemática que no pertenecen a la cátedra.
5. Se mostró, en las clases grabadas y analizadas y en las discusiones en el grupo, la firme intención de los profesores de realizar cambios en su concepción y praxis cotidiana.
6. Se evidenció la ausencia de un plan flexible de formación de los docentes universitarios en servicio que no estuviesen ligados a la adquisición de un título de postgrado y que tuviese alto impacto sobre el quehacer docente.
7. Se evidencia en las discusiones las diferentes concepciones que se tienen sobre el fracaso estudiantil, la exclusión, deserción y repitencia y su impacto social.
8. Se manifestó inconformidad en cuanto a nuestro papel como educadores y en el aprendizaje obtenido por nuestros estudiantes.
9. Según palabras de los propios profesores, son los docentes quienes en última instancia determinan los contenidos del programa que finalmente llegará a los estudiantes. Sin embargo, no se puede obviar el hecho que esas decisiones están mediatizadas por las posiciones ideológicas educativas presentes en el medio.
10. Se discutió la existencia de un currículo nulo, lo cual propicia que contenidos del currículo oficial sean dejados de lado por el docente en el aula.
11. Se muestra de igual manera, la existencia de negociaciones, no totalmente explícitas entre docentes y estudiantes, las cuales propician un espacio común de supervivencia y poca exigencia en cuanto al desarrollo de los contenidos en el aula.

Dimensión 4: Desde las aulas de clase.

Esta dimensión emerge de las opiniones producto del análisis de las clases de profesores miembros del grupo de investigación. Estas reuniones de discusión propiciaron la reflexión sobre el quehacer diario en nuestras aulas e influenciaron los cambios en las mismas. Las opiniones de los docentes que forman parte de esta dimensión corresponden a las sesiones de análisis y discusión que fueron grabadas en audio y transcritas posteriormente.

En el cuadro nº 4 se presentan las categorías y subcategorías que emergieron de los datos correspondientes a esta dimensión.

Cuadro nº 4: *Dimensión Desde las aulas de clase.*

<i>Dimensión 4</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
<i>Desde las aulas de clase.</i>	<i>1. Analizando nuestra práctica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actuación de los alumnos. • Estrategias. • Contenidos y conocimientos. • Críticas y propuestas.
	<i>2. Decimales, estrategias y reflexiones.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Decimales, fracciones y cartel de valor.



-
- Relación con la realidad.
 - Contenidos y su comprensión.
 - Decimales y sus estrategias.
-

3. Matemática y realidad.

4 Reflexión, género y lectura.

5. *Estrategias para el docente integrador.*
- Creando y compartiendo estrategias.
 - Analizando contenidos conceptuales y procedimentales.
-

6. *Investigando en el salón de clase.*
- Organizando la investigación.
 - Abriendo las clases.
 - Rol del investigador.
 - Evaluando la investigación.
-

Esta dimensión colocó el énfasis en el análisis de clases grabadas y la investigación puertas adentro de los salones de clase. Los resultados más determinantes fueron:

1. En las clases analizadas se intentó colocar el énfasis en lo que Mora (2005) denomina principio de la didáctica dialéctica. Por lo tanto, la participación efectiva de los estudiantes-docentes en la reconstrucción del conocimiento en el aula estuvo presente en todos los análisis de clase.
2. A pesar del intento evidente de realizar clases interactivas, muchas de las respuestas de los estudiantes fueron catalogadas como “escolarizadas”, lo cual les ha permitido por mucho tiempo sobrevivir en el medio escolar, tal como plantea Gutiérrez (1994) al referirse al espacio ecológico del aula.
3. Se mostró en algunas clases analizadas la utilización de la Teoría de la Actividad, referenciada por Mora (2005), la cual permite a través de ejemplos y experiencias concretas significativas potenciar los conceptos que se desean comprender.
4. En las clases analizadas se resalta el surgimiento de conceptos en una atmósfera de respeto y trabajo colectivo.
5. Los docentes muestran los conflictos producidos al intentar superar su formación inicial, con énfasis en las estructuras formales de la Matemática y las nuevas tendencias en la enseñanza de esta disciplina.
6. El uso de materiales instruccionales no convencionales y el tomar en cuenta los conceptos previos de los estudiantes, permitieron crear ambientes de aprendizaje apropiados.
7. La inexperiencia en cuanto al análisis de las clases de otros colegas, propició un ambiente de disgusto e incertidumbre en los momentos iniciales.
8. La discusión abierta de las percepciones de los profesores al respecto, permitieron superar dicha situación.
9. Surgieron en el análisis de las clases las distintas ideas que sobre un contenido determinado y su enseñanza tienen los docentes del equipo.
10. La importancia de lo que Bishop (1999) denomina enculturación matemática quedó patente en el énfasis colocado en las clases en torno a la relación que se debe establecer entre los conocimientos matemáticos escolares y la realidad del niño.
11. El análisis de las clases propició el compartir de estrategias entre los miembros del grupo, como se evidencia claramente en las categorías *Decimales*, *estrategias y reflexión* y *Estrategias para el docente integrador*.
12. Las reflexiones alrededor del uso del género y la lectura y escritura de números, mostró un abanico de temas aún por investigar en nuestro medio.
13. Se discutió el uso común en Matemática de los errores cometidos por los estudiantes y las evaluaciones docentes en la emisión de juicios de valor personal de los estudiantes, mostrándose este tópico como merecedor de un estudio de mayor profundidad.



14. El auspiciar la participación activa, consciente y solidaria de los estudiantes en la construcción de un colectivo de aprendizaje en el salón de clase, incentiva el desarrollo de una Educación Matemática Crítica en los niños y jóvenes, propicia el uso de la investigación en el aula y potencia su papel en la transformación social.

15. La incorporación de estudiantes-docentes como investigadores en nuestras aulas abrió un nuevo panorama que podría servir para desarrollar innovaciones en la formación docente. Adicionalmente, esta experiencia permitió revisar el papel de los formadores de formadores como asesores de investigaciones que los estudiantes pueden llevar adelante.

16. Las clases estuvieron también abiertas a la investigación, la observación y el análisis por parte de colegas de otras Universidades, lo cual, lo que sirvió para evidenciar la actitud flexible de los miembros del grupo y propiciar el cambio en ellos.

Dimensión 5: Formación Docente.

Esta dimensión comprende todo el análisis realizado en el segundo círculo de estudio, el cual estaba dedicado a la formación docente. Se distribuyeron artículos diversos y se realizaron sesiones de discusión y análisis del tema en cuestión, las opiniones emitidas durante estas sesiones fueron grabadas y organizadas en cinco categorías: (a) conceptualización del maestro normalista, (b) ideología y valores, (c) modelo técnico de formación docente, (d) el técnico y el aprendizaje y (e) transición hacia un nuevo modelo de formación docente.

En el cuadro nº 5 podemos visualizar las categorías mencionadas con sus respectivas subcategorías. Esta dimensión es producto de uno de los *Círculos de estudio* implementados en el desarrollo de la investigación. Esta dimensión cobra singular importancia en el desarrollo de nuestro trabajo, ya que presenta el estudio y discusión de los modelos tradicionales de enseñanza y una excelente oportunidad de descubrir su influencia en nuestras propias prácticas.

Cuadro nº 5: *Dimensión Formación Docente.*

<i>Dimensión 5</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
<i>Formación Docente.</i>	<i>1. Conceptualización del maestro normalista.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo del conocimiento • Significado. • Escuela domesticadora. • Apostolado.
	<i>2. Ideología y valores.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ideología. • Valores asociados al maestro normalista. • Desentrañando los valores.
	<i>3. Modelo técnico de formación docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias del modelo técnico. • Pedagogía y matemática. • Transferencia del modelo técnico.
	<i>4 El técnico y el aprendizaje.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Características del técnico. • El técnico en el aula. • El proceso de aprendizaje.
	<i>5. Transición hacia un nuevo modelo de formación docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • En búsqueda de un nuevo modelo. • Dejando huellas. • Desentrañando las lecturas. • Políticas de formación docente.



El estudio de los modelos docentes imperantes en Venezuela y América Latina y su reflexión sobre su vigencia y consecuencias en la actual formación de docentes, dieron lugar a esta dimensión, cuyos resultados más importantes se reseñan a continuación:

1. Se evidencia en la lectura analizadas y las reflexiones realizadas, las dos vertientes bajo las cuales se desarrolló el modelo docente denominado Normalismo (Suárez, sf): a) el apostolado docente y b) su rol domesticador.
2. La generación de la categoría Ideología y Valores muestra, tal como afirma Kincheloe (2001), que "La investigación crítica por medio de la acción despierta la conciencia del profesorado" (p.237).
3. Se evidencia, por las opiniones emitidas y las reflexiones realizadas, la pérdida de prestigio social de la carrera docente.
4. En las categorías de esta Dimensión se resalta la toma de conciencia por parte del profesorado acerca del rol del docente de matemática y la escasa importancia dada a la transmisión de valores en la clase de Matemática.
5. Se resalta de igual manera, la escasa importancia otorgada en las clases de matemática a la formación de valores ciudadanos y de convivencia.
6. Se destacan como valores implícitos del grupo de investigación, la participación del estudiantado en la reconstrucción del conocimiento en el aula de clase y el respeto a los argumentos y opiniones de los demás estudiantes.
7. Se analizó el modelo de formación aún vigente, con énfasis en las estructuras formales de la Matemática y, en la mayoría de los casos, en una algoritmización desprovista de razonamiento.
8. Se visualizó la transferencia, a través del tiempo, de las políticas educativas con base en un modelo económico, de un país latinoamericano a otro.
9. Los docentes del grupo de investigación abogan por un nuevo modelo de formación docente, con base en la investigación generada en su propia práctica que involucra agentes activos y críticos frente a las cambiantes situaciones pedagógicas.
10. Se establece en las discusiones, la relación que debe existir entre la concepción que sobre el conocimiento y la generación del mismo tienen los docentes y el énfasis a ser considerado en las políticas de formación docente.

Así, los miembros del grupo de investigación construimos sus propios entendimientos de la noción de Educación Matemática, de su rol docente en los salones de clase y fuera de ellos. Reflexionamos sobre como las actitudes y posiciones están mediatizadas por las interpretaciones individuales y por último e igualmente importante, de cómo teníamos capacidad de transformar, si no la organización y los mecanismos de esta como un todo, dada la complejidad y profundidad de cualquier realidad, si a nosotros mismos y alterar de alguna forma esa realidad que tendría que comenzar a cambiar.

Propuestas de mejora. Entre las propuestas más relevantes que se realizaron y se han llevado adelante en el transcurso de la investigación figuran:

- a) Coordinación interdisciplinar de cursos: se propone una coordinación interdepartamental e interdisciplinaria de los cursos *Didáctica para la Integración* o las *fases de la práctica docente* y del Programa de Educación Integral.
- b) Se solicita a las autoridades académicas de la universidad el diseño y desarrollo de un plan de acompañamiento pedagógico de los primeros años de servicio profesional de nuestros egresados permitiendo así la asesoría temprana.
- c) Se propone la creación de espacios académicos abiertos, el grupo propició algunos de esos espacios con los Seminarios de Educación Matemática y los Círculos de Estudio, cuyo desarrollo fue abierto a profesores y estudiantes del Departamento de Matemáticas y Física del IPC.



d) Incentivar las discusiones académicas entre los miembros de las diferentes cátedras del Dpto. de Matemáticas y Física con la finalidad de analizar los enfoques de formación sustentados por los docentes de este departamento.

e) Se sugirió profundizar en reflexiones que permitan hacer visibles los valores educativos, democráticos y ciudadanos implícitos del colectivo universitario.

f) Se decidió incentivar la observación en aula por docentes de las cátedras y su posterior análisis y recomendaciones por parte de ellos.

g) Como posible vía de integración se propone la creación de grupos de investigación, que incorporen estudiantes y docentes.

Valor agregado a la Investigación.

Esta investigación estuvo delimitada por una finalidad que se desarrolló a través de un conjunto de objetivos los cuales, a su vez, estuvieron conformados por planes de acción flexibles que contaron con una serie de metas y estrategias que se fueron cumpliendo a lo largo del proceso de investigación.

La flexibilidad estuvo garantizada en el proceso de ejecución de los planes de acción, que conjugaron las tres dimensiones de la investigación-acción ya señaladas en el capítulo III del presente trabajo, a saber: la *Investigación* como proceso de generación de conocimientos; la *Acción* como trabajo directo sobre los problemas que queríamos resolver y el proceso de aprendizaje de los miembros del grupo que caracterizó su *Formación*. Esta flexibilización condujo de igual manera a la posibilidad de generación de una serie de resultados adicionales que no, necesariamente, eran los contemplados en el cuerpo de objetivos, pero que dan un enriquecimiento conceptual, teórico y práctico a la investigación como consecuencia del proceso seguido.

Nos ha parecido pertinente hacer la analogía con el concepto de valor adicional o valor agregado que se usa en el área de economía, aunque con la connotación y el contexto en que esta investigación se ha desarrollado, la cual ha tenido lugar dentro de un marco crítico, reflexivo y transformador. Por ello conceptuaremos el valor agregado a la investigación como el conjunto de resultados adicionales y cuantificables que se ha creado durante todo el proceso investigativo.

A continuación presentamos el conjunto de resultados que denominamos valor agregado:

Seminarios Educación Matemática. Estos seminarios se dictaron los días viernes en horario de 3 a 6 p.m. en la Sala José Alejandro Rodríguez del Departamento de Matemáticas y Física del IPC, durante los semestres 2004-I y 2005-I.

Proyectos de Investigación. Al inicio de este trabajo existía una escasa participación de los docentes de la cátedra en proyectos de investigación en el IPC. Esta situación cambió a lo largo del desarrollo del proyecto, se diseñaron 11 proyectos dirigidos por los profesores miembros del equipo de investigación, de los cuales algunos están aún en desarrollo y otros han sido concluidos.

Participación en eventos nacionales e internacionales. Uno de los planteamientos del grupo al constituirnos como tal, se refirió a la presencia de sus miembros en eventos que nos permitiesen informarnos acerca de los resultados de investigaciones de otros colegas y establecer nexos con aquellos que fuesen de interés para el grupo. En adición a esto, el equipo mostró interés en divulgar nuestra experiencia como grupo y de forma individual. Se decidió hacer esfuerzos por lograr la presencia del mayor número de miembros del grupo en eventos nacionales e internacionales en el área de Educación Matemática, o en todo caso los asistentes a los eventos adquirirían el compromiso de compartir las informaciones con el resto del grupo. Hasta el momento, todos los miembros del



equipo de investigación han participado en eventos nacionales e internacionales en calidad de: miembros de comité organizadores de eventos, de comité de programa, coordinadores de mesa, conferencistas invitados, presentadores de ponencias libres, talleristas o participantes.

En adición a lo anterior, los miembros del grupo han mostrado su desarrollo teórico a través de artículos publicados y capítulos en los libros que se reseñan a continuación:

1. Torres, C. (2004). La Educación Realista de las Matemática. *Tópicos en Educación Matemática*. Caracas: Imprenta universitaria (UCV).
2. Becerra, R. (2005). La Educación Matemática Crítica. -Orígenes y perspectivas- En Mora, D., Becerra, R., Rossetti, C., Serrano, W., Beyer, W., Millán, L., Veranees, G., Serres, Y., Reverand, E., Rojas, A. *Didáctica Crítica, Educación Crítica de las Matemática y Etnomatemática*. La Paz: Campo Iris.

Igualmente los miembros del grupo de investigación son profesores activos de la Maestría en Educación mención, Enseñanza de la Matemática, pertenecen a la Comisión de Trabajos de Grado y de diseño curricular de la misma. Así también, los investigadores del grupo han tutorado tesis de grado y continúan con esas actividades dentro del subprograma de la maestría. De igual forma los profesores han continuado su proceso de formación y además de la autora de este trabajo, otros dos miembros del grupo iniciaron sus estudios doctorales.

En cuanto al desarrollo de la perspectiva inter y transdisciplinaria desde la noción de Educación Matemática Crítica, se han desarrollado cursos de pre y postgrado que han permitido la elaboración de proyectos interdisciplinarios y el trabajo por estaciones.

La formación crítica que comenzamos a desarrollar los profesores de la cátedra, se imbuye en la gran tarea de provocar una reacción y formación de esta naturaleza en nuestros estudiantes.

Una reflexión Final.

Ante todo, no podemos ignorar que vivimos en una sociedad capitalista y aunque no pensemos que las relaciones económicas y las dinámicas de clases puedan explicar todo lo que es de importancia especial para los educadores, tampoco podemos ignorar, como plantea Apple (1997), que "su influencia significa dejar de lado algunas de las herramientas analíticas más perspicaces que poseemos" (p. 177). Por lo tanto, estamos en el deber de formar los futuros maestros para esa escuela que reproduce las relaciones de clase desiguales de nuestra sociedad y prepararlos para hacer de ella una institución más democrática e igualitaria. En ese camino la Educación Matemática tiene un papel ejemplar que jugar.

Una tendencia educativa y de formación como la que hemos estado construyendo y que es caracterizada por la crítica, la reflexividad y una visión emancipadora y de respeto al hombre, no puede, ni debe estar consolidada. El sostenimiento de la misma implica cambios actitudinales, de funcionamiento y de organización, que si bien se han iniciado, no es menos cierto que los cambios más profundos necesitan tiempo para permear las organizaciones y romper con las estructuras rígidamente impuestas desde los inicios de la institución.

Esta transformación produce de forma ineludible un cúmulo de incertidumbre y dudas, sin embargo, creemos que este es el camino para constituirnos como un referente teórico-metodológico con auténtica aspiración ético-política en el marco de esa razón dialógica de la que nos hablaba Habermas (1982).

La institucionalización de la reflexión cooperativa sobre la práctica docente (investigación-acción) dentro del sistema educativo, es condición necesaria para el desarrollo del profesorado como profesión. Si los docentes continúan relegando sus propios puntos de vista a la categoría de cuestiones privadas, sin elevarlas al dominio



público, y aceptan que este sea el terreno de los investigadores especializados, nunca conseguirán el conjunto de saberes prácticos que caracterizan a cualquier grupo profesional (p. 80).

Las características de cualquier proceso de investigación-acción-reflexión como el que se ha construido con este colectivo docente no puede desarrollarse de manera atropellada, los cambios y transformaciones que comenzamos a vislumbrar se irán profundizando y perneando la organización educativa, en la medida en que cada docente los vaya asimilando y el resto del grupo proporcione el aliento y soporte suficiente para seguir avanzando.

El trabajo en pequeños grupos de docentes-investigadores permite un pensar conjunto, una profundización en los análisis y mengua el trabajo en solitario al potenciar la capacidad de actuar en y por el colectivo.

En cuanto al ser crítico, como apunta Skovsmose (1999, p. 192), significa atender y reaccionar ante una situación que se ve como objeto de crítica. Sin embargo, en las discusiones y análisis de nuestras clases también mostramos que la crítica puede ser desarrollada de igual manera, por quien se concibe como sujeto de ella. Esta concepción que hemos construido en colectivo significa discernir, en nuestro caso, ante el poder formativo y social de la Matemática.

La formación crítica que comenzamos a desarrollar los profesores de la cátedra de Educación Matemática del IPC, se imbuye en la gran tarea de provocar una reacción y formación de esta naturaleza en nuestros estudiantes. En este sentido, una educación Crítica de la Matemática debe buscar el equilibrio adecuado entre el conocimiento matemático de relevancia para el ciudadano y el proceso dialéctico de aprendizaje. Continúa siendo misión de nuestro grupo, enfrentar ese reto.

Bibliografía

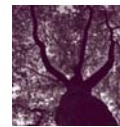
- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Becerra, R. (2005). La Educación Matemática Crítica. Origen y perspectivas. En D. Mora (Coord.), *Didáctica Crítica, Educación Crítica de las Matemáticas y Etnomatemática*. La Paz: Campo Iris.
- Bigott, L. (1992). *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Bishop, A. (1999). *Enculturación Matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (sf). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*. (Documento en línea). Disponible: www.ctera.org.ar/biblioteca/pdf/026.pdf (Consulta: 2003, Septiembre 20).
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Davini, M. (2001). *La Formación Docente en Cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Godino, J. (1993). Paradigmas, Problemas y Metodologías de Investigación en Didáctica de la Matemática. *Quadrante*, 2(1), 9-22.



- Freire, P. (1974). *Pedagogía del Oprimido*. (13^{ra}. ed.). México: Siglo XXI.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gascón, J. (2001). Incidencia del Modelo Epistemológico de las Matemáticas sobre las Prácticas Docentes. *Relime*, 4(2), 103-128.
- George, H. de (1997). *Cambiando a través de la Investigación Acción Participativa*. Caracas: Fundación Escuela de Gerencia Comunitaria.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gil, D. y De Guzmán, M. (1993). *Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e Innovaciones*. IBERCIMA. Madrid: Popular S.A.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, L. (1994). *La Matemática Escolarizada: ¿La Ciencia Transformada en Dogma? Un estudio etnográfico realizado en aulas universitarias*. (Documento en línea). Disponible: www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/4609/capitulo3.html (Consulta: 2005, Noviembre 20).
- Habermas, J. (1982). *Teoría de la Acción Comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.
- Higginson, W. (1980). On the Foundations of Mathematics Education. *For the Learning of Mathematics*, 1(2), 3-7.
- Kilpatrick, J. (1998). Investigación en Educación Matemática: su historia y algunos temas de actualidad. En J. Kilpatrick, L. Rico, y P. Gómez. (Eds.). *Educación Matemática*. (pp. 1-18). Bogotá: Una empresa docente.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. México: Trillas. S. A.
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y Currículo*. Madrid: Morata.
- Messina, G. (1999). *Investigación en o acerca de la Formación Docente: un estado del arte en los noventa*. (Documento en línea). Disponible: www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a04.htm (Consulta: 2003, Septiembre 20).
- Mora, D. (2002). *Didáctica de las Matemáticas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca-Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. (2005). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En D. Mora (Coord.), *Didáctica Crítica, Educación Crítica de las Matemáticas y Etnomatemática*. La Paz: Campo Iris.
- Moya, A. (2004). *La Educación Matemática: Una aproximación a su comprensión desde una visión interdisciplinar*. Trabajo de Ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda, Caracas.
- Porlán, R., Martín del P., R., Martín, J., Rivero, A. (2001). *La Relación Teoría-Práctica en la Formación Permanente del Profesorado*. Sevilla: Díada Editora S. L.



- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una Filosofía de la Educación Matemática Crítica*. (2da. Ed.). (P. Valero, Trad.). Bogotá: Una Empresa Docente.
- Steiner, H. (1985). Theory of Mathematics Education (TME): an introduction. *For the Learning of Mathematics*, 5(2), 11-17.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 1ª edición. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- Suárez, D. (1994). Normalismo, Profesionalismo y Formación Docente: notas para un debate inconcluso. (Documento en línea). Disponible: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca118/articulo3/index.aspx?culture=en&navid=221>. (Consulta: 2003, Febrero 12).
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una Filosofía de la Educación Matemática Crítica*. (2da. Ed.). (P. Valero, Trad.). Bogotá: Una Empresa Docente.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Piados.
- Waldegg, G. (1999). *La Educación Matemática ¿Una Disciplina Científica?*. (Documento en línea). Disponible: WWW.uv.mx/iee/Colecci%C3%B3n/N_29/_la_educaci%C3%B3n_matem%C3%A1tica.htm (Consulta: 2003, Noviembre 2).



VALOR DE LA FORMACIÓN EN ASPIRANTES A LA CARRERA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPEL-IMP-2007

Dora M. Rada C. dora_rada@hotmail.com[®]

Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Venezuela. Av. Rómulo Gallegos con Montecristo. 058212-2074397

Palabras clave

Valores. Formación. Cognición.

Resumen

El Componente “Desarrollo de Procesos Cognitivos” del Curso de Iniciación que ofrece la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMP) pretende dotar al futuro docente de herramientas cognitivas para emprender con éxito las exigencias académicas, posibilitando la transformación de sus capacidades para el aprendizaje (Ríos, en UPEL-IMP, 2005). En este sentido, el primer contenido se denomina “Valorar la Formación”, entendiendo como valor “aquello que se considera digno de dedicarle nuestras energías y tiempo...aquello que apreciamos nos reporta algún provecho” (Ríos, 2004 p1). En este trabajo se da cuenta de las concepciones sobre valor que, de un grupo de 26 aspirantes a ingresar a los diversos programas que ofrece la UPEL-IMP, posee una muestra de 10. Para ello en tres momentos del curso se pidió responder a las preguntas: ¿Qué son para ti los valores? ¿Qué valoras en tu vida? ¿Qué se valora en nuestra sociedad? Luego usando el Análisis del Discurso se agruparon los macroactos para derivar las categorías que subyacieron a las cogniciones sobre valores. Se interpreta que los valores son principios y normas que rigen el comportamiento, se adquieren en la familia y pueden modificarse en sociedad. Valoran la vida misma, la familia, el respeto, el trabajo, el amor, la amistad, la superación personal y la lealtad. Opinan que en nuestra sociedad se valora lo económico, el status, lo material, el poder, así como la responsabilidad y el respeto por las tradiciones de las comunidades. Se puede colegir que la formación y el conocimiento no se aprecian como valores. Se recomienda insertar en el currículo de la carrera el tema de los valores hacia metas de aprendizaje.

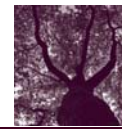
Desarrollo

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Psicología Cognitiva, estudia los procesos intelectuales de mayor o menor complejidad (percepción, atención, memoria, lenguaje y pensamiento) así como los diversos aspectos del comportamiento humano, tales como la adaptación y transformación de los ambientes, la construcción del conocimiento, el aprendizaje y su autorregulación, entre otros. Ruíz del Castillo (2003) indica que los procesos de pensamiento:

...representan el conjunto de cogniciones internas del sujeto que determinan su hacer y comprenden las actitudes, valores, emociones, expectativas, habilidades, creencias y conocimientos que explican un determinado comportamiento humano. El hacer del sujeto comprende el conjunto de acciones, interacciones y transacciones que emplea para lograr un objetivo, meta o propósito. Los resultados se expresan en términos de los productos logrados...los cuales, se espera, tengan pertinencia social (p.9).

[®]; Campos de Investigación: Desarrollo Social y Modelos Educativos. Área: Educación en Valores: Consolidación de los principios esenciales para el fomento de la cultura en valores.(Agenda Corporativa de Investigación y Postgrado UPEL 2004-2008) Línea de Investigación Institucional: Estrategias Cognitivas y Estilos de Aprendizaje –LINECEA-005/2005 UPEL-IMP-



Se aprecia que la inteligencia es una capacidad fundamentalmente dinámica y flexible para pensar y aprender, que opera a través de una serie de habilidades, estrategias, tácticas y técnicas cuya adquisición se puede manipular y mejorar.

Según Sternberg (1983), dada la modificabilidad de la inteligencia, las propuestas en esta dirección deberían orientarse conjuntamente al desarrollo intelectual y al desarrollo de la motivación, así como a relacionar la enseñanza institucional con los comportamientos de los individuos en la vida real. Ello porque diversos eventos modulan o modifican el curso y el carácter de esos cambios como son la experiencia y el entorno, las cuales contribuyen de manera necesaria y suficiente al desarrollo cognitivo. Sin embargo, en general los programas de desarrollo, o intervención intelectual, aún no han demostrado su impacto efectivo sobre el rendimiento de los estudiantes.

Entre los programas sobre la enseñanza del pensamiento se distinguen dos tipos:

A.- Los que se desarrollan como materia independiente: *Desarrollo de la Inteligencia* (De Bono, 1973) y *Programa de Enriquecimiento Instrumental* (Feuerstein, 1980). El primero da un conjunto de herramientas con las cuales aplicar la inteligencia natural de manera más eficaz, el segundo trata de potenciar la inteligencia.

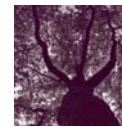
B.- Los que lo hacen dentro del diseño curricular: *Inteligencias Múltiples* (Gardner, 1993) y *A criteria for intellectual skills training* (Sternberg, 1983). Ambos autores se apoyan en la visión cognitiva de la inteligencia dando especial relieve a la instrucción como vehículo para provocar el cambio, pero también en la aproximación constructivista del aprendizaje, en la psicosociológica de la experiencia en entornos de aprendizaje, y en el procesamiento adecuado de la información.

Gardner (1983, 1993) formuló su teoría proponiendo áreas relativamente autónomas de cognición humana, o inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cenestésica, interpersonal e intrapersonal, luego de la unidad lógico-matemática separó a la inteligencia naturalista. Sternberg (1985) definió la inteligencia como capacidad de autogobierno cognitivo que procura la adaptación al medio, inhibiendo la primera respuesta instintiva, redefiniéndola y eligiendo la mejor respuesta. Destacó tres aspectos esenciales: analítico, sintético- creativo, y práctico, representados en tres subsistemas que integran su Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana (TTHI): componencial, experiencial y contextual.

Gardner (1991, 1999) y Sternberg (2000a, b) integraron sus propuestas para aplicarlas a todas las áreas del currículo escolar en el *Practical Intelligence for Schools –PIFS-*, cuya intención es utilizar el contenido de las materias escolares como plataforma para adquirir habilidades de aprendizaje, a través de la reflexión y el control de las propias técnicas de pensamiento, mientras se trabaja en una materia curricular específica. La idea es que la inteligencia es un conjunto de habilidades (más que capacidades) relacionadas entre sí, que cambian o evolucionan con la edad; de manera que la inteligencia exitosa, o la fórmula para el éxito en la vida, consta de cuatro elementos: 1) conocer las propias fuerzas o habilidades, 2) capitalizar las propias fuerzas, 3) conocer las debilidades propias, 4) compensar fuerzas y debilidades.

Para sus autores la instrucción del programa debe impartirse en un año, o un semestre, aplicándose tres veces por semana, con una duración de cuarenta y cinco minutos por sesión, siendo especialmente apropiado para niños de once a catorce años. Tales criterios pudieran ser indicativos que alertaran cuando la propuesta no funcionase cabalmente.

Es conocido que la educación institucionalizada es una condición formadora necesaria para el desarrollo moral e intelectual. Por ello uno de sus grandes fines ha sido perfeccionar y mejorar las facultades del pensamiento, como meta básica de la enseñanza y del aprendizaje en todas las disciplinas. Se busca propiciar la adquisición de la capacidad de agrupar, manipular y aplicar la información para entender las disciplinas. En consecuencia, se debe poder ayudar a pensar y hacerlo con un fin determinado, pues se supone que al aprender a usar eficazmente el pensamiento, a través de las disciplinas de estudio, se benefician otros aspectos personales que emergen cuando se está en contextos diferentes.



De allí que se pudiera presumir que la preparación de los alumnos, como aprendices autónomos, creativos y con capacidad para resolver problemas, requiere usar muchas estrategias con cuyo entrenamiento se atenúan “las dificultades para aprender, particularmente en estudiantes menos dotados, o de bajo rendimiento” (Justicia, 1999:161). Esta postura obvia que los seres humanos construyen, en comunidad, representaciones mentales sobre la naturaleza, sobre la sociedad y sobre sí mismos. No considera la “Inteligencia en el medio ambiente” donde lo inter e intra sociocultural son: las demandas, los valores, y la interacción demandas-valores (Sternberg y Detterman, 1992:20-21).

En este sentido para Ríos (2004) se debe “valorar la formación” al emprender con éxito los estudios de educación superior. Por ello incluye este tema como primer contenido del *Componente Desarrollo de Procesos Cognitivos* (Ríos, 2004), que a su vez forma parte del *Curso de Iniciación* de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM, 2004), para ser dictado a docentes en servicio, preinscritos y seleccionados para que, en el rol de alumnos, completen su formación de nivel superior.

A la luz de las prescripciones teóricas señaladas se desprende el planteamiento siguiente:

- Si la inteligencia es un conjunto de habilidades relacionadas entre sí, que cambian o evolucionan con la edad ¿aspectos del componente experiencial de la inteligencia se puede modificar institucionalmente en edades donde los aprendizajes socioculturales se han arraigado como patrones de significación y actuación?

Objetivo

Develar el valor que dan a la formación los participantes del Componente de Desarrollo de Procesos Cognitivos del Curso de Iniciación de la UPEL-IMPM, cohorte 2007.

METODÍA

Grupo de estudio

El grupo lo conformaron 26 participantes de la cohorte 2007, del Componente “Desarrollo de Procesos Cognitivos” que forma parte del Curso de Iniciación que ofrece la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM). De ellos se seleccionaron quienes asistieron a las ocho (08) sesiones presenciales y completaron todas las actividades señaladas por la docente-investigadora, incluyendo las realizadas a distancia en el mes de diciembre, mediante correo electrónico.

Es importante destacar que el grupo conocía que se llevaría a cabo una investigación sobre la base de sus producciones. Luego del análisis de los productos del aprendizaje, la muestra quedó constituida por 10 participantes, los cuales son docentes en servicio de diferentes áreas de Educación Especial, que residen en áreas retiradas de la Sede central de la UPEL-IMPM, tales como Guatire, Guarenas, Cúa (Estado Miranda), San Casimiro (Estado Aragua).

Las características se refieren a continuación, haciendo la advertencia que se identificarán con una letra para resguardar la identidad de cada uno, y que todos los escritos se transcribieron respetando la sintaxis de cada participante.

Matriz A

Características de la muestra de participantes del Componente Desarrollo de Procesos Cognitivos

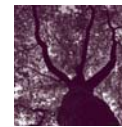
Aspi- rante	Profesión	Cargo	Turno	Experiencia	Área de Educación Especial	Computadora en casa	Revisa correo electrónico
A	Bachiller, Auxiliar de Preescolar	Educación Preescolar	tarde	2 años	Retardo Mental, Síndrome Down, Autismo.	No reporta.	No reporta.
B	Bachiller,	Docente	7:30 am. a	14 años	Servicio de	si, pero no	Una vez/



	Técnico Superior Universitario, Dificultades del Aprendizaje y Problemas Emocionales	especialista	3:30 pm		Aula Integrada.	servicio de red	semana.
C	Bachiller, Técnico Superior Universitario	Docente especialista	No reporta.	No reporta.	Educación Especial	NO	3 veces/semana.
D	Bachiller, Técnico Superior Universitario: Educación Especial, Mención Dificultades de el Aprendizaje	no reporta	No reporta.	No reporta.	Dificultades de el Aprendizaje	NO Un cyber a 4 cuadras de casa.	no reporta
E	Bachiller.	Capacitadora en Taller de Educación Laboral	No reporta.	3 años	No reporta.	No Cyber a 10 minutos de casa.	No reporta
F	Docente Bachiller, Técnico Superior Universitario: Educación Especial, Mención Dificultades Aprendizaje	Docente de aula	No reporta.	19 años	No reporta.	si, no tiene servicio de red. Cyber cerca de casa	No tiene correo electrónico.
G	No reporta	Taller Laboral	No reporta.	No reporta.	No reporta.	si, no servicio de red. Cyber cerca de casa.	No reporta.
H	Bachiller no graduada	Atiendo una población de jobenes (sic) de 15 años en Taller Laboral (manualidades)	No reporta.	No reporta.	No reporta.	No El saiber (sic) me queda a 20 minutos de mi casa	No reporta.
I	Bachiller no graduada	Instructora de cerámica en Taller laboral	bolivariano de 7:30 a 3:30 p.m.	No reporta.	No reporta.	si, no servicio de red.	No reporta.
J	Docente N/G	Instructora de cerámica en Taller laboral	no reporta	2 años	No reporta.	No reporta.	No reporta.

Técnica de Análisis

Desde el inicio del Componente Desarrollo de Procesos Cognitivos, se notificó a los participantes que se monitorearían todas las actividades, y que se haría un portafolio con sus producciones, a los fines



de emprender el análisis que permitiría, por un lado realizar el informe final de la instrucción, y por otro, recopilar datos para reportarlos como investigación de caso.

Para efectos de la investigación se utilizó solo la Unidad I del componente citado. Se utilizó el Capítulo I “Valorar la Formación” del texto de Ríos (2004), donde hay doce (12) ejercicios de baja dificultad. En la primera sesión presencial (16 de diciembre de 2006) se pidió realizarlos todos y enviarlos por correo electrónico antes del segundo encuentro presencial.

A los fines de develar los valores que subyacían a las cogniciones del grupo se pidió responder por escrito, en tres momentos del curso, (diciembre por la red, enero y febrero presencial) a las preguntas: ¿Qué son para ti los valores? ¿Qué valoras en tu vida? ¿Qué se valora en nuestra sociedad? Estos trabajos fueron almacenados en el portafolio de cada participante y permanecen en resguardo de la investigadora para la credibilidad del estudio.

Posterior a la entrega del informe a la Coordinación del Centro de Atención Caracas, se procedió a interpretar las producciones de los participantes que respondieron, en los tres momentos, las preguntas señaladas. Para asegurar la confiabilidad del estudio se transcribieron las anotaciones tal cual aparecen en los originales.

Se utilizó el método de Análisis del Discurso, por ello cada pregunta se consideró como macroacto. De allí se derivaron dos niveles de categorías: uno generado directamente de la información bruta (categorías 1a, 1b, 1c), el otro de los datos resultantes del primer nivel (categorías 2). Estas se aprecian en las matrices B, D, F, del trabajo completo.

Todas las categorías se dividieron en:

- actos (verbos),
- sustantivos (nombres, pronombres),
- modificadores (adjetivos, adverbios).

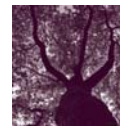
Las segundas categorías indujeron la emergencia de los conceptos matrices sobre cada macroacto (matrices C, E, G). De la reinterpretación de los conceptos se develaron tres proposiciones (X, Y, Z) con las cuales se realizó una teorización contextualizada desde las cogniciones del grupo en estudio.

Matriz C

Conceptos derivados sobre lo que se entiende por valores

Conceptos derivados	Macro categorías
1. Principios inculcados por nuestros padres.	Principios. Normas
2. Cualidades positivas que forman al hombre, aprendidas en casa y cambiadas en ocasiones por la sociedad donde toque vivir. Pautas conductuales.	Persona. Personales. Ser humano. Hombre
3. Normas y principios que rigen a nivel personal el comportamiento en la sociedad.	Adquirimos. Aprendidas. Inculcados
4. Lo que consideramos importante en la vida.	En casa. Con la familia. Nuestros padres.
5. Principios, parte fundamental de la vida por la cual nos regimos.	Cambiadas. Modificar. Reforzamos. Varían.
6. Actitudes, costumbres que adquirimos conviviendo en grupo, las cuales se pueden modificar por conveniencias personales.	Conductuales. Comportamiento. Costumbres.
7. Principios que adquirimos desde la infancia con la familia y que reforzamos en la escuela.	Sociedad. Grupo.
8. Algo que tiene el ser humano.	Rigen. Regimos
9. Conjunto de normas y creencias que varían de una persona a otra.	
10. Manera de apreciar lo obtenido.	

Proposición X



Los valores son principios y normas que rigen el comportamiento de las personas, se adquieren en la familia y pueden modificarse en sociedad.

Matriz E

Conceptos derivados sobre lo que cada cual valora

Conceptos derivados	Macro categorías
1. La vida, levantarme.	Vida
2. Yo, el respeto por mí y los demás, la vida, la amistad, la confianza, la lealtad, el servilismo, la comunicación, el sentirme bien conmigo.	Familia. Hijo.
3. La vida, la honestidad, el respeto, la consideración.	Respeto
4. El amor, la familia, el respeto, el trabajo.	Trabajo. Empleo
5. Todo, la vida, la familia, el trabajo.	Amor
6. Las relaciones interpersonales, el amor, la familia, la amistad, mis creencias religiosas, la superación personal.	Amistad. Relaciones interpersonales.
7. Todo, el amor, el respeto, la familia, la responsabilidad, mi trabajo.	Superación personal. Capacidad para crecer. Estudios.
8. Mi vida, familia, y capacidad para crecer.	Lealtad. Honestidad.
9. Uno de los principales valores de la vida es apreciar todo lo que nos rodea como ser humano.	
10. Lo más importante: mi familia, hijo, hogar, vida, estudios, empleo.	

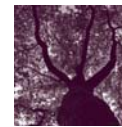
Proposición Y

Lo que más valoran en la vida es la vida misma, la familia, el respeto, el trabajo, el amor, la amistad, la superación personal y la lealtad.

Matriz G

Conceptos derivados sobre lo que valora en nuestra sociedad

Conceptos derivados	Macro categorías
1. Los logros personales.	Productividad económica. Lo económico. El dinero
2. Nuestra sociedad actual está sobre cargada de anti-valores y pareciera que éstos son el verdadero valor, pero se debería valorar, el respeto, la convivencia, la humildad, la libertad, la responsabilidad, la honestidad.	Status. Posición social.
3. La competitividad, la productividad económica, la estética.	Bienes materiales. Lo material.
4. El amor, los bienes materiales, el status, el poder.	El poder.
5. En mi comunidad se valoran las tradiciones.	La responsabilidad.
6. En mayor porcentaje se valora lo material, lo económico, el poder y en menor las relaciones interpersonales.	El respeto.
7. La responsabilidad y el respeto por las costumbres de nuestra comunidad.	Tradiciones. Costumbres comunitarias.
8. El ser humano, la responsabilidad, el respeto y el estatus.	
9. La sociedad actual tiene diversas maneras de catalogar los valores, estos varían de acuerdo a los principios y creencias internalizadas por cada grupo.	
10. Valora el dinero y la posición social	



Proposición Z

En nuestra sociedad se valora lo económico, el status, lo material, el poder, pero también la responsabilidad y el respeto por las tradiciones de las comunidades.

Conclusiones

Para el grupo de participantes de la cohorte 2007, del Componente de Desarrollo de Procesos Cognitivos, del Curso de Iniciación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM), los valores son principios y normas que rigen el comportamiento de las personas, se adquieren en la familia y pueden modificarse en sociedad. Lo que más valoran es la vida misma, la familia, el respeto, el trabajo, el amor, la amistad, la superación personal y la lealtad. Opinan que en nuestra sociedad se valora lo económico, el status, lo material, el poder, pero también la responsabilidad y el respeto por las tradiciones de las comunidades. Se puede colegir que la formación no se percibe como valor para este grupo.

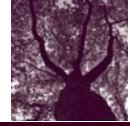
Recomendaciones

Se invita a transferir los resultados a contextos similares para apuntalar las siguientes sugerencias:

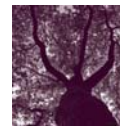
- A. Los docentes encargados de la Cohorte 2007 de Especialidad de Educación Especial:
 - Reflexionar para que se planifiquen acciones a lo largo de su Carrera de Formación Docente, con la intencionalidad de que se reconozca que la educación es uno de los indicadores mas preciados dentro de la actual sociedad, llamada "de la información y el conocimiento.
 - A lo largo de la carrera de formación docente (10 semestres), es importante utilizar el contenido de las asignaturas como escenario para que mediante la reflexión y el monitoreo de las propias técnicas de pensamiento, se adquieran habilidades de aprendizaje, tal como señalan los teóricos de la inteligencia.
- B. Los diseñadores del Curso de Iniciación:
 - Tener en cuenta el nivel educativo en el cual se desarrolla la praxis pedagógica, la experiencia y la edad de los participantes, para intentar modificar los valores con éxito.
 - Estudiar la posibilidad de no combinar estrategias diseñadas para desarrollar las cogniciones como materia independiente, con estrategias diseñadas para ser desarrolladas con el diseño curricular.

Referencias

- De Bono, E. (1973). *Programa Aprender a Pensar*. Documentos del Ministerio de Educación. República de Venezuela. Caracas: Autor.
- Feurstein, R.; Rand, Y.; Hoffman, MB. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- _____. (1991). *The school of the future*. En Brockman, J. (Comp.): *Ways of knowing*. Reality Club, Vol. 3, 199-217.
- _____. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1999). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo debería enseñar la escuela*. Madrid: Paidós.



- Justicia, F. (1999): Metacognición y curriculum. En Peñafiel, F.; González, D. y Amezcua, J.A. (Coords.): *La intervención psicopedagógica*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 159-176.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus.
- _____. (2005). Componente Desarrollo de Procesos Cognitivos. En *Curso de Iniciación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio*. Caracas: Autor.
- Sternberg, R. (1983). *A criteria for intellectual skills training*. Educational Researcher, 12, 6-12.
- _____. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- _____. (1992). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En Sternberg, R.J. Detterman, D.K.: *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- _____. (2000a). Identificación de las habilidades, la instrucción y la evaluación: Un modelo triárquico. En Beltrán, J. A., y Otros: *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.
- _____. (2000b). Developing successful intelligence in children. En Marchena, E. y Alcalde, C.(Coord.): *Actas del IX Congreso INFAD 2000, Infancia y Adolescencia*. Vol. 1, 21-27, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.



CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS PARA EL DISEÑO DE RECURSOS EDUCATIVOS EN INTERNET

M^a Cristina Periago Cristina.Periago@upc.edu

Xavier Jaén

Xavier Bohigas

Montse Novell

Dept. de Física i Enginyeria Nuclear, Universitat Politècnica de Catalunya

Avda Diagonal 647, Barcelona 08028

Palabras clave

Enseñanza de las ciencias, Internet, Formación del profesorado

Resumen

La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza ofrece al profesorado potentes herramientas que permiten plantear nuevas estrategias docentes. Internet ofrece al profesor la posibilidad de proponer a sus alumnos actividades a través de páginas web interactivas, en las cuales éstos puedan trabajar los conceptos científicos.

Teniendo en cuenta esta realidad parece sensato pensar en una formación específica para el profesorado que quiera utilizar Internet en su actividad docente. La formación debería contemplar los siguientes objetivos:

- Reflexionar sobre el uso de Internet en la enseñanza de las ciencias.
- Conocer algunos recursos que ofrece Internet para la enseñanza de las ciencias.
- Diseñar y elaborar actividades de aprendizaje utilizando Internet.

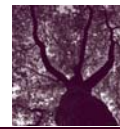
Sensibles a estas consideraciones generales, un grupo de profesores de la Universidad Politécnica de Cataluña iniciamos hace cinco años una serie de cursos de formación del profesorado de ciencias partiendo de los objetivos anteriores. La metodología seguida en estos cursos es básicamente activa. Los asistentes deben elaborar diferentes propuestas didácticas que finalmente son expuestas al resto de asistentes con una discusión sobre los contenidos específicos, las orientaciones didácticas y los recursos utilizados.

Desarrollo

1. Introducción

Actualmente podemos considerar que el profesorado está alfabetizado tecnológicamente, en el sentido que conocen y utilizan con cierta soltura las TIC. Normalmente utilizan Internet como usuarios, conocen sitios en los que se puede encontrar información y materiales educativos, utilizan habitualmente el correo electrónico, y manejan programas tipo Word, Excel, etc. Esto quiere decir que, en principio, no es necesario presentar las características de Internet a los profesores, pues las conocen, aunque el aprendizaje en su manejo no haya sido bien organizado. Por lo tanto no será necesario programar actividades que ayuden a conocer el medio que utilizaremos como soporte del aprendizaje de nuestros estudiantes. El objetivo debe estar centrado en saber utilizar esta herramienta con finalidades educativas.

Bajo estas consideraciones generales, un grupo de profesores de la Universidad Politécnica de Cataluña iniciamos hace cinco años una serie de cursos de formación del profesorado de ciencias.



Los cursos se han venido realizando, desde el año 2002, dentro del *Pla de Formació Permanent* del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, organizados por el *Institut de Ciències de l'Educació* de la *Universitat Politècnica de Catalunya*.

2. Objetivos y desarrollo del curso

El principal objetivo del curso es dar a conocer al profesorado herramientas para diseñar recursos educativos que le pueden ser útiles para la preparación de sus materiales didácticos, y saber cómo presentarlos a sus alumnos de la manera más idónea. No se trata de un curso con contenidos informáticos exclusivamente, no se pretende que el profesor se convierta en un buen programador informático. Internet nos ofrece multitud de material educativo que vale la pena conocer y, sobretudo, saber como lo podemos utilizar para ayudar a que el aprendizaje de nuestros alumnos sea significativo. Aquí reside el objetivo principal del curso: conocer lo que hay en Internet con fines educativos, saber implementarlo en la elaboración de actividades de aprendizaje y ser capaces de elaborar materiales propios.

Para ello nos hemos fijado una serie de objetivos básicos:

- *Reflexionar sobre el uso de Internet en la enseñanza de las ciencias.*

Internet ha generado unas expectativas enormes. Por esta razón un objetivo que consideramos de gran importancia en nuestro curso es que se debe realizar una discusión profunda sobre la utilización didáctica de la red. Debemos distinguir entre la herramienta (Internet) y la finalidad (su aplicación didáctica). En caso contrario es muy posible que quedemos atrapados en problemas relacionados con el manejo de la herramienta y nos olvidemos que ésta es simplemente esto, una herramienta, no nuestra finalidad. La discusión de la utilización de Internet no se debe reducir a una introducción al inicio del curso, es más adecuado considerar este objetivo como un elemento siempre presente a lo largo del curso.

- *Conocer algunos recursos que ofrece Internet para la enseñanza de las ciencias.*

Para empezar a utilizar Internet con finalidades educativas es conveniente saber como lo hacen las personas que se las pueden considerar expertas. Así, nos parece adecuado, al inicio del curso, mostrar y, sobretudo, analizar sitios en los que se hacen propuestas de aprendizaje que utilizan Internet como medio. El análisis de estos sitios nos permitirá darnos cuenta de las posibilidades que ofrece Internet. Además, estos sitios, nos pueden servir como modelos para nuestras futuras propuestas didácticas. El objetivo del curso no se restringe a la recopilación de un conjunto de direcciones de sitios de interés didáctico, aunque disponer de una lista de unos cuantos sitios de calidad es conveniente.

- *Diseñar y elaborar actividades de aprendizaje utilizando Internet.*

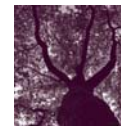
Ésta es la parte principal y más compleja del curso. Antes de elaborar una actividad de aprendizaje el profesor ha de fijar los objetivos didácticos que quiera conseguir. Una vez explicitados estos, el profesor deberá diseñar las estrategias que los faciliten, para ello deberá tener en cuenta las características de los alumnos a los que va dirigida dicha actividad.

El profesor puede utilizar materiales disponibles en la red, pero también puede crear los suyos propios. Para ello deberá elaborar paginas web utilizando determinados programas informáticos. Aunque cada vez con mayor frecuencia va apareciendo software libre, de momento utilizamos básicamente Dreamweaver, MathType y PowerPoint.

Dreamweaver es un editor de páginas web que, sin demasiada dificultad, nos permite realizar proyectos no demasiado sofisticados.

MathType es un editor de formulas. Su manejo es idéntico al editor de formulas del Microsoft Word; por tanto en la mayoría de los casos el profesor conocerá su funcionamiento.

PowerPoint se utiliza habitualmente para hacer presentaciones. Nosotros recomendamos este programa para realizar dibujos y esquemas, pues dispone de herramientas suficientes para obtener unos resultados satisfactorios, además es un programa que los profesores suelen conocer. Es importante proponer el uso de programas que el profesor utilice normalmente, pues de esta manera no debe aprender nuevos programas y optimizamos la utilización de recursos ya conocidos.



En el diseño de la página web intervienen diferentes aspectos. Así, el profesor deberá tener en cuenta si sus alumnos realizarán la actividad de aprendizaje solos, en su casa, o en el aula, con el profesor a su lado. Tengamos en cuenta que el acceso a la información no garantiza la asimilación de conocimiento ni la comprensión del fenómeno estudiado, por tanto no es suficiente que el profesor ponga una lista escogida de enlaces a páginas con contenidos de calidad sino que deberá saber presentar estos contenidos de una manera paulatina y programada, de la misma manera que lo hace en una clase presencial. Hay que evitar la tendencia, que tienen muchas de personas, de poner mucha información en las páginas web. Mucha información no es sinónimo de calidad y puede llevar a confusión e incluso desanimo al usuario.

3. Aspectos metodológicos del curso

La metodología seguida en estos cursos ha sido básicamente activa. Los asistentes deben elaborar diferentes propuestas didácticas en las que se aplican los contenidos trabajados en el curso. Esas propuestas son expuestas, al final del curso, al resto de asistentes con una discusión sobre los contenidos específicos, las orientaciones didácticas y los recursos utilizados.

El formador actúa como un guía experto, y se encarga de conducir la evolución del trabajo pautando el desarrollo de los proyectos. A medida que avanza el curso, el formador presenta los diferentes recursos que puede utilizar el profesor y este los incorpora a su proyecto. Y se van analizando las dificultades que aparecen en este proceso.

La evaluación de los alumnos se realiza a partir de los proyectos desarrollados, que presentan a sus compañeros durante la última sesión. Por lo que se refiere a la presentación, el resultado es muy vistoso, y se utilizan extensamente los hipertextos, incorporando imágenes, en algunos casos animadas, elementos interactivos, y requiriendo la navegación entre distintas páginas. Por lo que se refiere a su contenido educativo, el resultado es muy desigual, a pesar de insistir a lo largo del curso sobre la intención didáctica del material que están generando. Los proyectos normalmente acabaron siendo un ejercicio de edición de páginas web, la satisfacción de los asistentes respecto del trabajo desarrollado se basaba sobre todo en su vistosidad. No ha de extrañarnos este resultado pues la novedad para los asistentes estaba en la herramienta y no en los contenidos educativos de los materiales que elaboraron; que forma parte de su actividad profesional habitual.

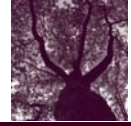
Conclusiones

Nuestra experiencia constata que tomar como punto de partida el área de conocimiento del docente, en este caso las ciencias, actúa como un elemento motivador a la hora de iniciarse en el uso de una herramienta nueva. De esta forma las destrezas y habilidades en el manejo de las TIC que los docentes van adquiriendo las podrán ir incorporando paulatinamente en su práctica habitual, como un recurso de enseñanza más, poniéndolas a su servicio, para alcanzar los objetivos de aprendizaje que previamente se han planteado.

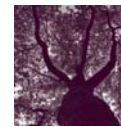
Tanto en la formación inicial del profesorado como en la permanente es cada vez más imprescindible la realización de actividades formativas que contemplen el uso educativo de este tipo de herramientas. En el caso de la formación permanente además se dispone de un valor añadido, el de la experiencia del docente en el aula, las nuevas herramientas no han de suplir esta experiencia sino que se han de poner a disposición de ella, ya que en la organización del aprendizaje el docente continua siendo imprescindible.

Bibliografía

- Bohigas, X.; Jaén, X. y Novell, M. (2003): Applets en la enseñanza de la Física. *Revista de la Enseñanza de las Ciencias*. 21(3), pp. 463-472
- Christian, W. and Belloni, M. (2001): *Physlets: Teaching Physics with interactive curricular material*, New Jersey: Prentice-Hall



- Jaén, X.; Bohigas, X. y Novell, M. (2004): La gestión de contenidos en un entorno interactivo de aprendizaje de ciencias. *III Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Girona.
- Periago, C.; Bohigas, X.; Jaén, X.; Novell, M. and Díaz-Pinto, A. (2003): Internet: can it be used as a bridge between secondary and university?. *4th International Conference on Information Communication Technologies in Education*. Samos Island. Greece.



LOS VALORES EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Dra. Noraida Marcano noraespina@gmail.com

Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela

Dra. Jannet Rivas jannetrivas@hotmail.com

Universidad Experimental Rafael María Baralt. Cabimas-Venezuela.

Nelly Velazco. nellyvelazco@gmail.com

Universidad del Zulia, Maracaibo-Venezuela.

Palabras clave

Valores, formación docente, diseño curricular

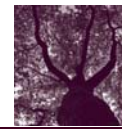
Resumen

Con el propósito de analizar el proceso de formación en valores de los estudiantes que cursan el Programa de Profesionalización docente (PPD) de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB); se desarrolla una investigación descriptiva con una modalidad documental, sustentada en la Teoría de los valores de Rocket (1974). Se aplicó la técnica de análisis de contenido al diseño curricular y tres cuestionarios a muestras de estudiantes, profesores y expertos del área educativa. Para el análisis de los resultados se empleó la estadística descriptiva, así como, el coeficiente de asociación Omega al cuadrado (W^2). Los resultados permiten concluir que existe una alta asociación de los sistemas valorativos en los grupos estudiados. Sin embargo, se evidencia una marcada heterogeneidad en la forma en que cada grupo jerarquiza los valores. Así, en el currículo aparecen con mayor frecuencia valores como responsabilidad, capacidad, sentimiento de logro e identidad nacional. La práctica pedagógica de los docentes del programa se orienta por los valores de obediencia, imaginación, salvación y paz. Para los estudiantes son importantes la obediencia, capacidad, armonía interna y paz. Los expertos consideran la responsabilidad, capacidad, intelectualidad y justicia como prioritarios para la formación de los docentes

Desarrollo

Objetivos

- Objetivo general: Establecer la relación existente entre los valores planteados en el diseño curricular, los valores de los futuros egresados de educación; los que se forman durante la práctica pedagógica de los profesores y aquellos que se requiere formar en el proyecto de profesionalización docente (PPD) de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB).
- Objetivos específicos:
- Identificar los valores que persigue formar el PPD de la UNERMB, planteados en el documento curricular del mismo
- Determinar los valores que sustentan los futuros egresados del PPD de la UNERMB durante el proceso de formación.
- Describir los valores que forman los profesores del PPD de la UNERMB, durante el ejercicio de su práctica pedagógica.
- Caracterizar los valores que se requiere formar en los futuros docentes para desempeñar con éxito su labor, dentro de las nuevas tendencias que caracterizan el contexto socio-educativo



Descripción del trabajo

A partir del año 1997 se implementó en Venezuela el Currículo Básico Nacional (CBN) del nivel de educación básica. Este diseño propone entre muchas otras cuestiones, la formación en valores a partir de la teoría de la transversalidad. Esta encuentra su justificación en la pérdida progresiva de valores que se observa en los diferentes escenarios de la sociedad venezolana. En este sentido, la educación en valores propuesta en el CBN, busca promover cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista, en la que pueda, de una manera crítica, practicar como norma la vida, la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la justicia.

Al dar una mirada a todo el planteamiento del CBN puede observarse que esta propuesta curricular está asumiendo como uno de sus principales ejes la formación del “ser”, en cuyo perfil se identifican una serie de características de carácter ético, sustentadas en principios fundamentales filosóficos y legales. Sin embargo, lograr que una escuela se convierta en un centro donde se eduquen personas para que alcancen la realización humana, no es tarea sencilla porque no se trata de desarrollar un contenido aplicando alguna estrategia para que la persona aprenda a vivir, asuma valores y crezca interiormente. Se trata más bien de un novedoso trabajo docente, pues es él quien lo puede concretizar a través de la estrategia que propone el diseño: el proyecto pedagógico

Esto supone obviar la práctica autoritaria a partir de la cual el docente impone su verdad, el aprendizaje pasivo mediante el cual se considera al alumno un recipiente vacío y el enfoque de cuatro paredes que limita el contacto del estudiante con el ambiente y la realidad de su entorno social. Muy por el contrario, la educación en valores exige una práctica pedagógica sustentada en los principios de democracia, participación activa y de contacto con la realidad.

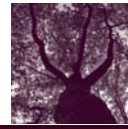
Esta nueva práctica requiere que los profesores se descubran como formadores de personas, que se pregunten por el sentido de su vida, que construyan su persona y su propio sistema de valores a fin de poder acompañar a sus alumnos en su proceso de desarrollo y formación de valores. Sólo el docente que ama a sus alumnos será capaz de propiciar el desarrollo humano, sólo el docente que es solidario, honesto, justo, democrático, libre, perseverante, respetuoso, cooperativo, que ama a su país podrá formar estos valores en los educandos. A su vez, a este docente hay que formarlo.

Las instituciones de educación superior, y más aún las instituciones formadoras de docentes deben comprometerse con la educación de valores y, modificar su quehacer educativo a fin de lograr el docente necesario. En efecto, este compromiso debe reflejarse no solo en sus tareas docentes sino también en las de investigación y extensión.

No obstante, la universidad no puede limitarse a incluir en su quehacer docente la enseñanza de valores. Ella debe ser el centro por excelencia de la praxis de tales valores, ejemplo de su ejercicio pleno y responsable. Esto significa que la vida universitaria cotidiana debe estar inspirada en el más estricto respeto a los valores que proclama.

En este sentido, el presente estudio busca dilucidar cuáles son los valores que están formando las universidades, especialmente aquellas que se encargan de la formación de docentes, a fin reformular lineamientos teórico-metodológicos que conduzcan a la consolidación de una adecuada educación moral y ética de los futuros docentes.

Los planteamientos anteriores orientaron el desarrollo de una investigación en el Programa de profesionalización docente de la universidad Nacional experimental Rafael María Baralt con el propósito de observar la relación existente entre los valores que persigue formar el programa, contenidos en el documento del diseño curricular, los valores que sustentan los futuros docentes, los valores que forman los docentes mediante sus prácticas pedagógicas y los que es necesario formar



según la opinión de expertos académicos. Todo esto, a fin de diseñar lineamientos teórico-metodológicos que ayuden a promover programas de educación ética para los futuros docente.

El análisis del sistema de valores de cada uno de estos grupos estuvo sustentado en el enfoque cognitivo-evolutivo y en la Teoría de los Valores de Rokeach (1974).

Fundamentos teóricos de la investigación

Hacia una construcción conceptual de los valores

Los valores constituyen un tema de alta relevancia en la filosofía. La axiología, disciplina que se ocupa del estudio de los mismos comienza su andadura en la segunda mitad del siglo XIX. (Hernando, 1999). Sin embargo, es en la actualidad cuando la preocupación por el tema, alcanza mayores niveles. El motivo tal vez sea el desconcierto actual de las sociedades occidentales por la vigencia de la convivencia de valores considerados contradictorios entre sí, o bien por que se está produciendo un proceso de cambio o de redefinición de los valores antiguos, que fija un horizonte axiológico poco claro para orientar las conductas. De cualquier forma, existe una desorientación que afecta prácticamente a todos los ámbitos de la vida humana.

El primer problema surge al intentar elaborar una definición de los valores. Son muchos los teóricos que tratan de clarificar el complejo mundo de los valores, insistiendo permanentemente en su dificultad, por lo que, prudentemente es aconsejable remitirse a las definiciones ya elaboradas.

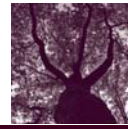
Desde una perspectiva filosófica, una de las definiciones generalmente mas aceptada, considera a los valores como concepciones de lo deseable que inciden en el comportamiento selectivo, “todo lo bueno o malo es un valor” y “un objeto de cualquier clase que sea, adquiere valor cuando se le presta un interés, de cualquier clase que sea” (Perry, citado por Bosello, 1999); por lo que, en este sentido el valor se reduce a todo aquello que interesa a un ser humano. Esta definición se enmarca dentro del subjetivismo axiológico el cual considera que los valores no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, los valores son subjetivos pues dependen de la impresión personal del ser humano.

En el otro extremo se encuentra el punto de vista del objetivismo axiológico representado principalmente por Sheler (1874-1928) quien considera que el valor existe independientemente de una conciencia con capacidad valorativa. El hombre solo puede describir el valor que reside en el objeto. Los valores son esencias, cualidades a priori (Clemenza, 2002).

Por su parte Escobar (1992) plantea que ni el objetivismo ni el subjetivismo explican satisfactoriamente lo que es el valor y señala que los valores son creaciones humanas y solo existen si se realizan el hombre y por el hombre. Los valores son objetivos, pero su objetividad es humana y social. Esta posición apunta a deducir que el objetivismo y el subjetivismo mas que posiciones antagónicas son complementarias, de tal manera que las personas le adjudican un grado subjetivo al valor que poseen en sí mismos las personas, objetos o situaciones.

Desde la perspectiva de la antropología cultural y Sociológica, un sistema de valores es un conjunto de ideas y creencias propias de una sociedad, que condicionan el comportamiento humano y el sistema de normas sociales.

En esta línea, Rokeach en su libro La Naturaleza de los valores humanos (1974, p.24) sostiene que “los valores son guías y determinantes de actitudes sociales e ideológicas por una parte y del comportamiento social por otra”. Este autor afirma que los valores son la principal variable



dependiente en el estudio de la cultura, la sociedad y la personalidad; así como también en el estudio de las actitudes y de la conducta social.

De igual forma, Montero y otros (1989) definen los valores como criterios de preferencia, cuyo nivel de influencia variará de acuerdo al grupo cultural, e incluso de acuerdo a los subgrupos dentro del mismo. Para la autora, los valores tienen implícita una carga evaluativo de determinada conducta.

Esta misma autora plantea definiciones propuestas por otros autores, tales como Rocher (1980) quien definió los valores como una manera de ser o de obrar que una persona o una colectividad juzgan ideales y que hace deseables o estimables a los seres o a las conductas a los que se atribuye dicho valor.

Kerlinger (1981), conceptualiza los valores como un producto del medio cultural que denotan preferencias por cosas, personas, ideas, instituciones y conductas; es decir, expresan la preferencia por determinadas formas de conducta o modos de vida. Los valores expresan lo bueno o lo malo, someten la conducta a un continuo de aprobación o desaprobación al igual que a las cosas e ideas.

Kelly (1981) define los valores como una clase importante de creencias, afirmadas por los miembros de una organización o sociedad acerca de lo que es deseable o conveniente. Son resultado de las preferencias entre intereses humanos que compiten con respecto a lo que son fines buenos.

Por otra parte, desde la perspectiva psicológica los valores son vistos, primero, como condicionantes afectivos y cognitivos del comportamiento humano; segundo, como predicciones, preferencias y principios morales que son intrínsecos a la misma y, tercero, como una convicción sobre la cual un sujeto actúa libremente (Fernández, 1993, p.75).

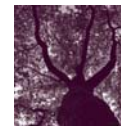
Jones y Gerard (1967) definen los valores como cualquier estado u objeto específico por el cual el individuo lucha, busca, enaltece, consume voluntariamente, o para cuya adquisición ocurren gastos. Según este autor, los valores mueven a la persona, la empujan por todo su medio ambiente, porque definen las partes de este que resultan atractivas o desagradables para ella (Hernando 1999, p. 61)

Rodríguez (1979), por su parte señala que los valores constituyen categorías cargadas de un componente afectivo y cognitivo, acompañados de la capacidad de predisponer una conducta dada.

Acosta (1972) Establece una aproximación descriptiva y operativa de lo que son los valores, afirmando que “cabe entenderlos como ideales que actúan al modo de causas finales, esto es, son por una parte el motor que pone en marcha la acción humana y, a la vez, la meta que se quiere alcanzar una vez puestos los medios adecuados” (Hernando, 1999, p. 15). Por lo tanto, los valores son finalidades y no medios, y por ello, estimables por sí mismos y no con vista a alguna otra cosa.

La anterior revisión muestra un claro pluralismo axiológico, pues son muchas y variadas las concepciones existentes acerca de los valores. Sin embargo, todas ellas convergen al establecer tres aspectos como esenciales para definirlos y ponen de manifiesto un componente psicológico individual, pero también social y colectivo:

- Los valores son categorías o creencias, esto involucra un elemento psicológico de carácter cognitivo-afectivo en la definición
- Tales creencias están referidas a juicios sobre que algunas formas de comportamiento son más deseables a otros modos alternativos de conducta. Esto es lo que se denomina conducta selectiva



- La deseabilidad de una forma específica de comportamiento, está determinada por factores personales o sociales, refiriéndose ello a lo que no solo para el individuo es preferible sino también para el grupo social.

Como punto de partida, en esta investigación se asume la concepción de valores expuesta por Rokeach (1974), quien establece que “el valor es una creencia relativamente permanente de que un modo de conducta particular o estado de existencia es personal o socialmente deseable a modos alternativos de conductas o modos de existencia.

Al desglosar esta definición el autor plantea que: a) El valor es relativamente permanente, porque una vez que ha sido adquirido permanece como una característica propia del individuo, sin establecerse como algo incambiable; es decir, es susceptible de modificación. b) El valor involucra modos de conducta o estados de existencia deseables, lo que supone dos niveles de valoración, denominado el primero, valores instrumentales, que se asocian a los modos de conducta y, el segundo, valores terminales o finales, relacionados con los estados de existencia. Cuando se habla de preferencias, grupos, intereses y valoraciones, todo esto tiene un sentido “subjetivo”. Es una experiencia personal, pero típica del valor, es su carácter intencional. Sin embargo, también se alude “al objeto” que le trasciende, al que apunta y le da sentido. c) El valor implica una concepción de lo deseable, aludiéndose así, a lo que tanto para el individuo como para el grupo social es lo preferible.

Como puede observarse, Rokeach en su conceptualización de los valores abarca los componentes psicológicos, sociales y filosóficos que la mayoría de los teóricos del área mencionan de manera aislada, por lo que se considera ésta una definición de carácter integral y dinámico al dejar asentada la cualidad cambiante de los valores, fundamental para emprender programas para su formación.

Concepción de Rokeach sobre los valores

En función de la definición de valores aportada por este autor y discutida anteriormente, pueden derivarse algunos supuestos teóricos para los valores.

1. Un valor es relativamente permanente, sin constituir algo estático o incambiable. Una vez que el valor ha sido adquirido, tiende a permanecer como característica del sujeto.
2. Un valor puede referirse tanto a formas de conducta o estados deseables de existencia. Esta dicotomización lleva a Rokeach (1974) a diferenciar entre valores instrumentales y valores terminales. Los valores instrumentales o relacionados con foco de conducta pueden ser “valores morales” cuando tienen foco inter-personal y pueden producir problemas de conciencia al no ser cumplidos (ejemplo: ser honesto) o “valores de suficiencia”, que tienen un foco intrapersonal y están orientados hacia un comportamiento autoreforzante (ejemplo: ser imaginativo). Los valores terminales referidos a estados deseables de existencia, pueden ser a su vez “valores personales”, es decir, centrados en el yo (ejemplo: el placer) o “valores sociales” centrados en el ámbito interpersonal (ejemplo: la verdadera amistad).
3. La concepción de lo deseable implícito en el valor, puede referirse a lo deseable por el sujeto o lo deseable para los demás. Esta dualidad en el uso del concepto valor, es necesaria para reflejar la frecuente utilización de un estándar doble, al determinar aquello que resulta preferible.
4. Los valores son estándares y como tales son utilizables de diversas maneras:
 - Como guías para la acción: indicando la forma en que debe comportarse el individuo o en qué dirección debe dirigir su conducta. Sirven para dirigir al individuo en su autorrealización.
 - Como guías para evaluar o juzgar las situaciones: para evaluar si la conducta o situación considerada está a niveles adecuados.
 - Como base para racionalizar (auto defensa) conductas, creencias, entre otros, que de otra forma resultarían inaceptables. Por ejemplo matar a alguien puede resultar inaceptable, pero si se mata para defender a la patria, la situación cambia



5. Los valores pueden estimular un cambio en el individuo o por el contrario, servir para que la situación no cambie; es decir, tienen una función de ajuste. El definir un valor como un estado de existencia o un modo de conducta deseable, implica que, puede inducir un cambio si la situación presente no corresponde con la implícita en el valor, por ejemplo, una vida cómoda, cuando se vive en condiciones desventajosas; pero, también puede darse la situación de que exista una correspondencia entre lo presente y lo deseado, por ejemplo, tener un mundo en paz y buscar que nada cambie.

6. Para Rokeach (1974) un individuo, frecuentemente, puede poseer todos los valores instrumentales y terminales; sin embargo, en todo caso, es factible saber, cuál de estos valores es mas importante, o colocarlos en orden de importancia relativa. Este ordenamiento de los valores implica que estos se jerarquizan y da por resultado un "sistema de valores" definido como "una organización de referencia relativamente permanente, concerniente a modos de conducta o estados de existencia preferibles, a través de un continuo de importancia relativa".

El sistema de valores de un individuo es tal, que le permitirá hacer escogencias, entre varias alternativas en un momento dado. Este sistema, puede decirse que, es una organización aprendida de reglas, para hacer escogencias y resolver conflictos entre dos o más modos de conducta o entre dos o más estados de existencia (Rokeach, 1974).

7. El autor también plantea que los valores a los que se apegan los individuos son adquiridos en sus primeros años de vida, dentro de las instituciones socializantes, tales como la familia y la escuela; el individuo aprende valores que internaliza, manteniéndolos estables en el tiempo, sin embargo, como resultado de la experiencia y del contacto permanente con el medio circundante, los individuos van modificando esos valores, los cuales están organizados en un sistema y una jerarquía que también puede evidenciar transformaciones.

Según puede observarse, el proceso de socialización juega un papel determinante en la formación de los valores, pues es a través de ella que los individuos establecen una interacción dinámica con otros miembros de su grupo social y adoptan un conjunto de normas y patrones de conducta que los identifican como miembros pertenecientes a dicho grupo.

8. La concepción de los valores expuesta por Rokeach (1974), contempla que, entre grupos de diferentes culturas, demografías y clases sociales, se ponen al descubierto jerarquía de valores distintas, que sirven de base para determinar las diferencias actitudinales, conductuales, estilos de vida, intereses y ocupaciones. Por lo tanto, los grupos culturales y subgrupos dentro de una misma cultura, serán acreedores de sistemas de valores diferentes, situación que revela la relatividad y flexibilidad de los mismos.

El enfoque de Rokeach (1974) con relación a los valores, resulta esencialmente una posición psicológica y social. El énfasis psicológico está en concebir el valor como una creencia que posee el individuo que puede influir sobre sus actitudes específicas o en su forma de actuar. Del otro lado el énfasis social está dado porque la cultura ofrece a un individuo una serie de valores que trata de inculcárselos a través del proceso de socialización. Precisamente, debido a que los valores son adquiridos mediante este proceso, es que los cambios de valores se producen con mas lentitud que los cambios sociales y económicos, por lo tanto, un proceso de resocialización, reeducación y socialización de una nueva generación, tomaría, sobre estas bases mas tiempo en instrumentarse o hacerse efectivo, que cambiar de estructura económica o social. En este sentido, cuando se desea promover un cambio de actitudes, generalmente se piensa en estrategias de persuasión; en el caso de los valores, la alternativa es educar o reeducar.

Enfoques psicológicos sobre los valores

Se analiza en este punto, el tema de los valores desde el punto de vista psicológico. La moralidad es una dimensión humana estrechamente vinculada a los valores y tiene un aspecto psicológico, al menos en la medida en que el individuo depende de mecanismos racionales y emotivos, está condicionada a la maduración de la personalidad y, como quedó establecido sufre la influencia de los factores socioculturales.



Son varios los enfoques que han reconocido de una u otra manera que la herencia y el ambiente constituyen los factores determinantes, que maduración y adaptación son los procesos característicos y, además han puesto de manifiesto tres dimensiones del desarrollo moral, la dimensión afectiva, cognoscitiva y la conductual; sin embargo en esta investigación se examinará la interpretación del enfoque cognitivo-evolutivo

Modelo Cognitivo-evolutivo.

Este modelo estudia el desarrollo moral subrayando la importancia de la estructura cognitiva del sujeto y de la interacción de la persona con el ambiente. El hombre es considerado como un ser en busca de valores, capaz de juzgarse a sí mismo y a la realidad.

Según el Centro Internacional para el Desarrollo (CIID, 1998), este enfoque se basa en varios supuestos teóricos:

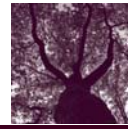
1. La percepción de un individuo sobre la realidad se construye cognoscitivamente.
2. Tanto las estructuras cognoscitivas como las morales se desarrollan como respuesta a la necesidad que tienen las cogniciones primarias para acomodarse a las experiencias cada vez más complejas del ser humano.
3. La moralidad se desarrolla a través del esfuerzo permanente del hombre por comprender el mundo social en el que se desenvuelve y a la vez encontrar soluciones efectivas a los problemas que vivencia en sus relaciones interpersonales. De esta manera, sus decisiones morales se derivan de la estructuración que hace de la situación que experimenta
4. La edad y el nivel de juicio moral se relacionan, es decir, que a mayor edad se espera que las personas manifiesten respuestas correspondientes a las etapas mas altas de desarrollo moral.
5. Desde este punto de vista la moralidad se concibe como un proceso creativo, pues el individuo posee la habilidad suficiente para tomar decisiones morales frente a las situaciones nuevas que se le presentan.
6. En las etapas mas altas del desarrollo moral se encuentran algunos principios universales que al ser constantemente estimulados incrementan la condición humana.
7. Tanto a nivel teórico como a nivel práctico se requiere de un nivel de razonamiento avanzado para que se de una conducta moral avanzada

Pioneros de la investigación en el campo moral e inscritos bajo este enfoque, han sido J.Piaget, quien a pesar de tener evidentes carencias, parcialidades e inexactitudes, tiene el mérito de haber trazado un camino y L. Kohlberg, psicólogo de la Universidad de Harvard, quien ha realizado investigaciones muy cuidadosas formulando una teoría original que hay que tener en cuenta.

Piaget basa la ontogénesis del sentido moral en el principio de equilibrio psico-social. Este es un proceso que opera mediante los intercambios del sujeto con el ambiente, por lo tanto, el hombre llega a la "autonomía moral", a través del intercambio del grupo social, que al principio es de sumisión y de mutua cooperación (Pappalia y Olds, 1994).

Piaget observó que a medida que el niño adquiere mayor experiencia en la interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de los valores y las reglas cambian. Llegó a identificar dos grandes estadios del desarrollo moral, el de la heteronomía y el de la autonomía.

En el período heterónomo, llamado también del realismo moral, el niño es incapaz de comprender el significado de las normas y de las sanciones, y se acepta pasivamente el parecer de los adultos.



Las características de esta moral de la obediencia y del respeto unilateral son básicamente tres: El deber es esencialmente heterónomo, la regla es observada a la letra; no en el espíritu existe, existe una concepción objetivista de la responsabilidad (Bosello, 1999).

En el estadio de autonomía, el respeto unilateral por el adulto y por las normas dadas por él, es sustituido, en la relación con los demás, por el sentimiento de igualdad y reciprocidad.

Así pues, los juicios maduros implican consideraciones de responsabilidad subjetiva, creer en el castigo recíproco o reparatorio, mayor aprecio de la equidad, menor fe en la justicia inmanente, rechazo de la idea de que el castigo es tanto más eficaz cuanto es más severo, menor dependencia de la autoridad de los adultos

Piaget ha sido criticado por descuidar y, a veces minusvalorar, los procesos de imitación y de interiorización de valores del adulto.

Por otro lado, para Kohlberg, el desarrollo moral se puede definir como una reorganización cualitativa del patrón de pensamiento de un individuo cuyos rasgos se manifiestan en una secuencia invariante de etapas.

Kohlberg considera además que el orden en que se desarrollaban estas etapas es el mismo para cada individuo debido a que estas tienen una lógica subyacente (Kohlberg en CIID, 1998) a saber:

1. Bajo condiciones ambientales normales, el concepto de etapas implica que el cambio evolutivo siempre se da en sentido ascendente.
2. No existe un salto entre etapas; es una secuencia invariante.
3. El pensamiento de una persona está ubicado en una única etapa dominante, aunque se puede esperar que una persona esté ubicada en dos etapas adyacentes.
4. Dos personas en diferente etapa pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. Es decir que, el valor se parece pero el sentido del valor cambia.

Según los postulados de Kohlberg, el desarrollo moral recorre seis estadios, en una secuencia invariada, universalmente válida. Cada estadio implica diferencias cualitativas en la manera de afrontar y resolver los problemas morales. Estos estadios se pueden reagrupar en tres niveles:

I NIVEL: Preconvencional

- Estadio 1: Moral heterónoma
- Estadio 2: Moral individualista, instrumental.

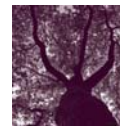
II NIVEL: Convencional

- Estadio 3: Moral de acuerdo interpersonal
- Estadio 4: Moral del orden social

III NIVEL: Postconvencional

- Estadio 5: Moral de los derechos humanos y del contrato social
- Estadio 6: Moral de los principios éticos universales

Bosello (1999) describe los estadios del desarrollo moral de Kohlberg de la siguiente manera:



- El primer nivel, preconventional de razonamiento moral viene determinado por el hecho de que el niño está sometido a normas que no ha contribuido a desarrollar, reglas que para él siempre han existido.
- Las reglas no tienen valor en sí mismas, valen solo en cuanto producen consecuencias agradables o desagradables.
- En el primer estadio existe una orientación hacia la indiscutible aceptación del poder superior, que se pone en evidencia mediante los castigos. Las motivaciones para la vida son esencialmente heterónomas: se quiere evitar las consecuencias negativas en cuanto se tiene miedo de ser castigado.
- El sujeto, en el segundo estadio de razonamiento moral adopta una orientación relativista instrumental. La acción buena es aquella que instrumentalmente satisface las propias necesidades y, a veces, también las necesidades de los demás. Por ejemplo, la reciprocidad es entendida como pactos de conveniencia y no como lealtad, gratitud o justicia. El individuo es motivado a la acción por la esperanza de conseguir la recompensa por sus buenas acciones.
- El nivel convencional requiere el paso de la visión concreta y egoísta del primer nivel al reconocimiento del valor del grupo, sus reglas y sus prácticas. Este nivel implica, pues, una experiencia de socialización mas madura.
- El tercer estadio se caracteriza por la orientación a ser buenos muchachos. El buen comportamiento es aquel que agrada a los demás, que es aprobado por ellos. Se busca la aceptación de los demás comportándose adecuadamente.
- En esta etapa la persona, después de haberse identificado con modelos y expectativas sociales, se da cuenta de que los roles entran en conflicto, que la gente no vive con fidelidad sus propios roles y que la sociedad se compone de muy diferentes grupos cuyos fines y valores entran en conflicto.
- El cuarto estadio se define como devoción a la ley. Esta devoción hacia la ley y a la autoridad nace del descubrimiento que hace el individuo de que no solo es miembro de un grupo específico, sino que es además miembro anónimo de la sociedad.
- El tercer y más alto nivel de pensamiento moral es el postconvencional o de principio. El pensamiento de principio implica la capacidad de postular principios hacia los cuales la sociedad y el individuo deberían sentirse comprometidos.
- En el estadio cinco, la persona tiene una conciencia clara de la relatividad de los valores y de la opiniones personales, lo justo e injusto son valores y opiniones personales. La verdadera razón de la ley es ayudar al hombre: la vida está por encima de la ley.
- El estadio seis del pensamiento moral implica una orientación al principio ético universal. Para la persona, en este nivel, lo justo viene determinado por la decisión de conciencia de acuerdo con los principios éticos elegidos autónomamente y que se refieren a la comprensión lógica, universalidad y consistencia.

Tales principios son sustancialmente, principios universales de justicia, de reciprocidad, de igualdad de derechos y de respeto por la dignidad de la persona.

La utilidad práctica del enfoque cognitivo-evolutivo está probada, pues constituye un estupendo parámetro para el conocimiento de la realidad de los sujetos y ofrece al mismo tiempo, puntos de partida válidos para una educación moral.

El problema de este enfoque radica en su poca validez científica debido al procedimiento metodológico utilizado para recabar los datos que llevaron a las conclusiones teóricas aquí descritas. Otra limitación de esta teoría, es la falta de reconocimiento del rol que desempeñan el comportamiento y la afectividad al determinar la moralidad de una persona.



Resultados de la investigación

1. Análisis diferencial de los valores por grupos estudiados

1.1. Los valores en Diseño Curricular del Programa de Profesionalización Docente de la Universidad Rafael María Baralt

En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la matriz de análisis de contenido aplicada al diseño curricular del Programa de Formación Docente de la Universidad Rafael María Baralt, dirigida a identificar los valores que persigue formar este programa y que están contenidos en el diseño curricular del mismo. Estos resultados se analizan en función de las frecuencias absolutas y relativas obtenidas a partir de la codificación del número de veces que aparece referido el valor en las diferentes fases del documento que fueron evaluadas, a saber: Fundamentación curricular, modelo curricular, perfil del egresado y fundamentación de las asignaturas.

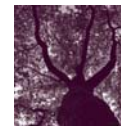
Cuadro 1 Incidencia de los valores en el diseño curricular

Dimensión	Indicador	Fundamentación curricular		Modelo curricular		Perfil del egresado		Fundamentación asignaturas		Total	
Valores instrumentales	Valores morales	44	46.3	10	10.5	28	24.4	13	13.7	95	38.2
	Valores de suficiencia	51	33.1	19	12.3	52	33.7	32	20.8	154	61.8
TOTAL		95	38.2	29	11.7	80	32.1	45	18.0	249	100
Valores terminales	Valores personales	62	68.1	8	8.8	12	13.2	9	9.9	91	50.8
	Valores sociales	67	76.1	1	1.1	18	20.5	2	2.3	88	49.2
TOTAL		129	72.1	9	5.0	30	16.8	11	6.1	179	100

Los resultados que muestra el cuadro 1 reflejan que los valores de suficiencia o de competencia aparecen referidos en el diseño curricular en un 61.8% del total de las referencias valorativas codificadas en el documento; mientras que los valores morales, los cuales tienen un foco interpersonal y pueden producir sentimientos de culpa si no se cumplen, están referidos solo un 38.2%; esto indica que hay una tendencia en el currículo, a realizar referencias relativas a valores de suficiencia.

Adicionalmente se puede observar que la mayoría de las referencias valorativas, tanto morales como de suficiencia están ubicadas en la fundamentación del currículo, mientras que en el modelo curricular reencontró el menor número (10.5%). Este resultado reconsidera esperado pues esta fase del diseño solo explica como se encuentra estructurado el currículo.

En relación a los valores terminales; los valores personales (centrados en el yo) son referidos con mayor frecuencia en el diseño curricular (50.8%) que los valores sociales o centrados en la sociedad.



Sin embargo, tal diferencia de categoría habla a favor de un énfasis en el currículo por la formación de ambos tipos de valores.

Igualmente se observa que la mayoría de las codificaciones registradas tanto para los valores personales (68.1%) como sociales (76.1%), se ubican en la fase de fundamentación del currículo, mientras que en el modelo curricular se encuentra el menor número de referencias valorativas con una frecuencia de 8.8 para los valores personales y 1.1% para los sociales.

Cabe destacar que el documento curricular muestra un equilibrio en el número de referencias hechas con respecto a los valores instrumentales y terminales, con un leve énfasis en los instrumentales. No obstante, tales referencias no tienen un carácter explícito sino más bien implícito. Esto significa que bajo las expresiones encontradas subyace un valor, más no queda claramente especificado que el diseño curricular está encaminado o tenga como finalidad la formación de tal valor.

Aunado a este hallazgo se encuentra la creencia de que en las universidades no es necesaria una pedagogía de los valores, pues se considera que estos están siempre presentes en el proceso de formación. Ciertamente, toda institución educativa forma valores, más no siempre son positivos, esto indica que es necesario explicar en qué valores se quiere incidir, para qué y cómo.

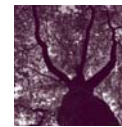
Resulta importante considerar en este punto, el hecho de que partiendo de las exigencias de la sociedad y el país que se quiere lograr, el Proyecto Educativo Nacional (2001) propone que el currículo sea el eje central o línea maestra que responde a las políticas del Estado Venezolano; es decir, debe contener los elementos de transformación que generen los cambios deseados en la sociedad, fundamentado en el marco conceptual e ideológico que se ha postulado.

En este sentido, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) entre sus finalidades educativas plantea la formación continua del ser humano en valores, habilidades y destrezas. Entre algunos valores que puntualiza están la formación en, por y para el trabajo; en, por y para la democracia, la formación de actitudes cooperativas y solidarias, la formación con conocimiento pleno de las raíces de nuestro pueblo. No obstante, es evidente que del PPD no está respondiendo a tales exigencias, específicamente a aquella que atañe a la formación de valores, sugiriendo así una falta de vigencia de este modelo con respecto al momento educativo que atraviesa el país.

Por otro lado, el hecho de que los valores de competencia personal obtuvieran mayor porcentaje de codificaciones sobre los valores ético-sociales, concuerda con los planteamientos formulados en el Currículo Básico Nacional (ME, 1998) sobre las reglas para la educación de los valores. Una de estas reglas establece que “la concientización de los valores debe partir de la consideración del yo para luego llegar al nosotros”. Esta regla destaca que el individuo que aprende a respetarse a sí mismo e internaliza este valor crea las bases para respetar a los otros y para su éxito en la vida.

De esta manera en la formación de valores, primero resulta fundamental lograr la internalización de valores con foco personal, dirigidos al comportamiento autoreforzante (auto conocimiento, auto respeto, auto estima), para luego desarrollar e introyectar los valores morales. El documento curricular delinea así, la direccionalidad que debe seguirse en la formación de valores, más no la concretiza.

Por otra parte, el hallazgo referido al mayor énfasis que hace el documento del diseño curricular de formación docente en el indicador valores personales sobre los valores sociales, refleja los postulados de Kohlberg referidos a la consolidación progresiva de los valores. En las primeras fases del desarrollo moral se enfatizan los valores personales sin descuidar los valores sociales, los cuales se internalizarán y racionalizarán en fases posteriores. Sin embargo, no puede olvidarse que los estudiantes universitarios ya han superado las primeras fases del desarrollo moral, por tanto resulta acertado enfatizar la internalización de valores sociales en este período del desarrollo, pues el nivel



de juicio moral postconvencional conforma una plataforma para lograr introyectar valores sociales que atiendan a las necesidades de desarrollo del contexto sociocultural venezolano y, fundamentalmente en una época como la presente, caracterizada por cambios vertiginosos que afectan tanto el campo material como espiritual del ser humano.

Es importante destacar que, en las secciones operativas del diseño curricular como son el perfil del egresado y la fundamentación de asignaturas, el porcentaje de referencia a los valores disminuye notablemente. La mayor concentración de codificaciones se alcanza en la fundamentación curricular. Este énfasis en la sección del diseño destinada a aplicar los supuestos filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos que subyacen a la formación docente, corrobora el hallazgo sobre las menciones meramente teóricas a ciertos valores, sin operacionalizar cómo deberán formarse y porqué en los restantes apartes.

Al respecto García (1996) afirma que el problema de la educación superior radica, entre otras cosas, en que la formación de valores forma parte del currículo oculto y no se resuelve con las reformas curriculares, aunque en ellas se explicita esta formación. La afirmación hecha por la autora, no niega la importancia de introducir cambios en el ámbito curricular, pero esto es solo un elemento del gran conjunto de los que habría que impulsar para lograr el propósito de una formación integral.

Que los valores aparezcan mencionados y delineados claramente en el currículo, representaría un avance en el camino hacia la formación de valores en los docentes, sin embargo, aislado de la práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje resultaría insuficiente.

1.2. Valores en los estudiantes del programa de Profesionalización Docente de la Universidad Rafael María Baralt

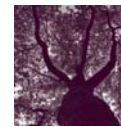
El análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento “Escala de valores en futuros profesionales” dirigido a determinar los valores que sustentan los futuros egresados del PPD de la UNERMB se realizó partiendo de la información suministrada por los cuadros que muestran los resultados para la variable, sus dimensiones, indicadores e índices por sede, así como los hallazgos en relación al ítem sobre la jerarquía de valores que los estudiantes perciben que enfatiza la carrera de educación integral de la UNERMB. Para la interpretación de estos resultados se utilizó el siguiente baremo:

Cuadro 2 Baremo para calificar el nivel de importancia de los valores para los estudiantes

Rango de puntuaciones posibles	Nivel de importancia
1.00 a 1.99	Baja importancia (B)
2.00 a 2.99	Importancia medianamente baja (MB)
3.00 a 3.99	Importancia medianamente alta (MA)
4.00 a 5.00	Importancia alta (A)

Cuadro 3 Valores instrumentales y terminales en estudiantes por sede

VARIABLE	INDICADOR	CABIMAS	CIUDAD OJEDA	LOS PUERTOS	MENE GRANDE
		X	X	X	X
Valores Instrumentales	Valores Morales	4.40	4.42	4.44	4.37
	Valores de	4.30	4.35	4.37	4.09



	suficiencia				
	TOTAL	4.35	4.39	4.40	4.23
Valores terminales	Valores personales	4.33	4.44	4.40	4.19
	Valores sociales	4.19	4.29	4.24	4.19
	TOTAL	4.26	4.37	4.32	4.19

Como puede observarse en el cuadro 3 con relación a los indicadores valores morales y de suficiencia pertenecientes a la dimensión valores instrumentales, los promedios oscilan entre 4.09 y 4.44 lo cual sugiere que los estudiantes de todas las sedes que conforman la Universidad Rafael María Baralt, ubican en un alto nivel de importancia a ambos tipos de valores. El menor valor promedio (4.09) se ubica en los valores de suficiencia para la sede Mene Grande y el más alto (4.44) en los valores morales para la sede de los Puertos. En general, puede observarse que los valores promedio son más altos para los valores morales que para los de suficiencia en todas las sedes.

Este resultado indica que los valores ético-morales, es decir, aquellos que se consideran necesarios para alcanzar los valores finales, son tan importantes para los estudiantes como aquellos valores orientados hacia el logro personal o auto refuerzo. Sin embargo, los primeros se ubican en lugares más preponderantes en la escala de jerarquía de los valores que los segundos.

En este sentido, Kohlberg establece que el apego a las normas del buen comportamiento, las demostraciones de respeto por la autoridad y el esfuerzo por mantener el orden social, son formas de conducta características del nivel convencional del desarrollo moral, en el cual se otorga una gran importancia a los valores morales incluso por encima de los logros personales.

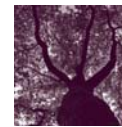
De esta manera, los datos apuntan a la posibilidad de que los estudiantes se ubiquen en este nivel del desarrollo moral (período convencional) debido a su interés en los aspectos éticos y morales del comportamiento.

Por otro lado, resultados similares encontrados en Matheisen y Castro (1998) en su estudio, donde los niveles de permisividad de estudiantes universitarios con respecto a valores como la honestidad, legalidad y sexualidad, considerados morales, estuvieron ubicados en un promedio de 3.27, en una escala que va, de 1 (nunca permitido) a 10 (siempre permitido), esto indica que los encuestados pueden ser considerados altamente moralistas.

En relación a los resultados obtenidos para los valores personales y sociales, que conforman los indicadores de la dimensión valores terminales, estos señalan que los puntajes de las medias para ambas clases de valores están por encima de los 4.00 puntos, lo cual indica que tales valores son percibidos como de gran importancia para la vida personal de los futuros profesionales de la educación: Adicionalmente puede apreciarse una tendencia a ubicar en posiciones de mayor importancia en la escala jerárquica a los valores personales sobre los sociales. No se evidencian diferencias en los valores promedio obtenido para cada tipo de valor en las diferentes sedes.

1.3. Valores que forman los docentes del Programa de Profesionalización Docente de la Universidad Rafael María Baralt

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Instrumento escala de valores en la Práctica Pedagógica, dirigido a determinar los valores que forman los docentes del PPD, durante el ejercicio de su práctica pedagógica; se presentan los promedios alcanzados por las dimensiones de



la variable objeto de este estudio. Para interpretar estos datos se empleó como parámetro de referencia el baremo para calificar el nivel de frecuencia de valores que se evidencian en la práctica pedagógica de docentes universitarios (Ver cuadro 4)

Cuadro 4 Baremo para calificar el nivel de frecuencia de los valores para los profesores

Rango de puntuaciones posibles	Nivel de frecuencia
1.00 a 1.99	Baja frecuencia (B)
2.00 a 2.99	Frecuencia medianamente baja (MB)
3.00 a 3.99	Frecuencia medianamente alta (MA)
4.00 a 5.00	Frecuencia alta (A)

Cuadro 5 Incidencia de los valores en la práctica pedagógica de los docentes universitarios

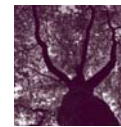
Dimensión	Indicadores	X
Valores Instrumentales	Valores Morales	4.27
	Valores de suficiencia	4.22
	TOTAL	4.25
Valores Terminales	Valores personales	4.40
	Valores sociales	4.31
	TOTAL	4.39

El cuadro 5 revela que los valores morales y de suficiencia los cuales implican creencias sobre los modos de comportamiento preferible, los primeros con foco individual y, los segundos, con foco interpersonal, también suelen evidenciarse con una alta frecuencia durante la práctica pedagógica de los profesores del PPD. Esta tendencia también se encontró en el análisis realizado al diseño curricular y a la muestra de estudiantes.

Los resultados con respecto a los valores personales y sociales son similares a los anteriores. Los valores promedio indican que ambos tipos de valores son promovidos con una alta frecuencia durante el proceso enseñanza aprendizaje facilitado por los docentes de PPD. Existe una leve tendencia enfatizar con mayor frecuencia los valores personales o centrados en el yo.

Los hallazgos hasta aquí descritos reportan importantes implicaciones para el tema de la formación de valores en la carrera docente. En primer lugar, resulta primordial destacar el hecho que durante el ejercicio de la práctica pedagógica se evidencian los valores de tipo instrumental y Terminal, con una alta frecuencia, tal resultado es coincidente con los encontrados para el documento curricular y para los estudiantes.

La concordancia de estos hallazgos supone que no es posible plantearse el hecho educativo sin considerar la formación de valores. En muchos de los escenarios de las instituciones universitarias se considera o da por sentado que los valores están siempre presentes en el proceso de formación, ya que el personal que labora en ellas, con su manera de ser, de organizar y ejercer su labor, enseñan valores, sin embargo, a pesar de que esto es una realidad, tal como lo respaldan los resultados hasta ahora analizados, no siempre estos valores son positivos.



En relación con este planteamiento se recogen las conclusiones del estudio de González (1999), por medio del cual se estableció que una gran mayoría de docentes universitarios consideran que la formación de valores no es un problema que les atañe a ellos, sino a las asignaturas con base social o a las actividades extracurriculares. De esta manera, aun cuando los docentes de este estudio promueven valores en la práctica pedagógica, los alcances de esta investigación no permiten conocer si estos son los únicos o si pudiesen estarse formando algunos antivalores.

Algo de lo que si es posible estar seguro, es que implícitamente (en la práctica pedagógica) existe una formación de valores en la universidad Rafael María Baralt que no cuenta con un fundamento teórico-práctico que la guíe hacia los derroteros del éxito.

Otro hallazgo relevante lo comporta la prioridad dada por los docentes universitarios a los valores de obediencia y cortesía, sobre otros como responsabilidad, honestidad y solidaridad y, a valores de suficiencia como perseverancia y excelencia, sobre otros como valentía y poder. Al respecto, Lemus (1998) encontró en su estudio de valores en diferentes grupos de profesionales, que estos suelen dar mayor relevancia a valores asociados con las tareas que desempeñan en su rol profesional. De esta manera, se hace necesario recalcar que la actividad docente y el ser catalogado como persona educada, son aspectos relacionados altamente con las funciones del rol docente y la perseverancia y la excelencia están vinculados al éxito académico.

La poca importancia otorgada a los valores sociales en la práctica pedagógica en comparación con los valores personales, morales o de suficiencia es una señal de alarma, especialmente cuando es precisamente en el estadio de desarrollo del juicio moral donde se encuentra el estudiante universitario (moralidad postconvencional) cuando su internalización resulta pertinente. Además, son los valores sociales los que en el mundo actual garantizan la perpetuación de los sistemas democráticos, la erradicación de las formas de discriminación, el respeto a las libertades ciudadanas y, en general, la convivencia en un mundo de paz.

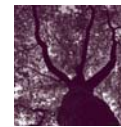
1.4. Valores que se deben formar en los estudiantes del Programa de Profesionalización Docente de la Universidad Rafael María Baralt según el juicio de expertos.

Los valores morales son considerados por los especialistas como más importantes de enfatizar que los valores de suficiencia. Este hallazgo coincide con la ordenación de valores hechas por los estudiantes y profesores, pero no con la encontrada en el currículo.

De igual manera, se observa una tendencia a considerar más importantes los valores sociales, cuyo promedio fue de 4.54 y el de los valores personales de 4.05, este hallazgo se contrapone con los resultados obtenidos para los restantes grupos evaluados (docentes universitarios, estudiantes y diseño curricular), en los cuales los valores personales obtuvieron mayores puntajes que los valores sociales (Ver cuadro 6)

Cuadro 6. Resultados de las dimensiones valores instrumentales y valores terminales según el juicio de expertos.

Dimensión	Indicadores	X
Valores Instrumentales	Valores morales	4.38
	Valores de suficiencia	4.04
	TOTAL	4.20
Valores Terminales	Valores personales	4.05
	Valores sociales	4.54
	TOTAL	4.30



Los hallazgos referidos a los juicios emitidos por los expertos sobre el tipo de valores que debe ser tomado en cuenta durante la formación de docentes conducen a plantear algunas consideraciones: en primer término, tanto los valores instrumentales como los terminales son esenciales para la formación de los docentes, y el nivel de internalización de los mismos debe ser el más alto, es decir, el nivel de evaluación que implica aceptar el valor como positivo, preferido sobre otros, comprometerse con él, ubicarlo apropiadamente en la jerarquía y actuar en función de él (Santoyo, 1999)

En este sentido, Rokech (1974) plantea que, cuando se desea promover un cambio de actitudes, generalmente las estrategias de persuasión son efectivas, sin embargo, en el caso de los valores la alternativa implica educar o reeducar, es un proceso que conlleva tiempo y esfuerzo, ya que una característica de los valores es su carácter de relativa permanencia, sin constituir algo estático o incambiable. Una vez que el valor ha sido adquirido, tiende a permanecer como característica del sujeto.

El énfasis especial que debe hacer una formación de valores de tipo social dirigida a los docentes, en opinión de los especialistas, tiene su fundamento en los argumentos que señalan que en la actualidad se vive o bien una crisis de valores (sociedad carente de valores) o una confusión de valores (sociedad donde coexisten múltiples valores que resulta difícil discernir), por lo tanto, es necesario consolidar un sistema de valores que genere en las personas una base de estabilidad en sus vidas y le permita comprender que el ser humano es social o colectivo por naturaleza.

La edad juvenil, etapa del desarrollo que vive el estudiante universitario y su proceso de formación, constituyen el momento y la estrategia más apropiada para lograr tal consolidación.

2. Análisis de la asociación de valores por grupos estudiados

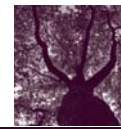
Para dar respuesta al objetivo orientado a establecer la relación existente entre los valores planteados en el currículo, los valores de los futuros educadores, los que se forman durante la práctica pedagógica de los profesores del PPD y los que se requiere formar, se presentan los resultados de los coeficientes de asociación entre los grupos estudiados (ver cuadro 7).

Cuadro 7 Coeficiente de asociación entre los grupos estudiados

Valores	Coeficiente de asociación
Valores en futuros profesionales (D1) Valores en la práctica pedagógica (D2)	0.99
Valores en futuros profesionales (D1) Valores Juicio de expertos (D3)	0.99
Valores en la práctica pedagógica (D2) Valores juicio de expertos (D3)	0.99

Al observar el resultado del coeficiente de asociación 0.99 entre los valores encontrados en los futuros profesionales de la educación y los encontrados en la práctica pedagógica de los profesores, se deduce que este señala la existencia de una asociación muy alta entre los sistemas de valores que sustentan ambos grupos.

Los estudiantes consideran que, tanto los valores instrumentales como los terminales son importantes para su crecimiento y desarrollo como personas, a su vez, los docentes perciben que



estos valores son promocionados con una alta frecuencia por ellos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, puede observarse que existe una asociación muy alta entre los valores de los estudiantes y los valores que a juicio de los expertos resultan importantes formar. Este grado de asociación también se encuentra entre los valores evidenciados en la práctica pedagógica de los profesores del PPD de la UNERMB y los valores que se requiere formar a juicio de los expertos.

De esta forma, en función de los resultados antes expuestos puede inferirse que el proceso de formación profesional que se lleva a cabo en el Proyecto de Profesionalización Docente de la UNERMB forma valores que están altamente relacionados con el sistema de valores que guía el comportamiento y la vida personal de los estudiantes; es decir, los estudiantes consideran que los valores que se forman durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por los profesores, también constituyen valores fundamentales en su vida personal.

Para corroborar este hecho, cabe mencionar los hallazgos de Ayala (1998), quien a partir de observaciones realizadas en las aulas de clase universitarias concluye que estas constituyen un espacio donde se internalizan valores de todo tipo, pues detrás del supuesto manejo neutro, objetivo y aséptico que hacen los docentes de los contenidos, subyacen una serie de valores tanto de profesores como de alumnos que se van adquiriendo unos, reconfirmando otros o afianzando algunos más.

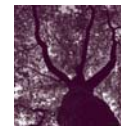
Este planteamiento brinda supuestos interesantes, pues aun cuando el docente no esté consciente del manejo que hace de los valores, sus comportamientos, motivaciones, actitudes e intereses los exteriorizan y reflejan. En este sentido, González (1999) encontró que los docentes universitarios perciben que la formación de valores no es un problema de su competencia, su principal objetivo es el aprendizaje de los contenidos temáticos y, opinan que de cualquier otro tipo de formación que no es la netamente cognitiva, deben encargarse otros.

Si se considera que los valores son creencias que se internalizan a partir del proceso de socialización (Rokeach, 1974), resulta difícil pensar que cualquier docente no tiene responsabilidad en su formación y adquisición, cuando el proceso de aprendizaje es esencialmente un evento social.

Por otra parte, la alta asociación que existe entre los valores que sostienen los alumnos y los que opinan los expertos que se requiere formar en los docentes, pareciera indicar que no se justifica una formación en valores pues ya los alumnos incluyen en su sistema de valores personales aquellos que los expertos juzgan como necesario formar. No obstante, no es así, la explicación de este hallazgo reside en que la asociación expresa la relación existente entre los valores en general, es decir, para los estudiantes son importantes tanto los valores instrumentales como terminales; los expertos por su parte coinciden en que ambos tipos de valores debe ser objeto de formación en los docentes, sin embargo, la organización jerárquica de los mismos en cada grupo, es totalmente diferente.

Esas mismas consideraciones son válidas para el hallazgo de la alta asociación entre los valores que se forman durante la práctica pedagógica y aquellos que los expertos juzgan que deben ser formados.

El énfasis en la formación de valores en las carreras de educación recae en el profesor, este debe estar consciente que el es un agente de cambio y que su sola presencia ya es suficiente para promover cambios en las valoraciones. Al respecto, González (1999) señala que muchos de los errores cometidos en el campo de la formación en valores tiene su explicación en el desconocimiento del docente acerca de cómo se forman y funcionan los valores en el estudiante.



Esta afirmación supone para los docentes universitarios esfuerzos de formación, también de deseducación y desaprendizaje, de desechar muchas rutinas, privilegios y modos de entender y vivir la docencia (Pérez, 1997).

Por otro lado, la alta asociación encontrada entre los valores referidos en el documento curricular y los valores considerados importantes por los expertos y los estudiantes, además de los que se presentan durante el ejercicio pedagógico docente, también debe ser explicada en función de las consideraciones expuestas anteriormente con respecto a la asociación entre grupos de expertos y profesores, estudiantes y profesores, estudiantes y expertos.

Al mismo tiempo, resulta importante considerar que si bien es cierto que existen numerosas referencias en los diferentes aspectos curriculares tanto de valores instrumentales como terminales, éstas son simples menciones nominales, propositivas o enunciativas que definitivamente no reflejan que una finalidad explícita del proceso de formación docente de la UNERMB, pueda ser la formación de valores. Por lo tanto, si alguna formación ética o moral pudiera estar ocurriendo, se debe al currículo oculto, o a simples intervenciones moralizadoras hechas en la cotidianidad académica, no al hecho de que el currículo así lo estipule.

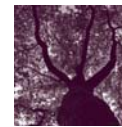
En síntesis, las altas asociaciones en los distintos grupos, reafirman el papel que juegan los valores en la formación de un hombre íntegro, objetivo esencial del proceso formativo. Sin embargo, también conducen a precisar que la formación docente que ofrece el PPD de la UNERMB está impregnada de valores, tanto en el currículo como en el hecho educativo, como en sus estudiantes, pero existe una amplia heterogeneidad en la organización o jerarquización que cada grupo hace de los valores, que corrobora la necesidad de implementar una formación que consolide un sistema de valores unificado y consistente, que apoye la formación de un docente consustanciado con las nuevas realidades mundiales, nacionales y regionales.

Lineamientos Teórico-Metodológicos para la formación ética de los futuros docentes.

A continuación se formula una serie de lineamientos que constituyen un marco de referencia para guiar las acciones necesarias a fin de desarrollar una formación docente sustentada en valores en el PPD de la UNERMB. Los lineamientos responden a los hallazgos encontrados en la presente investigación sobre el sistema de valores evidenciado durante la preparación académica que reciben los futuros educadores.

1. *Concepción de la educación:* La educación moral debe ser concebida desde la perspectiva constructivista, como la propiciada por un conjunto de situaciones naturales o experiencias de aprendizaje, que asistida por la experiencia y el saber hacer de unos profesionales, el profesorado, permitan que los que se están formando construyan su personalidad moral, en interacción con sus iguales, con los docentes y con el contexto sociocultural propio de la institución y de la sociedad a la que pertenece. La educación en valores debe impregnar, cualificar y unificar la acción educativa general, dándole una dirección.

2. *Concepción de currículo:* Para que pueda darse una educación moral en la universidad, es indispensable que esta aparezca definida en el currículo. Sin una clara especificación del proyecto educativo en valores, en el currículo, se corre el riesgo de que este pase a un segundo plano. Partiendo de esas premisas, la educación moral debe estar presente de manera explícita en todos los aspectos curriculares como finalidad esencial, debe ser el “alma”, “la médula” de la universidad, debe estar presente en todo lo que la universidad es o hace. Esto significa que todos los docentes son corresponsables en la formación de valores y desde sus áreas deben desarrollar objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que formen los valores que la carrera pretende enseñar. Esta concepción le imprime a la enseñanza de valores la característica de transversalidad, por cuanto es



un eje que debe atravesar toda la formación de docentes. No se trata de abandonar la especificidad de cada área, sino de integrar en ella la formación en valores.

3. *Finalidades de la educación*: La finalidad de la educación moral universitaria es lograr su internalización y consolidación en los estudiantes. Para ello, la institución universitaria debe ayudar a los jóvenes a construir su propio sistema valorativo mediante diversidad de estrategias, basadas en el uso de la razón y el cuestionamiento, en contraposición al adoctrinamiento; consecuentemente, el docente no debe tratar de enseñar posiciones axiológicas concretas.....

4. *Los contenidos*: Estos deben estar referidos a los valores que se requiere formar a fin de educar un profesional íntegro, capaz de colocar al servicio del desarrollo social, las habilidades, competencias y conocimientos propios de la profesión, esto significa formar valores profesionales (saber, eficacia, sensibilidad, responsabilidad).

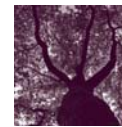
5. *Concepción de las estrategias de aprendizaje*: La formación en valores debe fundamentarse en el uso de estrategias que propicien la autoconstrucción del sistema de valores tales como las metodologías de tipo reflexivo, que permiten al alumno conseguir con la ayuda del educador, el cuadro de referencia interpretativo moral de sí mismo, de la vida y de la sociedad.

6. *Posibilidades didácticas*: La formación en valores debe estar sustentada en el enfoque constructivista, siguiendo el método reflexivo; este descansa en el uso de técnicas tales como la experiencia directa que implica partir de las experiencias de los estudiantes para que la intervención referida a la educación moral sea eficaz. También el aprovechamiento de situaciones negativas (hurtos, agresiones, burlas, copiar en exámenes, el mentir, el miedo a represalias) deben servir de ocasión para debates provechosos sobre los valores. Otra experiencia didáctica provechosa la constituye la ayuda recíproca o tutorías entre compañeros que implica la cooperación y comprensión mutuas. También resulta útil en la educación moral el recurso de la lectura y las experiencias cinematográficas o de televisión que ayuden a evaluar modelos muy influyentes en la conciencia personal.

7. *Concepción de la evaluación*: La evaluación de los valores implica juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y las actitudes que se han tratado de internalizar, no para calificar, sino para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas se deben implementar. Adicionalmente, la evaluación de valores se debe realizar no sólo para que el estudiante tome conciencia de su nivel de internalización de valores, sino para evaluar la acción del profesor. La evaluación debe buscar, más que medir el nivel de aprendizaje de valores para colocar una calificación al alumno, identificar cuáles van siendo las actitudes de los alumnos ante las diferentes situaciones y momentos que se plantean en el aula y fuera de ella. Esto no es posible hacerlo en un solo momento al final del aprendizaje, hay que irlo detectando en la medida en que se desarrollan todas las actividades. Para ello, la observación sistemática, el registro anecdótico, las escalas de actitudes y valores, las entrevistas individuales o de grupo, la autoevaluación pueden ser de mucha utilidad. Además, no es solo el docente quien detecta, también el estudiante y sus compañeros deben participar en esta evaluación porque en sí misma es formativa (coevaluación).

8. *Papel del docente universitario*: Para lograr profundidad, integración, amplitud en una verdadera educación en valores, es necesario que quien forma también reciba formación. . Atender al profesorado es crucial porque nadie puede dar lo que no ha descubierto. El profesor debe concebirse como un educador integral, no solo como el que enseña unos contenidos específicos de su área; debe ser ejemplo vivo de los valores que busca formar; tal consideración supone la preparación y formación continua del profesor a fin de garantizar una verdadera y exitosa educación valorativa.

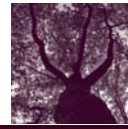
Los lineamientos anteriores conducen a plantear que la educación en valores debe:



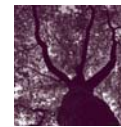
- Partir de las necesidades e intereses colectivos del contexto. Para ello es necesario investigar a modo de dilucidar tanto la realidad del alumno como la del profesor.
- Desarrollar planes: El diagnóstico permite desarrollar un plan de actividades que vayan en función no de lo que el profesor o autoridad considere importante hacer, sino de lo que surge como necesidad en el colectivo.
- Organizar experiencias y conseguir los recursos: La organización depende de los equipos de trabajo y estos deben saber con que cuentan para desarrollar los planes en función de las posibilidades de la institución.
- Evaluar sobre la marcha: Es necesario comprender que la universidad y, específicamente, su proyecto de formación docente no puede esperar cambios estructurales para emprender la formación de valores. El panorama podría seguir estando oscuro durante mucho tiempo, mientras tanto la universidad está convocada a intensificar los esfuerzos para sembrar en los futuros educadores verdaderas semillas de humanidad. De este renovado compromiso educativo y profesional depende el éxito de la educación moral.

Bibliografía

- Alzate, G. y otros (1993). *Estudio de los valores según la escala de Rokeach en el medio universitario colombiano*. La Psicología social en Latinoamérica. México. Editorial Trillas.
- Arana, M (2000). *La educación en valores, una propuesta pedagógica para la formación profesional*. Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad. Editor: Organización de Estados Americanos. Cuba.
- Ayala, S (1998). *Valores en la enseñanza y formación en valores*. Departamento de estudios de educación. México. Universidad de Guadalajara. Disponible en file//A:ValoresenlaEnseñanzayFormación.htm.
- Barba, S (2002). *Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral*. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 4 N° 2. Aguascalientes. México
- Bosello, A (1999). *Escuela y valores. La educación moral*. Madrid. Editorial CCS.
- Cadenas, J. (1993). *Estudio de valores en grupos de jóvenes y adultos en una zona de Coche*. La Psicología social en Latinoamérica. México. Editorial Trillas.
- Centro Internacional para el Desarrollo. CIID (1998). *Programa educativo*. Colombia.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Año CXXVII. Mes III. N°. 36860
- Chavez, N. (1994). *Introducción a la investigación educativa*. Venezuela. Taller Arts Gráfica. S.A.
- Clemenza, C (2002). *La universidad como protagonista de la educación en valores*. Revista Telos. Vol. 4. N° 3. Maracaibo-Venezuela.
- Escobar, G (1992). *Ética. Introducción a su problemática e historia*. México. Mc Graw Hill.
- Fernandez, Y (1993). *Jerarquía de valores en los niveles directivos, base y obrero de una organización del sector público*. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Urdaneta. Maracaibo-Venezuela.



- García, B (1996). *Educación en valores. Un reto para la escuela*. Procesos educativos Nº 12. Fe y Alegría. Maracaibo-Venezuela.
- García, B (1996). *El eje de valores en la reforma curricular*. Revista Movimiento Pedagógico. Editorial Fe y Alegría. Año V. Nº 3. Maracaibo-Venezuela
- González, V (1999) *La educación en valores en el currículo universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio*. Revista Cubana de educación Superior. Vol. 3 Nº 2. LA habana-Cuba
- Hernández y otros (2002). *Metodología de la investigación*. Ediciones Mc Graw Hill. México.
- Hernando, M (1999). *Estrategias para educar en valores*. Editorial CCS. Madrid-España.
- Hurtado, J (2000). *Metodología de la investigación holística*. Edición SYPAL. Venezuela
- Lemus, I (1998). *Valores laborales en instituciones educativas, religiosas y empresas privadas*. Revista Comportamiento. Universidad Simón Bolívar. Vol. 5. Nº. 1. Caracas-Venezuela.
- Maldonado, H. (1998). *Definición y aplicación de los valores honestidad y responsabilidad por los alumnos del segundo semestre del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*. México.
- Manso, J. (1998). *La Escala de valores de Rokeach en una muestra de estudiantes de servicio social*. Revista de Servicio Social. Vol 1. Nº 2. Universidad de Concepción. Chile
- Mathiesen, M Y CASTRO M. (1998). *Valores de los estudiantes de la Universidad de Concepción (Chile). Aplicación de la escala de valores controvertidos*. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 30. Nº. 1.
- Ministerio de Educación (1996). *Currículo Básico Nacional del Nivel de Educación Básica (CBN)*. Caracas-Venezuela.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Aspectos propositivos del proyecto educativo nacional*. Caracas-Venezuela.
- Pappalia j. y Olds W. (1994). *Psicología del desarrollo*. México. Editorial Mc Graw Hill.
- Rokeach, M. (1974). *The Nature of Human values*. Jossey-Bass INC. San Francisco-USA.
- Tünnermann, C. (1996). *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Introductoria en la CRESALC. La Habana-Cuba
- UNESCO (1996). *Educación para el desarrollo y la paz. Valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal*. Santiago de Chile- Chile.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. La educación superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. París



DISEÑO CURRICULAR DE FORMACIÓN EN TIC PARA PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DEL COMPORTAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR (USB).

Karina Olmedo Casas kolmedo@usb.ve

Universidad Simón Bolívar

Sofía Peinado de Briceño speinado@usb.ve

Universidad Simón Bolívar

Palabras clave

Tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación, Diseño curricular, Diseño instruccional

Resumen

Se propone el diseño curricular de un programa de formación para profesores universitarios, con características específicas, a través de dos diseños instruccionales que respondan a necesidades expuestas en investigaciones preliminares. A partir de la investigación – acción, así como otros métodos de investigación, se busca atender a las necesidades e intereses específicos de profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar, Caracas – Venezuela, en tecnologías de la información. Se plantea el desarrollo de un diseño instruccional que responda a las carencias relacionadas con el manejo operativo, uso didáctico y diseño y producción de medios informáticos y por otra parte, un segundo diseño instruccional relacionado exclusivamente al diseño y producción de medios telemáticos aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se explica en este trabajo: antecedentes y estructura del diseño curricular. Este programa podría ser un gran aporte para la potenciación de las habilidades docentes y administrativas de los profesores de este departamento y punto de partida para el estudio en otros ámbitos más amplios, demostrando así la importancia de la formación continua del profesorado ante el auge de las TIC.

Desarrollo

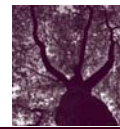
Objetivos

- 1) Describir las necesidades formativas del profesorado del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la USB en las TIC.
- 2) Diseñar un programa de formación en TIC para profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la USB, en respuesta a sus necesidades.

Descripción del trabajo

Introducción

La Universidad Simón Bolívar, en su carácter de comunidad innovadora, y la indudable búsqueda de la excelencia y calidad profesional, como se muestra en su visión y misión así como en sus valores,



se ha preocupado por la formación continua de su personal docente. Este hecho puede observarse claramente a través de diversos aspectos, en primer lugar, la USB tiene, dentro de su estructura un Departamento de Desarrollo Profesional, el cual busca el desarrollo académico y la formación general, del profesor que labora en dicha casa de estudios.

Por otra parte, la Universidad, como ente importante del desarrollo social de las comunidades, se ha visto en la necesidad de adaptarse a los cambios vertiginosos que las TIC ocasionan en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, existe un gran interés en el acompañamiento que se debe dar a los profesores en su proceso de formación, entendiendo a las nuevas tendencias educativas como una parte importante en el desarrollo académico, investigativo y de investigación del docente. Tomando así a las TIC como un nuevo reto en el desarrollo de instituciones de educación superior, es necesario conocer las condiciones formativas, así como los usos que le dan los profesores a las TIC en su práctica pedagógica y administrativa.

Según Cebrián de la Serna (2005), las TIC aportan algunos puntos importantes a la educación, cómo lo son: el aumento de la información, su acceso y almacenamiento, las nuevas formas de comunicación, interacción y experiencias para construir el conocimiento, y finalmente, la capacidad de tratamiento de la información digital y su representación. Sin embargo, cabe preguntarse si los profesores universitarios están concientes de estas aportaciones, para saber si realmente las competencias necesarias han sido adquiridas.

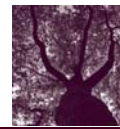
El profesor universitario, ante el auge de las tecnologías, debe pasar, así como la institución en la cual se desempeña, por un proceso de transición, en el cual, como señala Escofet (2006), debe dejar de tener un papel tradicional como fuente de conocimiento y sabiduría, para comenzar a ser un facilitador activo del aprendizaje. Sin embargo, este cambio como cualquier otro, no es sencillo, es por ello que ha sido de gran interés para muchos autores conocer las necesidades formativas y las actitudes ante las TIC de los profesores universitarios.

Esta investigación se basa en un estudio realizado en la USB anteriormente por las autoras de este mismo trabajo, donde se determinó a través de un diagnóstico de necesidades formativas de este grupo de profesores, que los mismos presentan las siguientes características, de manera general:

- Valoran positivamente la importancia del uso operativo, uso didáctico y diseño y producción, tanto de medios audiovisuales como de medios telemáticos e informáticos.
- Poseen poca formación en el manejo operativo, uso didáctico y diseño y producción de medios informáticos aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Poseen poca formación en el diseño y producción de medios telemáticos aplicados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabero (2000), define los medios audiovisuales como, materiales que permiten proporcionar la información de forma visual o auditiva, por ejemplo retroproyector de láminas de acetato, proyector de diapositivas, proyector de cuerpos opacos – opascopio, video beam, fotografías, video, películas, programas de televisión, audio, animación, ilustración, hipertextos, hipermedia y multimedia, sitios webs. Los medios informáticos como, ámbito para la aplicación de las tecnologías de información y comunicación –TIC- tales como los computadores, el software y el lenguaje utilizado para manejar ambos (textos de las pantallas, barras, iconos, punteros, botones, menús, etc.). Y finalmente, los medios telemáticos como las redes de área local e Internet.

Estos resultados, se traducen en la necesidad de plantear un diseño curricular que permita la formación de los profesores en aquellos aspectos que ellos mismos señalan estar poco formados, aprovechando la positiva valoración que dan a los medios dentro de la práctica pedagógica.



Marco Conceptual

Para el desarrollo de la propuesta de formación se hace necesario revisar algunos autores que guían el proceso de diseño, así como también aquellos que abarcan temas y conceptos relacionados con la misma. Para ello se conforma este apartado, tomando en cuenta concepto y aplicación a la propuesta de aspectos como: formación, diseño curricular, diseño instruccional, tecnologías de la información y la comunicación dentro del marco de la Educación Superior.

Formación de formadores

Gallardo (2006), hace referencia al importante papel que tiene el docente dentro de la sociedad, debido a su gran responsabilidad en la formación de los estudiantes no sólo a nivel de contenidos sino en la internalización de valores fundamentales. Para que el profesor pueda llevar a cabo entonces su función de la manera más efectiva, se hace necesario que se plantee su forma de trabajar y dar clases, y la mejor manera es a través de su propia formación.

Para Gallardo (2006), la formación, como proceso planificado, persigue el perfeccionamiento de la persona en diversos campos o niveles. En el caso de esta propuesta se tomará el proceso de formación de profesores de un Departamento en específico de la Universidad Simón Bolívar en TIC, basándose en el perfil, intereses y necesidades expuestos por ellos mismos.

El docente, dentro de su ámbito vocacional, debe ser un ente de cambio social, es por esta razón que debe también comprometerse a mantenerse dentro del marco de la formación permanente y continua. La formación continua por su parte, dentro del ámbito de la educación, según señala Navío (2005), debe asentarse sobre la base de una educación como tal, por ser parte de un subconjunto de la misma, para que de esta manera cobre un sentido específico.

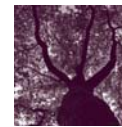
Danau (1991, cp. Navío, 2005), señala algunas recomendaciones que para esta propuesta se tomarán en cuenta, dentro de éstas se encuentra que los programas de formación deben ser flexibles a los requisitos del contexto, así como también deben ser continuos para permitir la formación permanente a partir de los nuevos retos sociales, por otra parte señala la integración de la teoría y la práctica de las competencias, entre otras. Se hace referencia en especial al último punto, ya que en la propuesta que se presenta, se parte de la práctica formativa, a través del diseño de recursos basados en tecnologías que puedan ser de apoyo a la labor docente para comprender aspectos teóricos y conceptuales relacionados con la formación docente y las TIC.

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Superior.

Ante los avances de tipo informático, tecnológico y científico en la sociedad, surge la necesidad de adaptarse a estas innovaciones en todas las áreas del conocimiento, lo que en este caso preocupa es cómo estos avances afectan directamente el campo educativo y más específicamente el ámbito de la educación superior.

Las TIC como las define Cabero (2000) “son instrumentos técnicos que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información” (p.16). Los instrumentos técnicos a los que se refiere este autor van desde herramientas informáticas hasta otros tipos de recursos como lo son: el audio, el video, la Internet, entre otros. Para Majó y Marqués (2002) la radiotelevisión digital, la telemática y el multimedia conforman las tecnologías de la información y la comunicación.

Para Salinas (2000) la llegada de las TIC viene enmarcada por diferentes cambios en los modelos educativos, en la formación de los usuarios, en los escenarios donde ocurre el aprendizaje, entre otros, los cuales deben ser considerados. Cebrián (2005) aunque coincide con este planteamiento, propone que los docentes deben asumir un cambio de mentalidad frente a las nuevas formas de



producción de conocimiento, de transmitir información y de recrear la cultura, así como las nuevas posibilidades de aprender en colaboración con las TIC, en cualquier tiempo y lugar.

Para esta propuesta se toma en cuenta la integración de las opiniones de estos autores, donde las TIC son consideradas nuevos descubrimientos, en los que se involucran diversas herramientas y recursos que pueden implementarse en el campo educativo.

En el campo de la Educación Superior, específicamente, la inclusión de las TIC obliga al sector universitario a modificar tanto los modelos educativos como las herramientas, medios y estrategias, así como también atender las necesidades de formación del profesorado con respecto a las mismas.

En el desarrollo de esta propuesta se toman en cuenta los recursos tecnológicos como herramienta para la formación de los mismos profesores que participarán en los planes de formación, los cuales pertenecen a un departamento en específico dentro de una institución de Educación Superior.

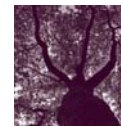
Formación del profesorado en TIC

La formación del profesorado en el marco de la incorporación de las TIC en la práctica educativa es uno de los aspectos que más preocupa, (Cabero, 2000; Pantoja, 2004; Montes de Oca, 2005; Salinas, 2000; entre otros) bien sea con respecto al uso didáctico de las mismas como con el diseño y producción de material educativo utilizando estas tecnologías.

Algunas carencias u obstáculos que se presencian con respecto a la inclusión de las TIC, según Pantoja (2004) son:

- “1. No sustituyen al profesor, sino que ofrecen otras formas de trabajo.
2. No producen automáticamente un cambio educativo que mejore los procesos de enseñanza – aprendizaje.
3. Existe una falta de recursos tecnológicos en los centros educativos.
4. El profesorado carece de una formación tecnológica adecuada.
5. Existe resistencia al cambio en gran parte del profesorado.
6. La aparición continua de NTIC genera incertidumbre y confusión.
7. Un objetivo básico de la escuela ha de ser formar ciudadanos que sepan buscar y seleccionar información.
8. Puede aparecer la exclusión social.
9. Es preciso un nuevo rol del profesorado que sepa integrar la influencia que los alumnos reciben de las NTIC fuera de la escuela.
10. Es muy importante la democratización y la pluralidad en el manejo de información.” (pp. 135 – 136).

Epper y Bates (2004) presentan un conjunto de buenas prácticas de algunas instituciones líderes en las que se evidencia la formación del profesorado con respecto al uso de las tecnologías. Estas experiencias señalan que las universidades están invirtiendo recursos en esta iniciativa, incluyendo estrategias como: talleres, centros de recurso al profesorado, asistencia tecnológica y pedagógica,



cursos en línea, etc. Estos autores muestran la importancia que actualmente las universidades le dan a la formación del profesorado en el uso de las TIC, en respuesta a la demanda de personal académico.

En Venezuela algunos autores como Montes de Oca (2005) y Olmedo y Peinado (2007) han realizado investigaciones sobre la formación del profesorado universitario, mostrando la importancia que tiene este tema en la incorporación planificada de las TIC en las Universidades Venezolanas.

Diseño Curricular e Instruccional

Se entiende por currículum todo un conjunto de aspectos vinculados que conforman un sistema integrado con el fin de egresar personas que cumplan con ciertas aptitudes. Dentro de los aspectos que se incorporan en un diseño curricular se tiene según Castillo y Cabrerizo (2006): conceptos didácticos, objetivos, contenidos, series de asignaturas, metodologías y criterios de evaluación, los cuales definen un plan de formación y orientan la práctica docente.

Castillo y Cabrerizo (2006), hacen referencia a una doble acepción del concepto de diseño curricular, una dinámica y una estática. Esta propuesta se basa en la concepción dinámica, estableciendo así un conjunto de actividades de formación que forman parte de una estructura que define los procesos que harán evolucionar el plan de formación para profesores en TIC como un sistema de aprendizaje sujeto a circunstancias concretas.

El diseño curricular debe depender en gran medida al contexto social y las necesidades sociales, en el caso de una propuesta para la formación de los profesores de este departamento en TIC, surge de un conjunto de necesidades e intereses demostrados por estos docentes y por la institución de manera concreta, sin embargo, tomando en cuenta el carácter dinámico de este diseño, las actividades deben irse transformando en el transcurso de su desarrollo y aplicación, en la medida de las necesidades y cambios presentes en la sociedad actual.

El Diseño Instruccional es según Hernández (1998): "Toma de decisión sobre la selección de contenidos de enseñanza; de los objetivos a conseguir; de la metodología a usar y del tipo de evaluación a emplear, en relación con las características de los alumnos y de otros condicionantes".

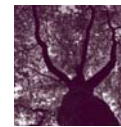
Para esta propuesta el modelo de diseño instruccional utilizado para el desarrollo de los talleres, va en concordancia con el diseño curricular estructurado por las autoras, basándose en las características de los participantes del plan de formación, determinadas en diagnósticos de necesidades realizados por Olmedo y Peinado (2007) en una fase previa a esta investigación.

Método

Tipo y diseño de la investigación

Para los hallazgos preliminares, se utilizó el tipo de investigación de campo, ya que se recogieron los datos en forma directa de la realidad (de la experiencia empírica). Se utilizó un diseño transeccional y descriptivo, ya que lo que se busca es presentar un panorama del estado de una o más variables en varios grupos de personas en un determinado momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Sin embargo, para el desarrollo de este proyecto como tal, se utilizó el diseño de investigación – acción, específicamente, la acción para responder a la necesidad planteada en una investigación anterior.

Para la recolección de datos de la investigación anterior se utilizaron:



1. Cuestionario sociodemográfico: Este instrumento se diseñó específicamente para este estudio. Se utilizó para el registro de los datos sociodemográficos de la muestra, como lo son: sexo; edad; estatus como profesor USB: Tipo de personal, categoría, dedicación, años de servicio; y títulos académicos.

2. Cuestionario “Necesidades formativas del profesorado universitario para la utilización de las tecnologías de la información y comunicación” construido por Cabero, y utilizado en investigaciones realizadas por profesores de las Universidades de Islas Baleares, Murcia, País Vasco Rovira i Virgili, Santiago de Compostela y Sevilla. Dicho cuestionario fue modificado por Montes de Oca (2005) de acuerdo a las sugerencias dadas por los expertos.

Muestra

Para el momento del desarrollo de la investigación sobre el diagnóstico de las necesidades formativas, el Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Simón Bolívar estaba integrado por un total de 19 profesores. De ellos, un total de 14 profesores participaron en esta investigación. La muestra estuvo conformada por 12 mujeres (85,7%) y 2 hombres (14,3%). Con edades comprendidas entre 27 y 57 años. Con respecto al nivel de formación, se encuentra 1 especialista (7,1%), 10 magíster (71,4%) y 3 doctores (21,4%). 10 Profesores a dedicación integral (71,4%) y 4 a dedicación exclusiva (28,6%).

Procedimiento

Una vez analizados los hallazgos sobre las necesidades formativas de los profesores en las TIC, se planteó la necesidad de realizar el diseño curricular que brevemente se describe, a través de dos diseños instruccionales:

Propuesta

Diseño Curricular: “Las TIC como herramienta pedagógica”

Objetivo:

- Responder a las necesidades formativas expuestas por los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento en la USB.
- Establecer comunidades de aprendizaje donde los profesores tengan la posibilidad de comunicarse con pares con mayor experiencia que puedan favorecer el proceso de aprendizaje de las TIC.

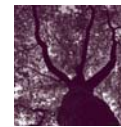
Sinopsis: Este diseño curricular está conformado por dos talleres que responden a necesidades distintas, sin embargo pueden cursarse de manera complementaria. El primer taller corresponde específicamente a la formación básica en los medios informáticos y el segundo va en línea con el diseño y producción de medios telemáticos.

Talleres:

1) “Práctica pedagógica y las Tecnologías de la Información y la Comunicación”

Objetivos:

- 1) Manejar operativamente los medios informáticos.
- 2) Usar didácticamente los medios informáticos.
- 3) Diseñar y producir medios informáticos que favorezcan el proceso de enseñanza.



Sinopsis: Se pretende que el profesor pueda manejar de manera operativa los medios informáticos. A través del vocabulario relacionado con el tema, comprenderá de una manera básica como manejar, usar y diseñar medios informáticos tanto para su práctica personal y administrativa como para hacer más eficientes los procesos de enseñanza. Se abarcarán temas como: los editores de presentaciones, procesadores de palabras, hojas de cálculo, etc.

Audiencia

- 20 Participantes
- Profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Contratados u ordinarios a dedicación exclusiva o tiempo integral.

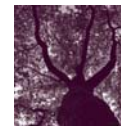
Características de taller

20 horas académicas

- 14 horas Presenciales
- 6 horas Tutorías o consultadas

Cronogramas de actividades

Sesiones	Nro. Horas	Actividad
1 ^{era} sesión Presencial	4 horas	<p>1 hora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida • Presentación y discusión de Diseño Instruccional del Taller • Presentación y discusión del cronograma de actividades del taller <p>3 horas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teorías y modelos de Diseño Instruccional • Medios Informáticos. • Ejemplos de Diseños instruccionales que utilizan medios informáticos. • Actividad de Torbellino de Ideas.
2 ^{da} sesión Presencial	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de proyectos: Diseños instruccionales elaborado por los participantes con evidencia de medios informáticos.
3 ^{era} sesión Tutoría	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de participante (individual) con tutores para la ejecución del proyecto.
4 ^{ta} sesión Presencial	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de proyectos: Productos del diseño instruccional elaborado por los participantes con <u>Procesadores de Texto</u>.
5 ^{ta} sesión Tutoría	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de participante (individual) con tutores para la ejecución del proyecto.
6 ^{ta} sesión Presencial	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de proyectos: Productos del diseño instruccional elaborado por los participantes con <u>Hoja de Cálculo</u>.
7 ^{ma} sesión Tutoría	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de participante (individual) con tutores para la ejecución del proyecto.



8 ^{va} sesión Presencial	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de proyectos. • Se debe evidenciar el dominio básico de: <ul style="list-style-type: none"> • Procesador de texto. • Hoja de cálculo • Editor de presentaciones
--------------------------------------	---------	---

Recurso:

- Humano: 2 Profesores
- Espacio físico: Laboratorio de Computación con medios informáticos (procesador de texto, hoja de cálculo y editor de presentaciones).
- Tecnológico: Software Educativo para la Formación de Profesores en Medios Informáticos. Estructura Propuesta para el CD
 - Video introductorio.
 - Módulo de Plataforma conceptual y Teorías
 - Ejemplos de Diseños Instruccionales con Medios Informáticos.
 - Tutoriales:
 - Procesador de texto
 - Hoja de Cálculos
 - Editor de presentaciones
 - Consejos para el uso didáctico y diseño/producción con medios informáticos.

Estrategia metodológica

El curso se divide en clases presenciales y tutorías. Durante las clases presenciales se estimulará al estudiante a una constante participación tanto en la discusión de la plataforma conceptual del curso, como en la presentación de los proyectos de los participantes, haciendo sugerencias y resaltando los aspectos positivos y mejorables de diseño instruccional. Durante las tutorías el participante podrá intercambiar ideas y aclarar dudas (en forma individual) sobre el proyecto que debe realizar, este proyecto consiste en elaborar un diseño instruccional con evidencia de medios informáticos (procesador de texto, hoja de cálculo y editor de presentaciones).

Estrategia de evaluación

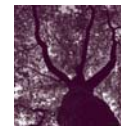
El alcance de los objetivos del taller se evaluará a través de la realización de un proyecto, que en las diferentes sesiones, se ajustará constantemente, a fin de obtener los mejores resultados. El proyecto consistirá en un Diseño Instruccional que el participante seleccione según su especialidad y necesidad departamental. Este diseño debe estar respaldado en medios informáticos tales como: procesador de texto, hoja de cálculo y editor de presentaciones.

1) "Diseño y producción de medios telemáticos para la educación"

Objetivo:

- 1) Comprender el proceso de diseño de medios telemáticos que favorezcan el proceso de enseñanza.
- 2) Aplicar los pasos que pueden hacer más eficiente el uso de los medios telemáticos.
- 3) Evaluar el uso de estos medios en la propia práctica pedagógica.

Sinopsis: Este taller abarca temas como el uso de plataformas educativas, grupos, comunidades de aprendizaje, así como otros aspectos que pueden favorecer los procesos de



enseñanza. Se pretende que el profesor sea capaz de analizar su utilidad y finalmente pueda diseñar medios de este tipo, que puedan apoyar su labor formativa.

Audiencia

- 20 Participantes
- Profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Contratados u ordinarios a dedicación exclusiva o tiempo integral.

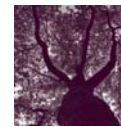
Características de taller

18 horas académicas

- 12 horas Presenciales
- 6 horas Tutorías o consultadas

Cronogramas de actividades

Sesiones	Nro. Horas	Actividad
1 ^{era} sesión Presencial	2 horas	<p>1 hora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida • Presentación y discusión de Diseño Instruccional del Taller • Presentación y discusión del cronograma de actividades del taller <p>1 hora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma conceptual. Medios Telemáticos. • Plataforma conceptual. Plataformas tecnológicas educativas. Aula Virtual USB, Moodle. • Actividad de Clase.
2 ^{da} sesión Presencial	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos tecnológicos: Correo electrónico. Lista de distribución, Foros Electrónicos, Blogs, Chats, Wikis, Grupos. • Aplicación de estos recursos tecnológicos en entornos de aprendizaje.
3 ^{era} sesión Presencial	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer plataformas tecnológicas educativas. Aula Virtual USB.
4 ^{ta} sesión Presencial	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer plataformas tecnológicas educativas. Moodle
5 ^{ta} sesión Tutoría	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de participante (individual) con tutores para la ejecución del proyecto.
6 ^{ta} sesión Tutoría	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de participante (individual) con tutores para la ejecución del proyecto.
7 ^{ma} sesión Tutoría	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta de participante (individual) con tutores para la ejecución del proyecto.
8 ^{va} sesión Presencial	4 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de proyectos. Diseño instruccional de curso e-learning o blended learning.



Recurso

- Humano: 2 Profesores
- Espacio físico: Laboratorio de Computación con conexión a Internet.
- Bibliográfico: Manual del Profesor Ver 1.1. OsMoSiS 1.5.4. Adaptado por Hermes Rodríguez, 2004. Versión digital disponible en: http://osmosis.dsm.usb.ve/download/manual_profesor_v1.1_osmosis_1.5.4.pdf
- Tecnológico:
 - Espacio en Aula Virtual USB para el Taller, diseñado bajo la modalidad blended learning como apoyo al curso:
 - Bienvenida e introducción al curso.
 - Descripción del taller.
 - Agenda configurada con actividades prevista en cada sesión.
 - Documentos de plataforma conceptual. Ejemplos de Diseños Instruccionales con Medios telemáticos.
 - Foro de discusión y Chat sobre dudas y preguntas técnicas de configuración de diseños instruccionales en las plataformas.
 - Webconferencia de experto en aplicación de medios telemáticos en la práctica docente.
 - Espacios en Aula Virtual USB y/o Moodle para el diseño de los cursos por parte de los participantes.

Estrategia metodológica

El curso se divide en clases presenciales y tutorías. Durante las clases presenciales se estimulará al estudiante a una constante participación en la discusión de la plataforma conceptual del curso. También, a través de actividades prácticas se trabajará con las plataformas tecnológicas educativas (Aula Virtual USB y Moodle). Durante las tutorías el participante podrá intercambiar ideas y aclarar dudas (en forma individual) sobre el proyecto que debe realizar.

Estrategia de evaluación

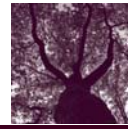
El alcance de los objetivos del taller se evaluará a través de la realización de un proyecto, que en las diferentes sesiones, se ajustará constantemente, a fin de obtener los mejores resultados. El proyecto consistirá en un Diseño Instruccional que el participante seleccione según su especialidad y necesidad departamental. Este diseño de curso bajo la modalidad blended learning o e-learning debe configurarse en una plataforma tecnológica educativa que se han estudiado en el curso (Aula Virtual USB o Moodle).

Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación busca básicamente responder a las necesidades expuestas anteriormente por los profesores del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la USB, con respecto a su formación en las TIC.

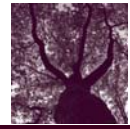
Se plantea por tanto un diseño curricular, compuesto por varios talleres que puedan apoyar a la formación de estos profesores, ya que en investigaciones anteriores también muestran altos niveles de motivación e interés en este tipo de formación.

Se hace necesaria la ejecución de este diseño curricular, con el fin de evaluar sus resultados a partir del alcance de los objetivos planteados y de esta manera realizar las modificaciones y ajustes pertinentes. Esta investigación actualmente sigue en proceso.

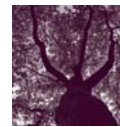


Referencias bibliográficas

- Cabero J; Duarte A. y Barroso J. (1997). *La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa, Núm. 8. Noviembre 1997.
- Cabero, J. (2000). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Cebrian, M. (2005). Los Centros Educativos en la Sociedad de la Información y la Comunicación. En M. Cebrián (Coordinador), *Tecnologías de la Información y Comunicación para la Formación de Docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Castillo, S. Y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del Profesorado en Educación Superior*. Volumen I. Madrid: McGraw Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Epper, R. y Bates, A. (2004) *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología*. Barcelona: Editorial UOC.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gallardo, F. (2006). *Formador para formadores/as*. Jaén: Editorial Formación Alcalá.
- Escofet (2006). *Enseñar a aprender con TIC en la universidad*. En: *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Interamericana Editores, S.A..
- Lignan, L. y Medina, A. (2000). *Relación de las Etapas de Adopción de la Tecnología con los Medios e Influencias de Preparación Docente*. Ponencia presentada en el 16º Simposio Internacional de Computación en la Educación, noviembre de 2000, Monterrey, N.L. disponible en <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit20.htm>
- Majo, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Montes de Oca, M. (2005). *Estado de uso de las tecnologías de información y comunicación por parte de los profesores de la Universidad Metropolitana*. V Congreso Internacional Virtual de Educación, 7-27 de Febrero de 2005. Recuperado el 5 de febrero de 2006, de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/cabero2.pdf>.
- Morales, C. (1999). *Etapas de adopción de la tecnología informática al salón de clases*. Memorias del XV Simposio Internacional de Computación en la Educación. Pp. 323- 333. SOMECE. México. Disponible en <http://investigacion.ilce.edu.mx/dice/proyectos/actitudes/actit2.htm>
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Ediciones Octaedro – Ediciones Universitarias de Barcelona.



- Olmedo, K. y Peinado, S. (2007). *Necesidades Formativas del Profesorado en las Tecnologías de Información y Comunicación*. Revista Laurus, Año 13, Número 24 . En prensa.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: Editorial EOS.
- Salinas, J. (2000). *El rol del profesorado en el mundo digital*. En la red: recuperado el 23 de marzo de 2006, disponible en: <http://gte.uib.es/articulo/girona41.pdf>.



IDENTIFICACIÓN E IDENTIDAD. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Dra. Alicia Colina Escalante colinaescalante@hotmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

UPEL – IPC

Palabras clave

Identificación, Identidad, Investigación Educativa

Resumen

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación sobre la formación de la identidad de los investigadores en educación en México. El estudio se planteó las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se construye la identidad del investigador educativo en México? y ¿cómo influye su productividad en la conformación de su identidad de investigador en educación? Se trata de una investigación cualitativa en donde se analizaron los curriculum vitae y las entrevistas realizadas a 20 investigadores en educación. Los datos obtenidos se interpretaron con el apoyo de aportaciones conceptuales psicoanalíticas y sociológicas.

Desarrollo

Objetivos

Los objetivos de esta investigación están enfocados en identificar como se construye la identidad del investigador educativo en México y qué relación tiene dicho proceso con su productividad.

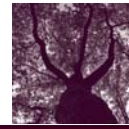
Descripción del trabajo

Se trata de una investigación cualitativa en la que se analizaron las entrevistas a profundidad que se realizaron a investigadores en educación durante los años 2001 y 2003. Los investigadores entrevistados pertenecen a organizaciones o unidades consideradas, por sus características y requisitos de entrada, como pertenecientes al campo de la investigación educativa en México. Estos investigadores, además, según los datos obtenidos en sus curriculum vitae, han participado en forma activa (en congresos, publicaciones, gestión, entre otras) en el campo.

Para elegir a los informantes clave se tomaron en cuenta los criterios de heterogeneidad y accesibilidad. El primer criterio se traduce en la elección de personas que se ubicaran en diversas zonas geográficas del país, así también como en unidades de investigación con características diferentes. El segundo criterio se traduce en la elección de los sujetos de acuerdo a la accesibilidad y la de recursos disponibles para viajar y contactarlos en las entidades federativas correspondientes.

Introducción

Sin duda el nivel de desarrollo que guarda la Investigación Educativa en un país es reflejo de la calidad de la educación que ofertan las instituciones educativas y de la atención y prioridad que dan a esta actividad quienes deciden sobre las políticas públicas y el desarrollo de la sociedad.



Quienes toman las decisiones administrativas, económicas o políticas, podrían encontrar en el trabajo de los investigadores en educación una fuente invaluable de información, en la medida que estos últimos esclarecen a través de sus diagnósticos, evaluaciones, descripciones de la realidad, comprobación de sus hipótesis, entre otras, la situación actual de la educación sus problemas y propuestas de acción.

Del mismo modo los actores de la práctica educativa (docentes, alumnos y directivos escolares) encuentran en la producción científica derivada del trabajo de los investigadores educativos, un bagaje de aportaciones teóricas y prácticas para poner a prueba en los intentos cotidianos por mejorar la calidad de la educación.

En este sentido, la contribución de los agentes de la investigación educativa en México para el mejoramiento de la calidad de la educación es indiscutible. Sin embargo, la sincronización entre la investigación que se realiza y la toma de decisiones políticas y administrativas en el campo de educación aún deja mucho que desear en México.

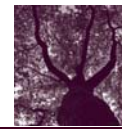
El Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP) fundado por la Secretaría de Educación Pública en 1936 y convertido, en 1970, en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), puede marcar el origen histórico de la investigación educativa (IE) en México, sin embargo, no todos los investigadores reconocen este hecho como el inicio de la IE en nuestro país, ya que, la mayoría de los agentes de este campo cuestionan si la producción que se daba en esa época era realmente IE.

Por otro lado, la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE), fundado en 1963 por el Dr. Pablo Latapí Sarre, marca el inicio de una nueva etapa de la investigación educativa (IE), etapa que muchos investigadores señalan como los verdaderos orígenes de la IE en México. El campo de la investigación educativa en el país ha venido evolucionando desde entonces y consolidándose en los últimos 20 años (Colina y Osorio; 2004).

Durante décadas fue a través del establecimiento de espacios académicos institucionalizados para la IE que se desarrollaron, en México, normas y reglamentaciones que configuraron perfiles de investigador. De ahí que, el estudio de las instituciones fue por mucho tiempo una de las vías para comprender el desarrollo de la IE en nuestro país. (Gutiérrez: 2003)

Sin embargo, hoy en día, como se reporta en otras investigaciones (Colina y Osorio: 2004) las redes de investigación que se crean no dependen ni para su socialización, organización y productividad de la lógica y dinámicas formales de una institución. Gutiérrez (2003) informa que la formación de redes y de comunidades académicas especializadas, han sido identificadas en épocas muy recientes, observándose que la producción de conocimiento especializado de estas comunidades rebasa la frontera o los límites institucionales.

En efecto, las comunidades especializadas de investigación educativa o redes detectadas (Gutiérrez: 2003) se caracterizan porque sus agentes provienen de diferentes disciplinas e instituciones. Por lo tanto, actualmente no es solo a través de las instituciones que se puede comprender cómo conforman su identidad y socializan su producción los investigadores, sino que es a través del estudio del sujeto de la investigación educativa y de las comunidades o redes a las que se asocia que se logra comprender cómo éste desarrolla su capacidad creadora y mantiene su identidad de investigador educativo a pesar de las barreras económicas y o institucionales a las que se enfrenta ya que como manifiesta Chavoya (2006:139) se debe tener en cuenta que *“No basta tener la formación y las habilidades necesarias; para hacer investigación se requiere hacer gestión: elaborar y presentar*



proyectos, gestionar los recursos, informar y comprobar, además de comunicar los resultados y vigilar que los productos se publiquen y circulen”.

Por lo tanto, actualmente, los caminos para encontrar la identidad como investigador educativo se enfrentan a retos diferentes, a los que se enfrentaron los investigadores que fomentaron y aportaron con sus trabajos los recursos para el nacimiento del mismo, como lo menciona Rolling Kent en el siguiente segmento de entrevista: *Hay que entender que hoy en día la investigación educativa en México esta relativamente estructurada. Si uno compara la investigación educativa mexicana con la investigación de otros países de América Latina, que son países comparables para nosotros, uno ve cambios muy significativos, hay una asociación profesional, hay fondos para la investigación, hay doctorados. No todo lo que quisiéramos, pero, institucionalmente hablando y en términos de reconocimiento, prestigio, etcétera hay premios ya, hay una situación hoy radicalmente diferente de hace, no se, 10 años, no se diga hace 20 años, eso significa que cuando yo me inicié en esto había que hacerse investigador, pero también contribuir a construir el campo. Afortunadamente ya tenemos otra plataforma, no la mejor, pero es otra plataforma. (Kent, 2001)*

Hoy en día, los investigadores no tienen que convencer a su institución que se necesitan doctores muy por el contrario, la institución, de un modo u otro, les exige el grado a los investigadores. La situación actual, las “reglas” para socializar en los diferentes campos laborales, las diferencias de la comunicación actual, el recorrido profesional, a través de los postgrados, por disciplinas distintas a la de la licenciatura así como la cada vez mayor participación de los investigadores en comunidades de investigación redes y grupos que favorecen las relaciones interpersonales, entre otras muchas cosas, colocan al investigador en educación en situaciones, retos y cambios que lo exponen a redefinir tanto sus metas personales, como la concepción de sí mismo y por lo tanto, acoger en su interior nuevas identificaciones.

Un punto de partida: La identificación

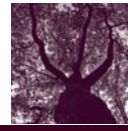
Uno de los conceptos que anteceden al de identidad, y que resulta necesario tomar en cuenta para comprender el proceso a través del cual se justifica la construcción de la identidad, es el de identificación.

Desde la teoría psicoanalítica el término “identificación” se explica como un: *“proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones”* (Laplanche y Pontalis: 1983).

Es a través de las identificaciones con los otros que logramos la internalización de las necesidades externas del mundo social al que pertenecemos. La internalización, refieren Berger y Luckmann (2006; 163), es el punto de partida de la socialización ya que ésta constituye la base, primero, para la comprensión de la subjetividad de los otros y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.

Es a través de la interiorización del mundo exterior, refiere Touraine (2002) que se conforma la subjetividad. La subjetividad refiere este autor consiste en transformar en sujeto experiencias de rutina, de pasividad o al contrario de exaltación.

En el campo de la investigación educativa es, sin duda, a través del proceso de formación, generalmente durante las maestrías y/o doctorados, aunque en algunos casos es desde la licenciatura, que el futuro investigador va añadiendo a sus identificaciones primarias (generalmente



aquellas relacionadas con los padres y su cultura) nuevas identificaciones relacionadas frecuentemente con sus tutores, maestros o asesores académicos. El proceso de la elaboración de tesis, la frecuencia de los encuentros, la guía autoritaria o carismática de éstos, es decir, la posición del tutor o asesor como sujeto del saber, la compañía y guía en la construcción del conocimiento, convierten a estos en autoridades clave en la estructuración de la identidad del futuro investigador

Las declaraciones que se presentan en estos segmentos de entrevista ejemplifican lo antes dicho: *“creo que los momentos, así como procesos más importantes, [en su formación como investigadora] tienen mucho que ver con quienes han sido mis maestros, Trabajar de cerca con Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, por ejemplo ... han sido como momentos muy selectos míos... yo creo que esas oportunidades de estar trabajando hombro a hombro con quien yo considero que han sido mis maestros en materia de investigación educativa, han sido para mí fundamentales”* (Schmelkes, S. 2001).

“...después le pedí ser su ayudante, fue mi asesor de tesis, tuve una relación con él como de cinco años aproximadamente. Yo creo que lo básico de la investigación lo aprendí con él, incluso mis temáticas actuales si ustedes se dan cuenta la problemática en la vida cotidiana escolar no es casual, yo ya lo traía desde que conozco a este maestro pero no lo podía instrumentar, estoy hablando del 80. (Piña Osorio, 2003).

Producir y Publicar: ingredientes indispensables

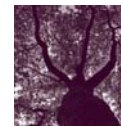
Las declaraciones de los investigadores durante las entrevistas realizadas nos indican que es a través de la producción científica que el investigador encuentra los medios para acortar la distancia entre reconocerse o no así mismo como investigador en educación. Es decir, en las comunidades de investigadores en educación son las producciones científicas y académicas, lo que permite al agente de la investigación educativa ser un actor de la investigación, ya que, como lo refiere Chavoya (2006:139): *“El núcleo del trabajo científico es la producción y la aplicación del conocimiento. Es lo que da sentido y razón de ser a la investigación en una universidad”*.

Lo anterior lo constatamos al analizar entrevistas realizadas a investigadores consolidados y observar cómo reportan que sólo comenzaron a considerarse investigadores hasta que lograron publicar por primera vez el resultado de sus investigaciones otros más juzgaban que si un investigador no tiene un ritmo de publicación no puede considerarse tal. La importancia de la divulgación de sus trabajos, como medida de su identidad de investigadores en educación la confirman otros señalando, que sólo después de sus primeros escritos sobre educación comenzaron a sentir que realmente funcionaban como tales. Además, algunos de ellos añadían que ningún proceso de investigación debería considerarse como terminado si éste no se ha publicado.

Los siguientes segmentos de entrevistas ejemplifican el significado de investigar y publicar el producto del trabajo científico:

“yo creo que se empieza uno a sentir investigador cuando se empieza a publicar, ésta es una norma, ésta es una ley de la investigación. La frase esa de que publicas o pereces, por una parte esta haciendo el énfasis en evaluaciones del investigador, pero yo creo que la otra parte del investigador es: no puede haber investigador que no tenga un ritmo de publicación” (Díaz Barriga, A. 2001)

“Ahora estoy convencida de que ningún proceso de investigación se termina sino llegas a eso, es decir que no te puedes considerar investigador sino cierras el proceso divulgando. Digo, divulgando



como sea, o sea, publicando o como sea, pero que esa es una parte absolutamente necesaria en tu quehacer". (Schmelkes, S. 2001)

"Mi primer compromiso [como investigadora] fue el de publicar artículos, la primera exigencia fue el de publicar artículos" (Barrón, C. 2001)

La percepción que tienen los investigadores sobre el valor de la producción científica y sus publicaciones en la formación de su identidad de investigadores se puede comprender si miramos los datos desde la perspectiva de Bourdieu (1987, 1988). Es decir, los escritos y publicaciones de los investigadores en educación se vuelven capital objetivado debido a que son el resultado de la materialización del capital cultural incorporado y de los recursos científicos e intelectuales acumulados. El valor simbólico de la producción científica del investigador en educación aumenta en la medida que se adquiere poder y reconocimiento en el campo. Dicha producción, convertida en capital objetivado, se vuelve un arma en la lucha de poder y de posiciones en el campo de la investigación educativa.

Por lo tanto, se puede afirmar que la producción escrita o capital objetivado se convierte en algo indispensable para reconocerse así mismo como investigador, y también, para asegurarse la permanencia en el campo de la investigación educativa. Esto último es debido a que la producción escrita se convierte en si misma en un requisito indispensable en la legitimación de pertenencia e ingreso al campo. En el Consejo mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por ejemplo, los requerimientos mínimos de ingreso exigen, como capital objetivado: "Tener al menos cinco productos de investigación educativa publicados en los últimos cinco años, de los cuales al menos dos deberán ser artículos de investigación en revistas de prestigio con arbitraje, capítulo de libro o libro (como autor o coautor) con las mismas características".

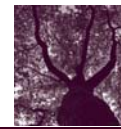
El Reconocimiento de los otros y la identidad

Los teóricos de la identidad reconocen, además, aquello que llaman "la identidad por el otro", identidad que pone a prueba la identidad del yo real o del sí mismo. La necesidad de ser reconocido por aquellos que nos rodean va más allá del simple reconocimiento de realizaciones, ya que, el reconocimiento es una forma de que los otros nos respondan, nos escuchen, nos indiquen que nos ven, que estamos ahí y por lo tanto se nos dé un status como personas.

El reconocimiento de los otros implica que tenemos un sentido para aquellos que tienen un sentido para nosotros. La formación de identidad, por lo tanto, va más allá del proceso de identificarse a sí mismo con otros ideales en un solo sentido; "es un proceso basado en una intensificada capacidad cognoscitiva y emocional de dejar que lo identifiquen personas concretas como individuo circunscrito en relación con un universo predecible que trasciende a la familia" (Erikson: 1964/1994; 578).

Erikson, luego entonces, reconoce dos procesos a través de los cuales se lleva a cabo la identificación psicosocial. El primero se realiza a través de la combinación de fragmentos de identificación viejos y nuevos apoyados por la internalización de las formas de pensar ser y sentir de una sociedad determinada (orientación comunal o ideología viva). El segundo consiste en dejar (¿y desear?) que nos identifiquen personas significativas del "universo predecible" al que pertenecemos.

De ahí que Laing (citado por Habermas: 1974/1996; 216) señale: *"la 'propia' identidad de un hombre no puede abstraerse de su identidad para-los-otros. La identidad para-sí-mismo, la identidad que los otros le adscriben; las identidades que él adscribe a los otros; la identidad o identidades que él cree que ellos le adscriben, lo que él cree que ellos creen que él cree que ellos creen"*.



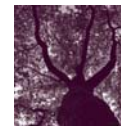
El investigador en educación, si bien requiere de un tiempo de trabajo individual, y de reflexión en su proceso creativo, también necesita de un espacio de interacción con sus pares a través de redes o comunidades que le permitan integrar la identidad por los otros a la identidad de sí mismo.

El siguiente segmento de entrevista señala la importancia de las redes en la labor del investigador: *...Otra cosa que influye (en la productividad de un investigador) es la colegiabilidad, contar con una especie de Colegio invisible, bueno creo que sería demasiado... Una vecindad académica. Sí, una red. Que pueden ser tres personas. Y no es necesario algo grande, pero tienen que ser personas con las que se tenga aprecio. La confianza personal es muy importante, pero personas talentosas, que digas me encanta escucharlo y cuando él hace una crítica a lo que yo hago lo voy a escuchar, claro porque va ser importante. Tener la posibilidad de conversar.* (Kent Serna, R. 2001).

La necesidad de reconocimiento a través de la relación con los otros es, por lo tanto, importante en la vida mental de los seres humanos porque constituye parte del proceso de conformación de la identidad. Esto, por supuesto, abarca también aquello que los sociólogos han denominado identidad profesional sin embargo, frecuentemente, dicha necesidad se esconde y se disfraza por considerarse como signo de características narcisistas o de inseguridad. Tony Becher (2001) menciona al respecto que algunos investigadores a los que entrevistó declararon que el esfuerzo por investigar se sostenía en la búsqueda desinteresada de la verdad condimentada con la alegría de cada nuevo descubrimiento, pero que muchos otros, luego de pensarlo cuidadosamente encontraron otra motivación, más directa: la necesidad de obtener reconocimiento profesional y lo refiere así: *“Desde este punto de vista, lo más importante que busca el académico no es el poder, tras el cual va el político, ni la riqueza, tras la que va el hombre de negocios, sino la buena reputación”* (Becher: 2001;77). Ésta declaración es por sí sola reveladora, sin embargo, yo no descartaría que el poder o la riqueza sean simplemente otras vías, valoradas en otras profesiones, para buscar el reconocimiento.

Touraine (2005: 157) con respecto a la conformación del sujeto es decir, al logro de tener la conciencia clara y compartida de ser sujetos, sostiene que el individuo, para ser un sujeto, necesita ser reconocido por los otros, lo que supone, dice, *“la adhesión de todos a la organización social y política, porque el objetivo principal de ésta es el reconocimiento de cada uno, como sujeto, por los otros”*. Añade, además, inspirado en la teoría del self de Mead, que el individuo sólo adquiere autoestima en la medida en que recibe imágenes favorables de sí mismo procedentes de los miembros de la comunidad próxima a la que pertenece. Es decir, reconocimiento que permita una integración o un acercamiento del ideal el yo con el sí mismo, por lo tanto, el reconocimiento no debe provenir tan solo de las personas que conforman la familia cercana o los amigos, sino de aquellos con los que se labora o las comunidades científicas a las que se pertenece o se desea pertenecer.

En el caso de las comunidades de investigadores en educación el logro o la verificación del reconocimiento es más directo, cara a cara. Es un reconocimiento entre colegas y otros interesados en el tema en que se especializa, como lo reporta un investigador en el siguiente segmento de entrevista: *“No sé, yo digo que es muy fácil..., establecer redes de comunicación, pero sobre todo tiene que ver en la medida en que uno tiene proyectos, uno ha construido algo, un conocimiento sobre un tema que a otros colegas les parece interesante. Hay momentos en que uno repite cosas que otros han hecho, y hacen trabajos que otros ya han hecho. Es decir, Fulano estudió a los profesores en la UAM, ¿no?, eso hizo fulano, luego vienes y lo haces tú también. Y cuando haces eso siempre eres como un poco dependiente del tema, te permite una integración, una integración, más no propiamente subordinada pero sí por abajo. En cambio cuando empiezas a generar cosas que pueden convertirse en puntos de referencia, es mucho más fácil, te buscan más a que tú estés buscando. Pero no, no es difícil siempre y cuando se esté trabajando, se trabaje y se produzca”.* (Chain, R. 2001)



La importancia que tiene para los individuos y su productividad el reconocimiento que otorgan organizaciones y pares se puede ejemplificar en las narraciones que sobre su desarrollo profesional dan investigadores en educación. El siguiente segmento de entrevista así lo indica: *“Bueno para mí, fue un parteaguas, así lo diría, sin lugar a dudas, cuando ingresé al sistema nacional de investigadores, en 1987. ... Además que así lo implicaba, el SNI, el mismo concepto lo dice es el Sistema Nacional de Investigadores, era como los investigadores acreditados por la nación, que reconocía el sistema público como tales. Entonces esto generó un efecto sin duda en mí, sobre todo en mis responsabilidades de la investigación quizá eso es muy importante porque me sentí muy comprometido a tener que seguir produciendo, producir con mucha calidad, y esto transformó también mis hábitos de vida por mis compromisos”*. (Tirado, F. marzo del 2001)

No obstante, como menciona Touraine (2005), no se debe confundir esta necesidad del individuo de reconocimiento para forjar su sentimiento de identidad o de sí mismo con la anulación del individualismo. El reconocimiento de la necesidad de los otros, está unido a una reciprocidad entre individuo y colectividad pero sin la anulación del sujeto como ser individual. Touraine insiste en la fuerza del sujeto que se orienta ante todo hacia sí mismo porque aunque la relación con el otro, señala, no puede estar nunca completamente liberada de un contenido social, la necesidad de preservar la independencia del sujeto es algo fundamental en cualquier sociedad aun a pesar de la soledad que esto implica.

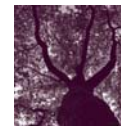
Las dificultades en el desarrollo de la identidad de investigador.

Los datos obtenidos en una investigación anterior (Colina y Osorio: 2004) permiten afirmar que existe una centralización de investigadores de la educación en el Distrito Federal y Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Dicha centralización convierte a la ubicación geográfica en la que residen los investigadores en educación en un medio benévolo o problemático para relacionarse con otros investigadores y así lograr una identificación con ellos y por lo tanto un desarrollo de su identidad como profesionales de la investigación educativa, es decir, es más probable que un investigador pueda incorporarse a una comunidad científica e identificarse como investigador educativo en la zona en que existe un gran número de investigadores y unidades que apoyan dicha actividad, como en la ciudad de México y Zona Metropolitana o en Guadalajara, Jalisco (en donde también hay un número importante de investigadores), que en otras entidades de la república.

Otra de las dificultades que enfrentan los investigadores es la de conseguir la posibilidad de publicar sus trabajos de investigación, de ahí que muchas investigaciones se queden archivadas como informes internos.

Villa y Martínez (1997:86) reportan que: *“El campo de información de docentes y profesionales de la educación se ha caracterizado por tener una producción ligada a documentos internos de trabajo; esto ha llevado a que la mayor parte de las experiencias y reflexiones, algunas muy valiosas no sean conocidas. Lo anterior muestra que un porcentaje importante de los resultados de la investigación es de autoconsumo”*

Sin duda, el número de revistas especializadas ha aumentado en los últimos diez años y por lo tanto las posibilidades de publicar son mayores, sin embargo, en las entidades de la república aún son pocas las universidades que tienen sus propias revistas especializadas con reconocimiento científico localizado o con un arbitraje institucional.



De ahí, la posibilidad de que los individuos que se forman a través de las maestrías y doctorados para ser investigadores, se les dificulte lograr una experiencia de plenitud en su identidad como investigadores en educación y recurran al “totalismo” del no ser. Es por lo tanto importante que los formadores de investigadores, los tutores y coordinadores de los postgrados en educación, tomen en cuenta la importancia que tiene para sus asesorados la conformación o pertenencia a redes de investigación que les permitan no sólo el conocimiento de las investigaciones realizadas por investigadores consolidados sino la oportunidad de reuniones y asesorías frecuentes con dichos investigadores, a través de los cuales se pueda aprender estrategias para la difusión de su trabajo

Es decir, para identificarse así mismo como investigador en educación no solo se requiere la capacidad para desarrollar una consistencia teórica y metodológica y ser consistente con el trabajo de investigación sino que es muy importante que el investigador incorpore estrategias de difusión de su trabajo. A través de lo cual logre el reconocimiento de los otros. Ya que, el reconocimiento de los otros implica que tenemos un sentido para aquellos que tienen un sentido para nosotros. La formación de identidad, por lo tanto, va más allá del proceso de identificarse a sí mismo con otros ideales en un solo sentido; “es un proceso basado en una intensificada capacidad cognoscitiva y emocional de dejar que lo identifiquen personas concretas como individuo circunscrito en relación con un universo predecible que trasciende a la familia” (Erikson: 1964/1994; 578).

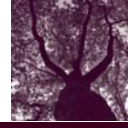
Resultados y/o conclusiones

Son, sin duda, varios los factores que inciden en la conformación de la identidad del investigador en educación. En este trabajo se señala la importancia de las características de la relación que los futuros investigadores tienen durante su formación con asesores académicos, maestros o tutores investigadores ya que es a través de dicha relación que se logra una identificación que permite el inicio del desarrollo de la identidad de investigador en educación. Además, en dicho proceso el producir y publicar sus trabajos de investigación se convierte en una actividad clave para la obtención de reconocimiento de los otros (indispensable en la construcción de la identidad) ya sea a través de redes o comunidades científicas o de asociaciones e instituciones relacionadas con el campo de la Investigación educativa.

Pertenecer al campo de la Investigación Educativa en México se convierte en un proceso sumamente difícil para aquellos investigadores que se encuentran en entidades federativas en donde la investigación no es una prioridad institucional y por lo tanto la posibilidad de reunirse en comunidades especializadas se convierte en un reto ante el cual el investigador deberá desarrollar además de su capacidad para la investigación capacidades de socialización y gestión de los resultados de sus investigaciones.

Bibliografía

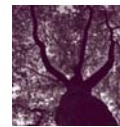
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, España: Gedisa,
- Berger P. y Luckmann T., 1968, (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1987) *Los Tres Estados Del Capital Cultural* en la revista Sociología Vol.2 No.5
- _____(1988) *Homo Academicus*, USA: Stafford University Press.



- Colina, A. y Osorio, R. (2004) *Los Agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*, México: Colección Educación Superior Contemporánea, CESU- UNAM/ UAT/ Plaza y Valdés.
- Chavoya, M. L. et all (2006) *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.
- Erikson. E. [1964] (1994) Memorando sobre la identidad y la juventud negra. En Stephen Schlein (compilador) (1994) *Un modo de Ver las Cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980.*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutierrez, N.G.(2003). Comunidades académicas especializadas e Interinstitucionales de la Investigación Educativa en Weiss, E. "El campo de la investigación Educativa en México. 1993 – 2001" México: COMIE, CESU,UNAM, SEP.
- Habermas, J. (1974) Consideraciones sobre patologías de la comunicación en Habermas (1996), *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México: Red Editorial Iberoamericana Pp.193-229.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1983) *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, España: Editorial Labor.
- Touraine, A. y Farhad Khosrokhavar. (2002) *A la Búsqueda de Si Mismo. Dialogo sobre el sujeto*. Barcelona, España: Paidós
- Touraine,, A. (2005) *Un nuevo paradigma para entender el mundo de hoy*, Barcelona, España: Paidós
- Villa, L. Y Martínez, F. (1997) *Comunicación e impacto de la investigación educativa* pp. 85 – 92 en Weiss y Maggi coordinadores (1997). Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982 - 1992) en la colección La investigación Educativa en los ochenta Perspectivas para los noventa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Entrevistas

- Barron, Concepción. Entrevistada por Alicia Colina E. en Tlaxcala, Tlax. México, marzo de 2001
- Chain, Ragueb. Entrevistado por Alicia Colina E. en Jalapa, Veracruz, México, febrero 2001.
- Díaz Barriga, Ángel. Entrevistado por Alicia Colina en Tlaxcala, Tlax., México, marzo de 2001
- Kent Serna, Rolling. Entrevistado por Alicia Colina E. en Cholula, Puebla, México, febrero de 2001
- Piña Osorio Juan Manuel. Entrevistado por Alicia Colina E. en Guadalajara, Jalisco, México, noviembre de 2003
- Tirado, Felipe. Entrevistado por Alicia Colina en Veracruz, Ver., México, marzo del 2001
- Schmelkes, Silvia. Entrevistada por Alicia Colina E. en México, D.F., febrero de 2001



CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD SOCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: REFLEXIONES EN EL LENGUAJE ORAL Y TEATRAL

Maria Elena Infante Malachias marilen@usp.br

Tristán Castro-Pozotcastro-pozo@ifac.ufop.br

Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, Avenida Arlindo Bettio 1000, 03828-000, São Paulo, SP.

Palabras clave

Identidad, Docencia, Cine

Resumen

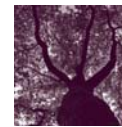
Este artículo relata una experiencia pedagógica con 120 estudiantes del curso de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza, de la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de San Pablo en Brasil. Durante el segundo semestre de 2006, se impartió el curso denominado "Fundamentos de la Didáctica", para los alumnos del primer año. Inicialmente, se trabajó la escritura de escenas autobiográficas, y luego, se incorporaron en sala de aula, dinámicas del Teatro del Oprimido (TO). Las citadas dinámicas tenían por objetivo tanto revisar los contenidos previamente abordados como introducir lúdicamente nuevos temas para el debate. Así, se exploraron a través de los ejercicios y juegos teatrales: memorias escolares e imágenes personales sobre el ser profesor, estas imágenes facilitaron el ejercicio de movilización de la memoria para re visitar concepciones, situaciones y vivencias y constituyeron representaciones corporales de experiencias que se tornaron colectivas y compartidas por los miembros del grupo. Pretendíamos favorecer el dialogo que activase el uso estético del cuerpo, y que igualmente, trajera una reflexión sobre la construcción identitaria del profesor.

Desarrollo

Objetivos

Los objetivos de la experiencia aquí relatada se refieren a tres aspectos:

1. Favorecer la creación de un espacio colaborativo y dialógico que permitan que el docente en formación desarrolle algunas competencias sociales y emocionales.
2. Utilizar las reflexiones surgidas en el lenguaje oral y teatral para promover la auto-observación y el aprendizaje en autonomía..
3. Ampliar las reflexiones individuales para crear una conducta social e una identidad colectiva acerca del ser profesor en el siglo XXI



Descripción del trabajo

Introducción

El presente trabajo muestra los resultados de la implementación de las técnicas del Teatro del Oprimido (TO) en la disciplina de graduación “Fundamentos de la Didáctica”, impartida a alumnos novatos de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza. Este trabajo, es parte de una investigación, aún en curso, que visa delinear algunas estrategias didácticas en la formación inicial de profesores. En el año de 2006, dicho proyecto contó con la participación de un alumno del post-grado de la Universidad quien obtuvo créditos académicos y una ayuda de costos para participar en el Programa de Perfeccionamiento Docente (PAE-CAPES). La participación del alumno-doctorando en la disciplina de graduación consistió en la planificación, ejecución, y evaluación, junto a la docente responsable de las lecciones pedagógicas, incluyendo el análisis e implementación de las dinámicas del TO.

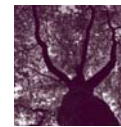
El Teatro del Oprimido en el contexto de la formación inicial de profesores

El Teatro del Oprimido (TO) es un conjunto de técnicas de intervención artística, difundido ampliamente en más de setenta países. El TO se originó en Brasil como una respuesta a la dictadura militar (1964-1985) presente en las propuestas de activismo artístico de Augusto Boal. En el Teatro del Oprimido, así como en la pedagogía freireana (Freire, 1995), se prioriza la “historia de vida” de los participantes, así como el proceso de conscientización que desvenda los mecanismos de opresión presentes en el cotidiano de las personas, que puede incluir la estructura del sistema educativo. En los grupos practicantes de las técnicas del TO, el intercambio de experiencias, tan necesario para la formación de profesores, se enriquece conjugando de modo interdisciplinario la cultura corporal y la estética teatral (Nôvoa, 1995a). Las técnicas del TO favorecen la reflexión y la participación política de los miembros del grupo, para que representar se convierte en un acto solidario de “ponerse en el lugar del otro”, y para construir a partir de esos actos de alteridad.

La metodología del Teatro del oprimido (Boal, 1998), engloba un conjunto de técnicas, dinámicas, juegos y ejercicios que tienen como finalidad la creación colectiva de una pieza de teatro foro. Boal sistematizó las técnicas teatrales en diversas categorías : “Sentir todo lo que se toca”; “ver todo lo que se mira”; “escuchar todo lo que se oye”; “activar los varios sentidos”; y “la memoria de los sentidos”. Así las técnicas del TO buscan desmecanizar el cuerpo, y proponen el reconocimiento y el aprendizaje de una expresión corporal, un lenguaje teatral y una tomada de consciencia político-estética.

El conocimiento kinestésico del profesor, o sea, el usar, situar y mover el cuerpo en un espacio físico y dialógico de interacciones, como es el salón de clases, constituye un campo poco explorado por los programas de formación docente. Inclusive, en una disciplina como Fundamentos de la Didáctica, suscita el insólito entre los alumnos cualquier tipo de dinámicas que involucre el uso del cuerpo como instrumento de comunicación y expresión de la propia identidad. Aún así, en la experiencia relatada, se pudo percibir que el uso de otros lenguajes, además de la expresión oral en situaciones de enseñanza-aprendizaje permite explorar nuevos sentidos, ampliando y profundizando la comunicación entre los miembros del grupo.

La escena grupal o la escena autobiográfica, donde cualquier integrante del grupo realiza una imagen de si mismo, ofrece infinitas posibilidades, también la representación de la clase es una escena permanentemente inacabada. No existe una imagen teatral del grupo de alumnos que pueda o deba ser alcanzada, puesto que el dinamismo de las imágenes grupales va al encuentro de las reflexiones, opciones y relaciones de los individuos. Según el propio autor del Teatro del oprimido, Augusto Boal, es más que un espejo capaz de reflejar la realidad del mundo, el TO se propone ser un palco para la transformación de las realidades opresivas de los practicantes.



El profesor que conduce la actividad (comodín o coringa en la terminología portuguesa del TO) evita definir, ejemplificar, o reducir preguntas complejas a respuestas inmediatas o prosaicas, y, principalmente evita “psicologizar” las opiniones que se suscitan en el grupo. Como la participación de los alumnos es abierta y activa, el profesor necesita enfocar las preguntas y estimular a los “alumnos-actores” con preguntas pertinentes, convidándolos a exponer sus ideas, en este caso concreto, sobre la enseñanza, el trabajo educativo, la escuela y la sociedad.

Identidad corporal y la estética del docente novato: Relato de una experiencia

En noviembre de 2005, en un discurso de agradecimiento al homenaje recibido del Ministerio de la Cultura en Brasilia, Boal se refirió al papel del arte en la sociedad:

“Dostoievski dijo que sólo la belleza salvará el mundo. Por que solamente a través de lo bello, del arte, será posible comprender el mundo en su esencia, y no apenas espantarse delante de su apariencia. Como escribió el filósofo Hegel, lo bello es el relucir de la verdad a través de los sentidos. Lo bello creado por estos artistas aquí presentes y por otros que vendrán o que vinieron, es lo bello creado por la ciudadanía. La ciudadanía que, cuando se transforma de objeto en sujeto, crea lo bello... porque es bella” (2005, final).

La inclusión de dinámicas del TO en una disciplina obligatoria (4 horas aula por semana) para alumnos del primer año de Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza, constituye además de una opción estética y de naturaleza dialógica, un elemento capaz de enriquecer las discusiones y la participación de los alumnos, como observado en los varios registros producidos a lo largo del semestre. La segunda vez en que esta disciplina fue ofrecida a los alumnos, la docente responsable por la misma, contó con la valiosa colaboración de un profesional en fase final de doctorado. Este alumno-doctorando realizó una pasantía de perfeccionamiento pedagógico y contribuyó con la inclusión del TO en la planificación de la disciplina.

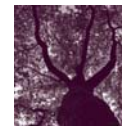
Ambos grupos de 120 alumnos (60 en el periodo diurno y otros 60 del periodo nocturno) participaron de esta experiencia entre agosto y diciembre del 2006. La participación de los alumnos fue voluntaria, y aumentaba a cada semana; al término del semestre, los alumnos de ambos grupos, habían participado activamente de las dinámicas, y, algunos de ellos, participaron también de un taller del TO ofrecida en la universidad durante el periodo de vacaciones escolares.

Algunas mudanzas en el ambiente físico consistieron en el reordenamiento circular del escritorio y los pupitres en la sala de aulas. La estructura en círculo substituyó la tradicional ordenación en filas, favoreciendo la comunicación y abriendo el espacio para otro tipo de interacciones grupales. La primera actividad demandó que los alumnos escribieran un texto con características de relato autobiográfico, solicitando que recurrieran a sus memorias escolares para describir algunas escenas de ese periodo de sus vidas, este texto solicitó la descripción detallada de tres escenas autobiográficas como indicadas a continuación:

1. Escena que indique una situación en la cual usted aprendió
2. Escena que muestre una relación profesor-alumno heterónoma
3. Escena que indique una situación donde se estimula y valoriza la autonomía del alumno.

Al finalizar el semestre los alumnos realizaron una lectura crítica de sus memorias autobiográficas, de las experiencias de aula y de las lecturas. A continuación en la Tabla 1, mostramos algunos trechos de comentarios finales de algunos alumnos.

Tabla 1: Trechos de comentarios de los estudiantes universitarios sobre sus producciones biográficas al finalizar la disciplina Fundamentos de la Didáctica, donde se realizaron las experiencias descritas en este artículo.

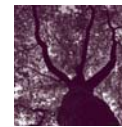


Estudiante 1 (D. M.)	Estudiante 2 (K. B. S. G)	Estudiante 3 (E. R.)
<p>"Comencé la disciplina pensando que para ser profesor solamente era necesario saber la materia, tener ganas de dar clases y ser divertido. A lo largo del semestre fui percibiendo que no era eso, que es necesario tener responsabilidad de estimular, de incentivar, de enseñar, de demostrar, de buscar y de traer, y principalmente tener humildad porque en la sala se da una relación recíproca de aprendizajes...</p> <p>Aprendí que el profesor tiene una gran tarea, hacer alguna cosa por nuestros niños. Aquí termina la disciplina Fundamentos de la Didáctica y comienzan nuevos fundamentos."</p>	<p>"Analizando mis escenas autobiográficas, comprendí que el aprendizaje no es tan fácil como yo pensaba....Yo creía que el profesor debía ser el sujeto absoluto en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que no es verdad. Tanto profesor como el alumno deben ser sujetos en ese proceso que no puede ocurrir sin la presencia de una de las partes. Como dijo Edgar Morin, "el todo no existe sin las partes y las partes no existen sin el todo"</p> <p>...me sorprende escribiendo y pensando en tantas cosas sobre ser profesor luego en el primer año de graduación!</p>	<p>"Así aún me parece que es mucha cosa para alguien trabajar solo, pero aún así el docente debe transmitir una coherencia al enseñar. Ejemplificar que causa y consecuencia están relacionadas, que somos personas inacabadas y que interferimos en el mundo, porque este también es inacabado sea en política, economía, educación o en cualquier cosa. En uno de los textos de Paulo Freire, él habla personalmente con nosotros, con esto deja algo que no puedo definir, tal vez una esperanza o discernimiento para enfrentar la práctica de enseñar, que parece infinita..."</p>

El ejercicio inicial de escritura que describía escenas autobiográficas al comienzo del semestre resultó de enorme importancia para introducir las dinámicas del TO, que fueron programadas a lo largo del segundo semestre de 2006. En todas las clases, durante los 30 minutos iniciales eran propuestos ejercicios, juegos y dinámicas, que tenían por objetivo un primer contacto con el cuerpo, el uso y ocupación del espacio, y el encuentro con los otros. Las técnicas del TO escogidas auxiliaban en el aprendizaje de nuevos conceptos, promovían un refuerzo de los temas previamente discutidos y problematizaban un debate sobre "el papel del docente novato" que a cada semana, se volvía más rico y ganaba un mayor número de participantes.

En un principio, la idea de colocar el TO al inicio de clases, pretendía favorecer las discusiones de contenidos a ser posteriormente desarrollados, cuando la mayoría de los alumnos ya estuviese presente en sala de aula. Con el decorrer de las semanas, los alumnos comenzaron a llegar más temprano, para poder participar de todas las actividades. Inclusive, después de clases, algunos alumnos continuaban indagando y reflexionando acerca de las experiencias compartidas teatralmente por sus colegas. Un pequeño número, expresaron lo difícil que les resultaba trabajar con el cuerpo, y como descubrían dificultades personales a través de los ejercicios planteados. Otros alumnos, indicaban que las dinámicas proponían situaciones difíciles, pero que se daban cuenta de los efectos positivos que estas tenían en su vida personal, y vislumbraban los efectos que podrían tener en su vida profesional. El comentario de alumno en la Tabla 2 ilustra esta situación

Tabla 2: Trecho de comentario de alumno sobre la inclusión de dinámicas del TE durante las aulas



Comentario del alumno H. G sobre la inclusión de dinámicas del TO en la disciplina
Fundamentos de la Didáctica

“A mi al principio me gustó. Pero con el tiempo fui observando que las dinámicas nos hacían reflexionar sobre lo que significa ser un profesor en la sociedad de hoy, nos hacían pensar sobre los problemas y situaciones con las cuales él puede encontrarse. Y vi que podían ser situaciones realmente difíciles. Al principio las dinámicas fueron muy leves y se tornaron más densas y aún mas, podíamos percibir que ellas tenían la finalidad de guiarnos para una reflexión, tenían un sentido. La finalidad era vivenciar en parte en la sala de aula los desafíos que enfrentaremos en la vida profesional y hasta en nuestras relaciones sociales, porque a final de cuentas en el mundo contemporáneo en que vivimos, el trabajo, el hogar, y el descanso están cada vez mas entrelazados, y el ser humano ya no se divide en vários, al contrario se unifica como un ser multidimensional, donde a todo momento necesita estar preparado para las diversas tareas que le son exigidas.

Me parece que en estas dinámicas los alumnos comenzaron a sentirse emocionados e inquietos y surgieron preguntas tales como: cómo será que se camina en esta jornada de ser un profesor? Sin mucha firmeza, sin embargo con certeza en las dinámicas pude comenzar a pensar o por lo menos a imaginar y sentir como un profesor...Puede ser que aún no sea tan claro pero es apenas el comienzo...”

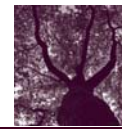
También, se observó que, a pesar de existir algunas dificultades con respecto a la expresión corporal, verbal y escrita, el interés y la profundidad de las reflexiones fue paulatinamente incrementándose. Al término del semestre, cada uno de los alumnos elaboró un trabajo escrito de reflexión sobre el proceso vivenciado realizando una re-lectura de las escenas autobiográficas descritas, y escogiendo, opcionalmente, nuevas escenas que retratasen su recorrido personal a través de los ejercicios, juegos y dinámicas del TO, y sumando a ello su reflexión crítica sobre los autores leídos durante el semestre. Ese trabajo de todos los alumnos-autores fue compilado en forma de libro para ser donado a la biblioteca de la Universidad.

Los estudiantes también opinaban sobre las dinámicas y registraban sus impresiones y reflexiones en un diario de aula, que era solicitado al finalizar cada día. Todos los registros individuales de aula, solicitaban que el alumno respondiera una única pregunta: que aprendí hoy? En esta pregunta se solicitaban reflexiones y comentarios personales sobre las actividades del día, era una de las estrategias utilizadas para favorecer la metacognición.

Tímidamente los alumnos fueron mostrándose críticos sintiendo que podrían contribuir para que la propuesta y la experiencia pudieran ser mejoradas en los próximos semestres, contribuyendo así con la reflexión del docente responsable por la disciplina.

En las actividades desarrolladas durante las aulas, el intercambio de experiencias tan necesario para la formación de profesores (Nôvoa, 1995a), se enriqueció con el uso del lenguaje corporal. Se favoreció la reflexión y la participación política de los miembros del grupo, y el representar se tornó también un acto de solidaridad de “ponerse en el lugar del otro”. Maturana (1985) insiste en que lo más significativo de la reflexión en el lenguaje, es que la misma, lleva al individuo a contemplar su propio mundo y el mundo del otro, y de esta manera ver el mundo en que vivimos, aceptarlo o rechazarlo concientemente. Cuando un estudiante en fase inicial de formación se identifica con un sistema social de profesor, esto significa, que se identifica como uno de sus miembros, abre un “espacio de existencia para el otro como ser humano junto a alguien”. Para el referido autor, el punto central del fenómeno social humano es que él ocurre en el lenguaje, y lo central del lenguaje es que solamente en él ocurre la reflexión y la autoconciencia.

Por otra parte, el usar, situar y mover el cuerpo en un espacio concreto y dialógico de comunicación y de relaciones, como es el salón de clases, no constituye un tema esencial de los estudios en el campo educacional. En una disciplina como Fundamentos de la Didáctica también es raro el uso del



cuerpo como instrumento de comunicación y construcción de identidad. Sin embargo, en la experiencia que relatamos aquí, percibimos que el uso de otros lenguajes, además del lenguaje oral en situaciones de enseñanza-aprendizaje permite explorar otros sentidos, ampliando y profundizando la comunicación entre los miembros del grupo.

La escena en grupo o la escena autobiográfica donde algún integrante del grupo se representa a sí mismo, no termina, esa escena está siempre inacabada. No hay una imagen (representación teatral) estática, que pueda o deba ser alcanzada. Esa imagen es dinámica y se torna concreta en las reflexiones, opciones y relaciones de los individuos. El profesor en sus primeros años de formación debería tener la posibilidad de realizar actividades que desvelen sus propias concepciones y le permitan el confronto creativo con experiencias y perspectivas teóricas, que promuevan la colaboración y que le permitan también ponerse en el lugar del otro.

Además de una formación disciplinar (interdisciplinaria), el profesor debería conocer otros lenguajes, por ejemplo, el uso del cuerpo, como forma de expresión y comunicación, que le permita comprender los diversos contextos en los cuales se da su actividad profesional.

Perspectivas en la formación inicial de profesores

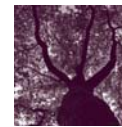
Una visión progresista del desarrollo del profesor consideraría a este profesional en su capacidad de decidir y de rever las prácticas y teorías que lo sustentan (Libâneo y Pimenta, 1999). Dichos autores consideran que de esa forma el profesor ejerce una actitud crítica sobre su práctica docente, el salón de clases y la escuela como un todo (idem, pág. 261). Esto presupone conocimientos teóricos y críticos sobre la realidad, además de una formación que privilegiaría los caminos de la interdisciplinaridad. Así, los profesores en sus primeros años de formación deberían tener la posibilidad de realizar actividades que desvenden sus concepciones ingenuas y que les permitan un confronto con experiencias creativas y nuevos modelos teóricos; permitiéndoles acceder a un conocimiento diferenciado, así como al uso de diversos lenguajes, entre los cuáles, se localiza el propio uso del cuerpo, como forma de expresión y comunicación, lo cual les permite situarse en diversos contextos para el ejercicio de su actividad profesional. Para la comprensión de esos contextos emergentes: históricos, políticos, sociales, culturales y organizacionales el profesor requiere de perspectivas de análisis, y en este proyecto de investigación se remarca que es fundamental que esas perspectivas sean ofrecidas al profesor desde el inicio de su formación docente, esto es desde los primeros ciclos de licenciatura o pedagogía.

Para finalizar se colocan algunas reflexiones extraídas de los principios del Teatro del Oprimido:

1. Las técnicas del TO pueden ofrecer a los futuros profesores a través de su metodología de trabajo grupal un complemento para su educación político-estética; siendo así, los alumnos de licenciatura pudieron analizar conceptos del pasado, el contexto del tiempo presente, y a través de las dinámicas teatrales vivenciadas por los futuros profesores realizar un ensayo para el compromiso de intervención en la mudanza de la realidad.
2. El TO se apoya en el principio de que todas las relaciones humanas deberían fundamentarse en el diálogo. La ausencia de diálogo, como sucede en las relaciones autoritarias, excluye la valorización de las experiencias y el saber del otro (Freire, 1996), y de esa forma se perpetúan las relaciones de opresores y oprimidos (Freire, 1982).

Algunas reflexiones para concluir este relato

Cuando se restringen las oportunidades de reflexión, diálogo y crítica en una propuesta de formación inicial de profesores, se limita la auto conciencia y la conciencia del otro, sin embargo, el lenguaje puede traer también cegueras e ideologías sobre lo que "debe ser" (Maturana, 1985). Una alternativa,



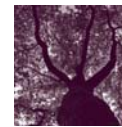
fruto de la experiencia aquí relatada es el uso del lenguaje corporal-teatral, que puede ofrecer a los estudiantes el complemento de educación estética para que analicen su pasado (y sus concepciones), en el contexto del presente y para que puedan reinventar su futuro. Así las dinámicas vivenciadas y compartidas por futuros profesores constituyen un ensayo para el compromiso de intervenir en la realidad.

Para Boal (1988) todas las relaciones humanas deberían estar fundamentadas en el diálogo. Cuando no hay diálogo, como en las relaciones autoritarias, no se valoriza la experiencia ni el saber del otro (Freire, 1996), y de esa forma se perpetúan las relaciones de opresores y oprimidos (Freire, 1982).

Las experiencias descritas en este texto y las reflexiones surgidas a partir de nuestra práctica docente apuntan algunos caminos que posibilitan al profesor en formación (pasado, presente o futuro profesor) el escuchar su propia voz (Souza, 2006), la restauración del diálogo; el surgimiento de reflexiones sobre su proceso de formación; la valorización estética y solidaria de las experiencias de los alumnos, así como, de la necesidad de encontrar nuevos caminos entre el saber académico y la experiencia de vida, para la formación inicial de profesores.

Bibliografía

- Boal, A.. (1998) *Jogos para atores e não-atores*. 14. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freire, P. (1982) *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995) *Política e Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra,.
- Libâneo, J.C.; Pimenta, S. (1999) *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. *Educ. Soc.* [online]., vol. 20, no.68 [cited 2007-04-02], pp.239-277. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2031-1999-00068>
- Maturana, H.R. (2002) Biología do fenômeno Social. In Magro, C; Graciano, M; Vaz, Nelson (orgs). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.196-209.
- Nôvoa, A.(coord.). (1995a) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Porto.
- Souza, E. (2006) *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, Ba: UNEB.



LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE A PARTIR DE ALGUNAS REPRESENTACIONES FÍLMICAS

Álvaro Martín Navarro almanavar@cantv.net

UPEL – IPC

Palabras clave

Identidad, Docencia, Cine

Resumen

Muy probablemente cualquier persona habrá visto en cine la representación de un docente, la cual ha sido representada, básicamente, como una persona abnegada por su trabajo que busca el beneficio de sus alumnos sin importar sus costos. Podemos recordar algunas de estas primeras producciones al respecto como *Good by, Mr chip's*, tanto en su versión de 1939 como en su versión de 1969, o películas como *To sir with love* (1967). Pero también podemos recordar películas como *The Principal*, (1987), donde no sólo tenemos a un hombre que se sacrifica por sus alumnos, sino que a diferencia del atento y noble Mr Chips o Mr. Thackeray, quienes son incapaz de romper una flor, nos hayamos con profesores capaz de cargar un bate para imponer el orden directo y violento. La escuela como sistema de control, como panóptico, lejos de moldear sutilmente a los alumnos con atención, amor y cuidado, se representa, en el cine desde los 80' y parte de los 90', como un sistema que se maneja con violencia, a través de ella, para evitar un fin que pareciera ser la violencia misma. Si aceptamos que la violencia es un proceso natural y la instauración de la paz es un proceso cultural que ha marcado la identidad del docente, la imposibilidad de que la cultura educativa contemporánea instaure la paz nos coloca en una reflexión acerca de qué, cómo y para qué vamos a educar.

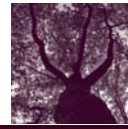
Desarrollo

Objetivo

Mostrar a través de diversos filmes las diversas representaciones de los docentes, tanto en el siglo XX como inicios del siglo XXI, y a partir de estas representaciones, plantear los problemas de identidad del docente y cómo esta en la actualidad se vinculan y desarrollan con las problemáticas de la violencia y la cultura.

Descripción

La identidad ha sido uno de los factores más complejo que puede desarrollar el sujeto moderno. ¿Qué es aquello que nos identifica?, ¿con qué nos identificamos?, ¿cuál es el proceso o los mecanismos para desarrollar o estructurar una identidad?, ¿cuál es la identidad de un docente y sus herramientas? No nos ha de extrañar los esfuerzos que realizan pensadores como Homi Bhabha, cuando en su libro *El lugar de la cultura*, donde nos presenta una discusión que trata de romper el maniqueísmo de la identidad por diferencia: lo distinto a mi no me pertenece. Bhabha propone que las diferencias culturales no deben ser percibidas precipitadamente como producto de conformaciones étnicas o culturales establecidas previamente dentro de un patrón fijo de tradición, lo que de una u otra manera ya había dicho García Canclini en su libro *Cultura híbridas*. Ya Bhabha como García Canclini, nos recuerda que el antagonismo, principio de identidad maniqueísta, es una formulación producida "a priori" por los estereotipos sobre las diversas confrontación y conformación social: rico-pobre, blanco-negro, centro-periferia.



Pero las propuestas modernas apuntan a no establecer una identidad a través de un sistema maniqueo. Así por ejemplo los movimientos musicales suburbanos de origen híbrido que pueden ser clasificados de “bajo”, “periférico”, o “marginal”, por tener distintas raíces musicales, y líricas, al poseer un contenido multicultural, finalmente obtienen una identidad donde dejan de ser “bajo”, “periférico” o “marginal” y transformarse en la posibilidad de identidad, no sólo de aquello que representa, sino de todos aquellos que logran identificarse con sus propuestas estéticas y horizontes culturales. Obviamente estos contenidos culturales deben pasar un tiempo previo de asimilación, confrontación y legitimación mediante una serie de acciones comunicativas, de ahí que la identidad no se de cómo una totalidad o como un fin sino como un proceso contemporáneamente.

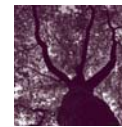
En nuestros días podemos observar que la diferencia cultural está en el primer plano de la crisis social de occidente. ¿Qué es ser latino, venezolano, docente, marginal, etc? Cómo son los procesos de identidad que se realizan y realizamos. Bhabha (1994: 177) señala que el lenguaje metafórico del discurso occidental plantea la cuestión de la diferencia cultural y de sus límites en términos de “multiculturalismo”, noción etnocéntrica de la existencia de la diversidad cultural; pero igualmente critica que el “multiculturalismo” representa la temporalidad del significado cultural “multi-accentuado” y “rearticulado discursivamente” que en lugar de derribar prejuicios establece nuevas demarcaciones culturales.

De forma creciente, el tema de la diferencia cultural emerge en los focos de las crisis sociales y las cuestiones de identidad son planteadas en formas extremas. La identidad es reclamada, tanto desde una posición de marginalidad en sus intentos de alcanzar el centro, o en sentidos opuesto, sea como sea la identidad establece a veces formas extrema de reconocimiento, pero sea una u otra propuesta, esto nos muestra la necesidad de un tiempo, y especialmente de tránsitos. En la actualidad pensamos que la identidad es un tiempo del signo cultural que estabiliza o desestabiliza a una ética liberal de la tolerancia y el marco pluralista del contacto intercultural, se presenta como un vehículo que busca dinamizar los distintos problemas que contiene las representaciones, lo propio, lo lejano, pero dentro de esta dinámica está presente el problema de la violencia, a veces como un elemento propio de la identidad a veces como resultado.

¿Por qué la violencia, como producto de estos tiempos pareciera ser un vehículo que permite el tránsito en los procesos de identidad? Pensamos que la violencia es uno del signo que ha estado marcando todos los procesos de identidad que hemos apreciado en las últimas décadas. Desde los problemas de la primera guerra mundial, hasta el terrorismo del siglo XXI. Pero incluso podríamos preguntarnos: ¿la violencia es un vehículo de identidad más que un producto de ella? Podría decir que mi identidad es violenta en la medida en que transita los procesos culturales que me identificarán, o que una vez identificado, una vez “catalogado” puede ser que se genere una violencia en su aceptación o no. Pero más que generar una reflexión determinista veamos cual puede ser las causas de dicha situación.

Podemos pensar que la violencia, como proceso inherente o concluyente de la identidad concentra los antagonismos, lo “rearticulado discursivamente”, así como concentra elementos psíquicos tales como el placer, el gozo, etc. Pero si bien la violencia puede ser un vehículo en los momentos en que se conforma la identidad en los procesos “multi e inter culturales”, lo cierto es que la violencia debe ser negada desde el poder que busca realizar los mismos procesos culturales, sus dinámicas y producciones. El poder, entiéndase: político, económico, mediático, educativo, no puede desgastarse en plantear identidades no estables, ya que evitaría todo proceso de conformación cultural y por ende todo proceso de identidad. En las obras de Platón y Aristóteles nos puede dar algunas referencias al respecto.

Óyeme, pues. Digo que la justicia no es otra cosa sino aquello que es ventajoso para el más fuerte. Vamos, ¿por qué no aplaudes? Bien sabía yo que no habías de hacer tú tal cosa. — Espera, por lo menos a que haya comprendido tu pensamiento, porque todavía no lo entiendo. Por lo que dices, la justicia es aquello que es ventajoso para el más fuerte. ¿Qué entiendes por eso, Trasímaco? ¿Quieres decir que porque el atleta Polidamas sea más fuerte que nosotros, y porque sea ventajoso para el mantenimiento de sus fuerzas comer carne de buey haya de ser

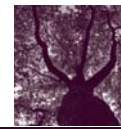


análogamente ventajoso para nosotros comerla también? –Eres un burlón, Sócrates, y sólo buscas echar a mala parte todo lo que se te dice. – ¿quién yo? ¡Nada de eso! Pero por favor, explícate más claramente. – ¿No sabes que los Estados, o son monárquicos, o aristocráticos, o populares? – Sí que lo sé. –¿No es el más fuerte aquel que gobierna en cada Estado? – Evidentemente. – ¿No hace cada cual de ellos leyes en provecho suyo: el pueblo, leyes populares; el monarca, leyes monárquicas, y parejamente los demás? Y, una vez hechas esas leyes, ¿no declaran sus autores que la justicia, para los gobernados, consiste en observar esas mismas leyes? ¿No castigan a aquel que las transgrede, como culpable de una acción injusta? Ahí tienes cuál es mi pensamiento. En cada Estado, la justicia no es sino el provecho de aquel que tiene en sus manos la autoridad y es, por ende, el más fuerte. De lo cual se sigue, para todo hombre que sepa razonar, que dondequiera que sea, la justicia y lo que aprovecha al más fuerte son una y la misma cosa. (Platón, 2000, 444).

Como podemos observar en este diálogo entre Sócrates y Trasímaco, ubicado en La República de Platón, el argumento del que el más fuerte posea la justicia porque está sobre los más débiles, es trastocado por Sócrates y lo coloca en una relación donde no es el individuo por sus fuerzas físicas el que determinará la justicia, sino aquel que se vincula con el Estado y a partir de esta vinculación trata de ejercer justicia. Éste al ejecutar el poder debe hacerlo teniendo como horizonte la justicia misma, pero esta no es simplemente dar o repartir las cosas entre los individuos de una Polis o Estado – donde se deben trazar las diversas relaciones entre sus miembros–, sino saber, tener el conocimiento de decidir a quién le pertenece las cosas por derecho, de aquí la vinculación entre justicia y ética, justicia y economía, justicia y vida; pero lo más crucial y paradójico es que la única forma de tener conocimientos y decidir a quién le pertenece las cosas por derecho es dándole una identidad fija al Otro, a aquel que recibirá justicia, de otra manera cómo sé lo que debo de dar.

En el fondo la justicia al vincularse con el Estado es una praxis, un ejecutar de saber y distribución de bienes y beneficios para satisfacer, por derecho, las necesidades de los diversos individuos que conviven en el Estado, pero estos individuos deben estar clasificados o “identificados”: hombres, mujeres, artesanos, guerreros, filósofos, gobernantes, artistas. Esta manera de interpretar la justicia hace que un Estado no busque el provecho del más fuerte sino de un pueblo general con identidades, y por supuesto esta generalidad evita en principio que sea el gozo la fuente de la cual se generen nuestros diversos actos en la vida. El gozo lo enclaustramos y aparentemente con ella la violencia, ya que un espíritu de justicia reinaría y la identidades serán dadas, permitiéndonos vivir en sociedad y hacernos “ahorrativos” en la búsqueda de los sentidos del mundo, porque al saber ya quién soy, y que es lo propio de mí, no tengo necesidad de buscar, de transferirme, de obtener intercambios simbólicos, y por supuesto, no tendré necesidad de desarrollar una dinámica “multi e intra cultural”.

La justicia como práctica, y la razón como ordenamiento de los Estados, supone una identidad de los individuos, pudiendo así crear las posibilidades de convivencia, de armonía y especialmente de paz; estos elementos se dan en la medida en que satisfacen, por derechos, a los diversos actores sociales. Ya desde el mundo griego, se observaba que la implantación de justicia por el más fuerte anulaba las posibilidades de los más débiles, transformándolos en esclavos o marginados del Estado, pero cuando la justicia se presenta como una posibilidad de consolidar un Estado y no se margine, ni se aproveche de los más débiles, lo que busca el Estado es la posibilidad de armonizar las diferencias, la comunión de los Otros en una heterogeneidad de situaciones de vidas y de circunstancias, pero su único método era clasificándolos maniqueamente o jerárquicamente a los Otros. Esto hace que la justicia en la medida en que se relaciona con el Estado, en la medida en que busca satisfacer por derecho las diferencias, en el fondo, buscó instaurar una Paz como metáfora de la justicia, paz que no llega y se tergiversa constantemente. La paz como elemento de cohesión de las diversas identidades, y con un andamiaje de razón y justicia, siempre aspiró a resolver los problemas de la polis, de la política, de la economía, pero en la medida en que la civilización se ha tecnificado, en que las religiones son más operantes y menos místicas, en donde un pragmatismo superfluo guía las distintas acciones del hombre, no sólo se pierde el sentido del término paz, sino que la violencia aparece y se instala. ¿Pero cómo podemos apreciar esta praxis?

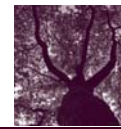


Si ya Platón apuntaba esta posibilidad de orden en relación a la identidad de los miembros, y los mismo eran ordenados por la razón y puesto en práctica por la justicia, luego de las lecturas de García Canclini, de Bhabha, y luego de leer las problemáticas de justicia entre occidente y oriente con reflexiones como las de Edward Said en sus libros como *Orientalismo* o *Cultura e Imperialismo*, o de entender los problemas del poder en pensadores como Noam Chomsky en su libro *El gobierno en el futuro*; podemos visualizar, el por qué en la actualidad vivimos dentro de un entramado de injusticia que pareciera cobijarnos y no poder salir de él, y a parte sentimos que sus frutos son la violencia, y podemos pensar que la violencia trabaje silenciosamente para consolidar o no una identidad, o concretar o no una ideología; todo esto reduce a la imposibilidad de la razón como ordenadora del Estado, de los procesos culturales, de las barbaries, y de la búsqueda de identidad, sentidos existenciales, raíces, pensamientos; de muchas guías que han sido el norte de mucho de los procesos culturales que nos une, pero que a la vez nos alejan, al declararse la razón como única vía para ordenar y consolidar los procesos. De ahí que la identidad sea un proceso, y la violencia esté inscrita en ella, y en cada resolución esta aparezca para conservar los resultados o reformularlos. La violencia como alter ego de la razón, muestra nuestra condición humana y a veces reformada, pero nunca execrada.

Podemos comenzar con el argumento de que somos violentos por naturaleza. Esto lo podemos ver cuando observamos las distintas dinámicas que ocurren entre los animales. Estos actúan violentamente cuando hay una amenaza sobre el territorio real o simbólico que controlan. Es decir la violencia actuaría en los animales como lugar para conservar(se) lo propio y lo indispensable que los hacen ser. De ahí que la amenaza a perder los cotos de caza, el agua o la capacidad de reproducción, generan en cualquier animal una violencia por proteger o defender. Similarmente el hombre al sentir una amenaza sobre aquellos elementos que le permiten la sobrevivencia: la tierra donde se cultiva, las fuentes de agua, la familia, generan violencia que podemos apreciarla tanto en dinámica particulares, como en generales, como ocurre entre las disputas de tribus o guerras entre países, marcando así los primeros elementos de identidad y de cultura, si bien se presentan en un carácter maniqueo. Allí donde el Otro pone en peligro mi posesión, reacciono instintivamente como no propio de mí. Por lo que podemos decir que ahí, en nuestra naturaleza, existe una violencia constante que sólo logramos calmar a través de la paz, como modo de impartir lo que es para cada uno. Pero en la medida en que se desarrolla las civilizaciones, las culturas se imbrican, y comienza un proceso "multi e inter cultural", teniendo como consecuencia que el sentido de paz podría ser aquel "tiempo" que nos permite consolidar identidad, de aquí la expresión "tiempo de paz", siempre nos invita a un recogimiento reflexivo sobre lo que somos y queremos ser.

Deducimos por lo tanto que la paz, a diferencia de la violencia, no es natural, es un constructo que crea las culturas como un tiempo donde las identidades se consolida, así como los Estados y las economías. Obviamente ante esta explicación evolucionista, sólo queremos ilustrar que una vez impuesto el Estado se crean los "tiempo de paz" y las distintas categorías que lo conformarán, colocando a la violencia de ser un mecanismo de conservación de la identidad, a ser de vehículo transición, de tránsito de identidad. Lo curioso es que una vez instaurado el Estado, se abre los "tiempos de paz" y con ella los "tiempos de educación". La educación por lo tanto aparecería en "tiempo de paz" y para consolidar identidades, ella estaría encargada, no sólo preparar a los individuos para la polis, para el Estado, sino que ella otorga los elementos de identidad a los individuos, sus funciones y caracteres. La educación mantiene las categorías, las clases sociales, y económicas, y por supuesto el maniqueísmo de la identidad hasta nuestros días. Por lo tanto, especular, que si la violencia pertenece a nuestro "estado de naturaleza", tendrá sentido en la medida en las respuestas que se puedan dar, se concatenen con el concepto de paz, cultura, instituciones, y especialmente el ejercicio del poder por parte del Estado y todo lo vinculado con lo educativo y con la polis, observando si pueda o no funcionar.

Lograr estabilidad, satisfacer necesidades, en otra palabras, crear una vida dentro de un Estado sabiendo quiénes somos y quién es el Otro, la identidad dejaría de ser un problema, pero las dinámicas culturales se presentan y como afirma Bhabha (1994: 34-35) al llamarnos la atención de que no es reconocida, en nuestra época, la necesidad de pensar el límite de la cultura como un problema de la enunciación de la diferencia cultural, borde que siempre fue tratado de eliminar, como

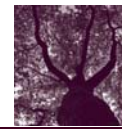


bien fueron los esfuerzos del Imperio Romano, y que a la vez lo llevó a su destrucción –¿proceso similar a todo imperio, incluyendo los modernos?–. La realidad de los límites de una cultura raramente se han teorizada fuera de la bien intencionada polémica moralista contra el prejuicio y el estereotipo, o contra las afirmaciones encubiertas de racismo individual o institucional, que describe el efecto más que la estructura del problema, de ahí que la educación funcionara como un sistema de control, de manipulación política de las diferencias culturales, manteniendo o abjurando sobre discursos políticos dependiendo de lo efectivos o no que eran para mantener la justicia (o cierta justicia que beneficiaba una identidad maniquea al más poderoso). Aunque no expresa abiertamente sus intereses reales, el discurso político suele encontrar la forma de acentuar directa o indirectamente la gravedad de un “riesgo” inminente, en principio con la educación, en la actualidad con los medios de comunicación.

Si pensamos que la búsqueda y adquisición de cultura siempre se ha trazado desde una racionalidad, desde un orden donde se demanda proveer a los habitantes de una ciudad, satisfacer sus necesidades a través de las instituciones, de su derecho, de su calidad humana, y especialmente por PROMESA(S) que estas instituciones dan para satisfacerlas; esto nos hace pensar en un sujeto político y una población, se vinculan a través de la(s) promesa(s), donde la mayoría apuntan hacia el bienestar de la población. Pensamos que la(s) promesa(s) funcionó por varias centurias como forma vehicular de identidad y así desplazar a la violencia como vehículo. La(s) promesa(s) a pertenecer a un Estado, a una civilización, a un reconocimiento “multi e intra cultural”, hizo que la violencia pasara a un segundo orden vehicular para hallar la identidad, y quede en la palabra, en la promesa de tener una identidad.

Pareciera que del “animal político” que Aristóteles precisa en su Política y que necesitaba de la praxis del Otro para sobrevivir, pasamos a “un animal al que sea lícito hacer promesas” como nos diría Nietzsche en su Genealogía de la moral. Ahora bien, la promesa tiene una particularidad que la podemos resumir en la presentación que nos hace Jacques Derrida en su obra La desconstrucción de las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora en la página 106, el autor francés de origen argelino nos explica que la palabra promesa implica una relación con el futuro, así como su capacidad significa poder disponer anticipadamente del futuro. Para Derrida esta particularidad de la promesa está unida al habla: “Este es otro modo de decir que la esencia del habla es la promesa, que no hay habla que no prometa, lo cual al mismo tiempo significa un compromiso hacia el futuro a través de lo que con demasiado apresuramiento llamamos ‘acto de habla’ y un compromiso para guardar el recuerdo de dicho acto, para labrar las actas de este acto”. De ahí que ante lo impredecible del comportar del hombre al sentirse perdido, sean las instituciones, como praxis de las ideologías, del pensamiento, las que marquen el ritmo de la distribución de la justicia, hablándonos, prometiéndonos, y entre su principal promesa está el controlar la violencia a través de herramientas culturales, a través de un “tiempo de paz”, y darnos el puesto que a cada uno corresponde en el Estado; si esto no se logra, no sólo la(s) promesa(s) queda rota, sino la ruptura de la(s) promesa(s) genera violencia, inestabilidad, inconformidad y por supuesto una necesidad de hallar una identidad, de acuerdos culturales, de intercambios en el cual la violencia participará.

¿Cuándo observamos cierto tipo de violencia?, cuando la sociedad nos promete, los padres nos prometen, nuestros amigos o pareja nos promete y nosotros prometemos y no cumplimos, y especialmente cuando la educación nos promete y no cumple, porque la educación entre sus principales actividades está para formarnos para el futuro como puede decir cualquier docente, y todo futuro implica promesa(s) y en el fondo nuestra identidad se va en esa voz. Nosotros aceptamos la(s) promesa(s) porque nos identificamos con el futuro que ellas dan. En el caso particular de la promesa y del proceso de identidad que se dan en las escuelas en la actualidad ha ocurrido toda una desmitologización al respecto. El docente forma hombres para el futuro de ahí la expresión en las marchas de los estudiantes cuando esgrimen que ellos son el futuro. De ahí que la educación sea tan complicada, porque su misión sólo tiene posibilidad y sentido en el futuro y por ende en la(s) promesa(s) que son aceptados en la medida en que los individuos se identifican con los fines prometidos de la educación. Los hombres ya no “deben” tener la motivación para ejercer la violencia dentro de un aula, la identidad con que de una u otra forma nos hacían violentos, queda en el pasado, el hombre espera, busca, la identidad se redirige hacia el futuro, la violencia ya no es vehículo, no puede ir al futuro, solo la promesa, de ahí que cuando nos muestran elementos violentos



asociados a culturas todos expresen un descontento y las clasifiquen de “bárbaras”, y la educación quede identificado el hecho de que ni un profesor ni un estudiante pueden ser o ejercer violencia dentro del recinto educativo.

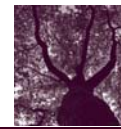
Si bien la violencia nace como una actitud del individuo frente a lo agreste de la vida, lo cierto es que la(s) promesa(s) tiene el valor añadido donde el futuro, las utopías, las mejoras, las posibilidades de concretar sueños, ideas o trabajos con las que el individuo culturalmente se identifica, se pueden desplazar y encaminar, de ahí lo importante no sólo cuando las instituciones, los entes públicos, las personas, sino las más menudas y nimias promesas son o no ejecutadas, porque la consecuencia de esto sería la posibilidad del desarrollo de situaciones conflictivas, bélicas, de separaciones, de anulación, regresos a culturas establecidas, o de todas aquellas situaciones que se podrían resumir grosso modo como manifestaciones de violencia que van desde un mero insulto hasta la muerte del otro.

La cultura se enlaza con la(s) promesa(s) a lo largo de toda nuestra cultura con la razón y la justicia, con la distribución de satisfacer de los hombres, de ahí la importancia que se ha dado culturalmente cuando alguien promete –sea una institución, sea un hombre–, ésta no debe estar circundada por la mentira, la irracionalidad, lo no creíble, la(s) promesa(s) no pueden contener esta carga, y por supuesto una vez identificados como profesores tampoco podemos prometer desde la mentira, lo irracional, lo no creíble, el profesor se desenvuelve en un “tiempo de paz” y por ende tampoco puede ni “debe” ejercer la violencia. Pero, ¿esto realmente ocurre así?, o seguimos reflejando un topos uranis el cual nunca alcanzaremos a llegar los docentes.

Veamos por paso, la educación de ser una ordenadora y presentadora de identidad, dentro de un lugar de clausura, prometedora de promesas, que presenta un “tiempo de paz”, y muestra un orden a través de la razón y de la justicia, ha perdido sentido de ser, y pareciera que comienza a vincularse con la violencia, pero quizás como consecuencia de estar transformándose en un espacio para los intercambios “multi e inter cultural”, más que como un espacio de clasificación como podemos ver un aula tradicional. En el aula las pseudos identidades, los procesos marginales culturales, las promesas, crecen, se repotencia, pero para ver este fenómeno desde otra perspectiva, más global, más de medio, debemos vernos y saber cómo esta identificación del docente es un tránsito, que va desde factores de cultura racional a factores de cultural irracional, de buscar “tiempo de paz” a estar presentando violencia, de prometer a crear un nihilismo cabalgante y profundo. Si buscamos una sucinta historia de las diversas características, tipologías e identidades que le han dado al docente y a la educación en el cine, observaremos los cambios y las variantes que se ha realizado en las últimas décadas y éstos en el fondo pensamos que nos está indicando unos síntomas a los que ya cada vez nos cuesta hallar explicación.

Si aplicamos estos elementos básicos teóricos que hemos venido analizando entre identificar al docente como ordenador racional, justo, creador de promesa(s) dentro de un “tiempo de paz”, y mantenerse como un “brazo político” del Estado, y que “debe”, así como producir identidades en los alumnos; podemos hallar en el cine paradojas con las representaciones de los docente, como lo identificamos o no con su accionar y nos muestre sus procesos y cómo se puede estar identificando el docente del siglo XXI.

Al principio de las producciones fílmicas de cine, nos impacta la obra *Good by, Mr chip's*, dirigida por Sam Wood, en 1939, donde Mr. Chips interpretado por Robert Donat, –quien gana un Oscar por esa actuación–, sintetiza todas las posibilidades del ejercicio docente como una profesión donde se promete a una juventud, a partir de las lecturas de la antigüedad, especialmente desde las lecturas de Homero, un mejor futuro, aunque muchos de esos jóvenes educados por Mr. Chips, mueran durante la primera guerra mundial. Mr. Chips, está envuelto, no sólo en mantener y enseñar la justicia, las categorías, las emociones para mantener la unidad entre los jóvenes, no sólo enseña valores morales y ético, sino paradigmas de identidad, de jerarquía y tolerancias. Mr. Chips, no sólo nos deja el sabor del “sacrificio” del docente, su espíritu, su paciencia, y trabajo, aún al costo de su propia felicidad, ya que la felicidad será la retribución de los Otros por mantener el statu quo, en lograr canalizar “tiempos de paz”, y mostrar la justicia y todo lo relacionado a ella, desde las ópticas de la racionalidad así

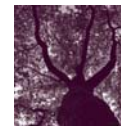


como asentar la fiabilidad de la(s) promesa(s) y el futuro. Pero este docente que se identifica con los valores más nobles de ser humano, nos muestra cómo el control del gozo, del placer, por una racionalidad, por un sacrificio por los Otros como colectivos, por un mantener las diversas categorías e identidades entre los hombres, tiene su contraparte en la película: *Der Blaue Engel*, de Josef Von Sternberg filmada en 1930, y donde Emil Jannings interpreta al Prof. Immanuel Roth, Un hombre que la comunidad admira, respeta, donde pone orden en sus clases sólo con su voz y mirada, y donde los alumnos lo sigue, pero los alumnos pareciera que ya no asumen, como los alumnos de Mr. Chips, las promesas que este hace, y en un giro muy particular, el Prof Roth, cae, es decir, su identidad como profesor respetado por la sociedad, mantenido por la institución, es cuestionado cuando su placer, gozo, o búsqueda de la felicidad se imbrica con la figura de Lola Lola interpretada por Marlene Dietrich. Aquí vemos como la identidad del docente se asocia a un sacrificio del grupo, a una elevación moral, intelectual, donde la racionalidad y la justicia prevalezca contra la emociones, el gozo, las ignorancias, lo particular, o todos aquellos elementos capaces de crear injusticias y mentiras, mundo a cual cae el Prof Roth, terminando como Payaso, como asesino, como miseria.

Obviamente ya desde los inicios del cine la imagen del docente es dada, Mr. Chips, en confrontación con el Prof. Roth. Los estudiantes de educación, progresivamente se van identificando con Mr. Chips, la entrega, el sacrificio, la vocación “mística” del docente como a veces se expresan, nos hace crearnos unos papeles, donde elementos de irracionalidad, de no cumplir promesas, de injusticias no se presenten, lo curioso es que tanto en el caso de Mr. Chips, como el del Prof. Roth, la violencia es silenciosa, no se presenta agrestemente, quizás una de las primeras filmes que contiene matices de violencia sea *To sir with love* (1967), donde Sydney Poitier, hace el papel de profesor Mark Thackeray, un joven profesional de las zona marginales del Imperio Británico, que llega a dar clase en una zona marginal de Londres. En principio, y a diferencias de las películas donde Mr. Chips lidia por mantener un “tiempo de paz” en plena guerra mundial, y Prof. Roth, trata de lidiar con la violencia de los night clubs, y del amor; la violencia en la película de James Clavell, esta latente entre los alumnos ¿por qué? Mr. Thackeray llega a un lugar de control, donde los alumnos muestra desidia pero también una violencia a explotar. La película *To sir with love*, observamos unos primeros malestares por las diferencias “multi e inter cultural” presente que trata de asentarse en el aula, pero no se exagera la película, sino la atención se dirige hacia la capacidad que posee el profesor para prometer a los alumnos una posibilidad frente al fatalismo que la sociedad le presenta. Tanto Mr. Chips, como el profesor Thackeray nos muestra la representación de un docente como un hombre que logra controlar sus propias pasiones, búsqueda de felicidad, criterios, para encargarse de la “noble” tarea de crear promesas, funciones de identidad, tiempo de paz, explicación racionales y justas del mundo y de la cultura. ¿Hay otra opción para identificarse por parte del docente?

Otra película que presenta una crítica, no sólo al docente, sino al sistema educativo como tal es *The Wall*, de 1982 y dirigida por Allan Parker y con música de Pink Floyd. Ahí podemos observar como la violencia se genera ya desde las aulas de clases. Las diversas unificación del alumno pareciera que perturbaba sus posibilidades de identidad, y la parodia del profesor como un individuo que no se sacrifica, sino que existe el educador por una vinculación sado-masoquista inherente en la profesión, comenzaron a crear fuertes dudas sobre cómo se identifica el docente, especialmente a partir de los 80'. La situación de aproximarse o de tener a un Mr. Chips, o a un profesor Thackeray se hicieron más confusas y falsas. ¿Por qué ocurrió este fenómeno? Al parecer el profesor no puede, a partir de las armas de la razón, de la justicia, de las promesas en concordancia con el Estado, del control a ejercer entre los alumnos, en impartir identidades, entonces desde dónde hablará los profesores, cuales serán los elementos que los identificarán, como se desenvuelve el proceso “multi e inter cultural” o precisamente por este proceso, por estos factores que presenta Bhabha, podremos hablar de una reactivación de la violencia como vehículo que promueve la revisión de identidad, por ser este un proceso, un lugar de transito frente al devenir cultural, y donde la representación del docente y sus identidades que por siglos lo marcó comienzan a desvanecerse y aparece “otro” docente con otras identidades.

La representación del docente sacrificado queda confiscada en los 80', los elementos de identidad con los cuales hacía sus diversas tránsitos quedan inadecuadas, y si bien el Prof. Roth no gana, aparece en escena una representación docente distinta, ya la racionalidad, el entendimiento, las



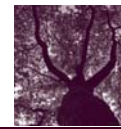
buenas maneras, las costumbres, el sacrificio, lo justo y racional, y la(s) promesa(s) que eran los marcos para la construcción del docente, se trastocan, aparece la violencia y lo distintos problemas “multi e inter cultural”.

Podemos comenzar con una película como *The Principal*, (1987), donde no sólo tenemos a un hombre que se sacrifica por sus alumnos, sino que a diferencia del atento y noble Mr Chips o Mr. Thackeray, quienes son incapaz de romper una flor, nos hayamos con profesores capaz de cargar un bate para imponer el orden directo y violento. La escuela como sistema de control, como panóptico, lejos de moldear sutilmente al alumnos con atención, amor y cuidado, se representa, en el cine desde los 80', como un sistema que se maneja con violencia, a través de ella, para evitar un fin que pareciera ser la violencia misma. Si aceptamos que la violencia de un proceso natural, quedó como vehículo para la consolidación de la identidad, bien por ser inherente al mismo, bien como fruto ante la homogeneidad de los criterios de identidades. En la película *The Principal* la violencia no puede ser encubierta, algunos factores y síntomas comienzan a despertar, por lo que algo dentro del proceso del educador, sus representaciones y de los elementos para establecer su identidad queda mermado o débiles.

The Principal 1987 de Christopher Cain interpretado por James Belushi y Louis Gossett Jr., el primero representará a Rick Latimer y el segundo a Jake Phillips, quien trabaja como guardia de seguridad, la película realizada en los 80' y que estuvieron de moda estos filmes “sociales” sobre los pandilleros que pululaban en los colegios de barrios pobres. Acá quien da la lucha es Rick Latimer, un profesor con “ciertos” problemas de actitud que es castigado con el puesto de director de Brandel, el peor colegio del distrito. Asombrado del nivel de desidia, ratería y violencia existente entre los alumnos, Latimer convence al jefe de seguridad del establecimiento para ayudarlo en una cruzada redentora. Un drama con buenas ideas y sólidas actuaciones, pero que en verdad vale más por su energía dramática que por su discurso social, por que, ¿cuál es el discurso social? La imposibilidad de conseguir por parte de los docentes un “tiempo de paz” desde la palabra, desde la(s) promesa(s), quedando la violencia misma. La violencia ya no sería el arma de los que no tiene razón, la fuerza de la violencia se aplica para generar un “tiempo de paz” para consolidar identidades, ahora bien, estas identidades serán más problemáticas o no si la sociedad, la política y los poderes del Estado lo aceptan. En principio, el Latimer, podría a través de la violencia, del miedo, llevar la institución hacia un “tiempo de paz”, pero que está ocurriendo, los métodos usados por el profesor son totalmente inadecuado desde las ópticas de la docencia, desde la ópticas de las representaciones, desde la óptica de la identidad del docente.

Viendo la película de Cain, y comparándolas con otras similares realizadas en los 80' tal como *Lean on me*, 1989, de John Alvidsen con Morgan Freeman haciendo el papel del director: Joe Clark, quien como Latimer, es un arrogante y poco ortodoxo profesor, vuelve como director a un instituto de donde unos años antes fue despedido. Éste es llamado por un viejo amigo, Frank Napier, –interpretado por Robert Guillaume– un inspector escolar, para llevar a cabo una reforma interna en el instituto Paterson, considerada la peor escuela de Nueva Jersey, un nido de delincuentes juveniles y de traficantes de drogas. El recién nombrado director, Joe Clark, tiene la imposible tarea de imponer disciplina antes de que el Estado deje sin poder al consejo escolar y asuma las competencias. Su cargo se hará indefinido si logra que los alumnos pasen los exámenes finales, pero sus métodos poco ortodoxos le enfrentan con gran parte de la comunidad. A pesar de todo, sus esfuerzos lograrán un resultado efectivo, no sin mostrar violencia, sin mostrar una alternativa donde la(s) promesa(s) se reestableces desde la desolación y la incertidumbre. Los alumnos superan la prueba, el docente se siente satisfechos por los que “sobreviven”, lo demás es propio del procesos “multi e inter cultural” del aula, a veces escoria, a veces basura, a veces incomprensión, a veces sencillamente es que ya el sistema educativo no puede mantener desde la racionalidad y lo desecha, quitando la(s) promesa(s), justicia, modelos de identidad, de convivencias, de representación, por lo que al entrar en los noventa, se genera varias películas donde ya el docente no es un arma violenta, sino que ya atenta contra la institución misma, contra sí, contra todo.

Bien, si vemos la representación de Belushi o de Freeman lo cierto es que los 80' mostraron un docente, un director alterno, duro, nada amable, y prometiendo, ya no una identidad como opción,



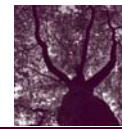
sino como “deber”, a diferencia de Mr. Chips, y Mr. Thackeray. Pero entre Mr. Chips, y Mr. Thackeray y Mr. Latimer y Mr. Clark, obviamente nos muestra que en los 70’ y 80’ la educación no logró sus fines básico, crear promesa(s) desde una racionalidad que ordenaba el mundo entre buenos y malos. La educación y sus facetas como una institución de promesa(s), el docente noble y sacrificado, cae en una forma de entender un alumnado que no quieren ser educados homogéneamente, ya que cada vez los alumnos tienen más oportunidad de construir su identidad desde los medios de comunicación, desde Internet que desde la escuela.

Parecen que los estudiantes ya no quieren promesas porque la historia que conoce es concreta y corta, no saben esperar, no respetan noblezas ni sacrificios, sino exaltan el placer, el gozo con una estética de la violencia como estrategia de no concretar una identidad estable, esta estética que los mueves, y pensamos que es en el alumnado donde comienza los grandes cambios que afectará la representación docente de los 89’ y sus modos de identidad.

Los estudiante buscan identidades, con elementos no propuestos por el docente como en la película *Class of 1984* de 1982 y dirigida por Mark Lester, en ella Andrew Norris interpretado por Perry King, nos muestra como el liceo, el colegio, de ser un lugar de formar a los jóvenes para el futuro, es un lugar de control, como precisó Foucault en su ensayo sobre La verdad y las formas jurídicas, donde nos dice que las instituciones de secuestro control como hospitales, fábricas, psiquiátricos, y escuela no sólo ejercen control del tiempo imponiendo horarios, sino control del cuerpo, imponiéndonos maneras y formas de adaptarnos a las exigencias de la institución, en escuelas donde nos enseñan a estar sentados largas horas viendo clases. Pensamos que esto funcionaba en la medida en que la(s) promesa(s) se cumplía, en la medida en que los individuos que eran llevados allí lograban al salir llenar los requisitos para que sus necesidades biológicas y simbólicas fueran satisfechas en sociedad. ¿Ahora? Las películas que hemos mostrado ya no logra el educador ni la institución controlar el tiempo ni el cuerpo. Los estudiante se escapan de las clases, toman cualquier modo o manera de sentarse, inclusive a veces en el suelo, aunque siempre se ha mantenido esta pequeña vigencia de este tipo de rebeldía, lo cierto es que la escuela lograba su esfuerzo de egresar personas que se adaptaran a las necesidades de la Polis, de trabajar y desarrollarse en ella, ahora la polis promete menos y exige más.

Si uno observa con atención los problemas de la violencia que se presenta en las películas de los 80’ y 90’ y las nuevas posturas de los docentes, verá dos factores; el primero las drogas como un mecanismo expedito para satisfacer una promesa, porque la cultura de las drogas exhiben un placer inmediato y efímero, y de la rápida satisfacción de necesidades de escapar y pasarla bien, perdiendo fuerza, perdiendo capacidad de respuesta, perdiendo ejercicio de promesa(s). Vemos por lo tanto que la(s) promesa(s) implica una vinculación necesaria con el tiempo, con la reflexión de vida y la constancia, elementos que las drogas disminuyen y entierran. Las drogas atentan con la clásica manera de concebir la(s) promesa(s) educativas como un ir temporal largo para cumplirla, ya no hay control del tiempo y poca historia. Un segundo factor es que al no cumplir la(s) promesa(s), de satisfacer nuevas ideas, proyectos, sueños, desarrollan el alumnado un pensamiento trágico, los jóvenes y los docente se siente dentro de un destino irreflexivo, sin lógica y a caprichos de los dioses. este factor que se engrana con el nihilismo que presenta la sociedad a los jóvenes educados a través del descontento, de la miseria, de la incomprensión de sus sentidos del mundo por parte de los docentes; en este caso, el nihilismo muestra una pérdida de fe.

Podemos decir grosso modo, que el nihilismo es un rechazo, pero ¿a qué? Básicamente a dos postura, una social o política, y otra metafísica; la primera es un escepticismo hacia la(s) promesa(s) que la sociedad da, que realiza las organizaciones de la sociedad y de la institución y donde elementos como la justicia quedan a veces sin sentido, sin punición, sin paradigmas, el nihilismo metafísico interrumpe a la fe de la razón básicamente y a su capacidad organizadora. Como podemos observar entre la inmediatez de la promesa dadas por las drogas y el nihilismo creciente por el crecimiento de la injusticia y de una falta de racionalidad, el docente en la actualidad aparece como desajustado, inadecuado, obsoleto, y de hecho las grandes críticas contemporáneas apuntan a una resemantización de las funciones del docente, de la vigencia de aula, de sus funciones constructoras



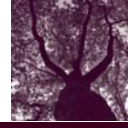
de identidad, de promesas, el docente pasa por una fase crítica, y otra violenta, creando así nuevos elementos de identidad, que se asociará con un sentido de lo trágico.

El sentido trágico, lo vemos curiosamente más en filme de orígenes latinos, como en el caso Venezolano: El Rebaño de los Ángeles de 1979 del director Román Chalbaud, quizás una de las pocas películas que tratan el problema de la educación en Venezuela, en esta película encontramos elementos curiosos que no se presentan en los filmes norteamericanos. Allí Mary Soleani, representa a la joven Ingrid, una joven que observa su futuro sin promesas, una primera marca de nihilismo. El sentido trágico comienza fuera del aula, debido a la muerte de su madre, aunque a lo largo de la película trata de que su profesora de literatura, interpretado por Pilar Romero la ayude, le cree expectativas, futuro, pero el cineasta muestra que el docente puede prometer, pero sus propias promesas de felicidad son cuestionadas en la película, el futuro es más gris para el docente que para el alumno, generando una preocupación pero a la vez un alejamiento del problema, logrando crear todas las alternativas para que se desarrollara un final propio de una tragedia griega como es el suicidio de la joven, ya inundada de un nihilismo, y que es confirmada por la incapacidad del docente de prometer.

Sabemos que la(s) promesa(s) no se dan sino para buscar un homologar pensamientos, emociones, sentimientos para la posibilidad de Estado, y para tal fin se circunscriben por diversas situaciones familiares, sociales, religiosa, pero el sentido trágico las afecta, otras película que tocan este tema sería Dead Poets Society, de 1989 y dirigida por Peter Weir, en esta película observamos como una institución de control y secuestro es sacudido por un profesor de literatura, llamado John Keating, interpretado por Robin Williams, quien busca que cada uno de sus alumnos buque su destino, resultado: un suicidio, el joven John Keating descubre su capacidad de prometer, pero también el nihilismo que lo rodea y sucumbe. Otra película como puede ser The Emperor's Club, de 2002, y dirigida por Michael Hoffman, nos muestra a una variante de Mr. Chips, si bien este modificaba a través de las promesas el futuro a sus estudiantes, el profesor William Hundert busca instaurar virtudes, conocimiento de la historia clásica, y prometer un futuro para todos donde puedan tener sus necesidades satisfechas, tanto corporales pero especialmente espirituales. A lo largo de la película observamos cómo si bien algunos de sus alumnos logran asumir las propuestas del profesor Hundert, otros, en especial su alumnos Bell, trata de mostrar en el fondo la condiciones trágicas de los individuos, en la medida en que entre escoger la libertad y el fatum, donde este último prevalece. Estas propuestas ya no muestran a un docente sacrificado y aliado a la institución sino que profundiza el sentimiento trágico, el nihilismo, la búsqueda del fatum, un docente que cada vez se vuelve más crítico, cuando el alumno a perdido la capacidad de creer, y más violento cuando la promesa de felicidad es dado por lo inmediato, por las drogas, por lo banal. Así podemos ver en el primer caso películas como Mona Lisa Smile, de (2003) con Julia Roberts y Dangerous Mind (1995) con Michelle Pfeiffer.

Resultados

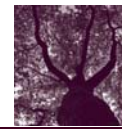
Si bien escudriñamos las diversas teorías que nos propone una serie de variaciones a los procesos de representación y cómo se pueden articular para la construcción de la identidad, centrándonos en la construcción del docente, Podemos concluir que los elementos que mostraban la identidad del docente "clásico" como: racionalidad, justicia, capacidad para la(s) promesa(s), crear "tiempo de paz", y que se puede apreciar en películas, donde destacamos Good By, Mr. Chip's, han cambiado drásticamente, porque ya no tiene frente a él alumnos con un sistema de creencia que le permita aceptar desde una racionalidad la justicia y la identidad final a asumir, los alumnos cada vez con más conflictivos con la identidad, los medios de comunicación propician confusión, y en las aulas ya no parecieran lugares de "tiempo de paz", sino intercambios efímeros de promesas, placer, gozos, creado la necesidad de otras representaciones de un docente, representación que presenta al docente con una identidad para asumir un sentido trágico de la vida, y que se presenta en un primer punto como un docente que genera una crítica feroz que dismantela la institución educativa misma; o bien a través de la violencia como medio para mantener una "paz" e iniciar un proceso de educación, cuando la promesas se transforma en banal, o se usa el vehículo de las drogas, prostitución, etc., para lograrlo. Esta dos variante hace que en la actualidad veamos docentes sumamente críticos, que



ya no prometen, que inclusive juegan con escepticismos, parodias, ironías y sarcasmos frente a la construcciones sociales, sistemas de paz, posibilidad de Estado, y aunque sean controlados por la misma institución, también son los estudiantes que a partir de actitudes nihilista lo enfrentan y cuestionan, pero también observamos docentes violentos, no sólo en las palabras de sus discurso, sino docentes violentos por no tener espacio de paz. Frente a esta situación bipolar que a su vez se entrelaza con los procesos “multi e inter cultural”, pareciera que el docente del siglo XXI se alejará cada vez más de en noble Mr. Chips, de compresivo Mr. Thackeray, de violento Mr. Latimer, de sensible Mr. Keating, para establecer una identidad docente que está en proceso, en tránsito constantemente, coqueteando con el nihilismo y lo trágico, con toda la violencia que eso implica y que lo veremos aparecer en las próximas décadas en alguna películas, donde quizás ya no se acerque a ningún modelo de docente clásico, a ninguna representación posible en la actualidad.

Bibliografía

- Bhabha, H. (1994). El lugar de la cultura. Buenos Aires; Ediciones Manantial.
- Foucault, M. (1999). Estrategias de poder. Barcelona; Paidós Editores.
- García Canclini. (1991). Culturas híbridas. Barcelona; Paidós Editores.
- Nietzsche, F. (1988). El nacimiento de la tragedia. (Texto y traducción de Andrés Sánchez Pascual). Barcelona; Alianza Ed.
- Platón, (2000). Obras completas. México; Ed. Porrúa.
- VV. AA. (1994) La violencia en Venezuela. (compilador: Luís Pedro España). Caracas; Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- VV. AA. (1996a) ¿Fin del sujeto? (compilador: Rigoberto Lanz). Mérida; Universidad de los Andes.
- VV. AA. (1996b) Tiempo de subjetividad. (compilador: Manuel Cruz). Barcelona, Ed. Paidós.
- VV. AA. (2004) El personaje y el texto en el cine y la literatura. (compilador: Frank Baiz Quevedo). Caracas; Cinemateca Nacional – Comala.com



IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL MARCO DE UNA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DEL APRENDIZAJE

Petra Lúquez. Universidad del Zulia. Petralu@hotmail.com

Luz M. Reyes. Universidad del Zulia. Luzmaritzareyes@hotmail.com

Palabras clave

Identidad profesional, docente universitario, gestión educativa democrática.

Resumen

Actualmente la identidad profesional del docente es vista como un rasgo movilizador de la acción pedagógica en beneficio del aprendizaje estudiantil y mejora de las condiciones, en las cuales éste se potencia: Tales argumentos justifican esta propuesta de comunicación, que recoge avances de un programa de investigación, en un estudio sobre la identidad profesional docente en el marco de una gestión democrática. Se partió de la introspectividad y reconstrucción de significados de relatos biográficos, a partir del discurso estudiantil que emerge de las prácticas cotidianas de sus docentes. Incluyen consideraciones teórico-conceptuales que tipifican la identidad profesional, sus dimensiones y principios. Se desarrolló durante el curso de experiencias de aprendizaje con los alumnos cursantes de VIII semestre en la carrera docente. El campo epistemológico-metodológico se deriva de la fenomenología y la etnometodología por atender a la comprensión de significados o experiencias comunicativas, que exigen la participación en un proceso de entendimiento. Este proceso develó categorías relativas a cambios y principios que caracterizan la identidad profesional en docentes universitarios, tomando como referencia una gestión democrática; en consecuencia se propone una representación teórica de la identidad profesional centrada en el cambio democrático del quehacer docente.

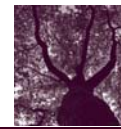
Desarrollo

INTRODUCCIÓN

Los desafíos de la educación del siglo XXI constituyen para el profesorado universitario, un reto ante la reflexión y descubrimiento de conocimientos por la necesidad de investigar y reflexionar sobre diferentes aspectos que forman parte de su actualización permanente, como garantía de la atención integral a sus estudiantes.

Lo anteriormente señalado, unido a los cambios y turbulencias del mundo actual, demandan la modernización estructural de la gestión académica del aprendizaje, en función de interés y necesidades de sus usuarios. Todo esto implica, en palabras de Fernández (2006) una revolución copernicana del docente, partiendo de la comprensión que, en el aprendizaje se desarrollan procesos psíquicos, como son: la sensación, percepción, memoria, pensamiento e imaginación; concluyentes con el desarrollo cognoscitivo y potenciadores de los planos: éticos y espiritual.

En esta perspectiva de formación, al encontrarse la persona en medio de acciones histórico-políticas, en el proceso educativo, docentes y alumnos igualmente han de gestar los saberes psicológicos, a través de representaciones y estrategias (saber hacer), que lleven a



contemplar e interiorizar dichos fenómenos, con la intención de encontrar las mejores formas o vías que les permitan consolidar logros académicos. (Mercer, 1997).

Este tipo de aprendizaje supone superación humana o personal, al desarrollarse en un marco de condiciones derivadas de los particulares derechos de todo ciudadano en su participación social, a objeto de fortalecer la autoestima, el aprender cooperativamente, solidaridad con otros y lograr aprendizajes significativos.

En antagonismo con lo precedente, el docente universitario presenta al alumno prácticas poco usuales u opuestas a las vividas en otros contextos, brindándole algunas experiencias y vedando otras. De la misma forma, al decidir por sí mismo lo que ha de hacer o no hacer, crea relaciones de poder (Rockwell, 1995), en la clase, minimizando los aportes estudiantiles y reduciendo sus intenciones participativas. Resulta, en consecuencia, un aprendizaje basado en hechos y objetos mediados por relaciones arbitrarias, producto de un pensamiento situacional y concreto; en oposición a otro conceptual y abstracto.

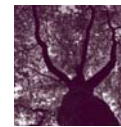
Como se observa, estas prácticas adolecen de la configuración de segmentos de interactividad democrática para la transmisión de mensajes e interpretación de significados (Coll, et. al, 1995) y obviamente, estos factores afectan de manera significativa a la educación superior, impactando en la satisfacción de necesidades básicas de aprendizajes; pues en atención a Bajtin (1993) la educación, es la aspiración de enseñar al hombre a tener constantemente en cuenta a su auditorio, de enseñar una expresión precisa y táctica, por medio de gestos, mímicas y de la orientación social de las propias enunciaciones.

El auditorio al cual se hace alusión, se afina en el vínculo social democracia, considerándolo como conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas, históricamente contextualizadas; en las que interactúan tradiciones, variaciones locales-regionales, decisiones político-administrativas, imprevistos, interpretaciones particulares de docentes y alumnos; generando como resultado un intercambio constante de papeles, reconstrucción, validación de saberes, recreación de sentimientos, afectos, valores; es decir, otorgando sentido cognoscitivo, social, afectivo y espiritual a lo que se está aprendiendo (Calvo, 1992).

Es entonces, de vital importancia el lenguaje en el proceso educativo; por su intermedio se crean y mantienen, tanto las relaciones sociales como la internalización de los procesos de pensamiento; sin embargo es de capital relevancia, para ello, las manifestaciones de la identidad y actitudes de quienes hablan o se comunican. En estos procesos, el mayor peso recae en el propio docente y en los factores condicionantes de su gestión, cuales son: vocación de servicio, orientación instruccional a la par con nuevas concepciones teóricas y epistemológicas, estrategias prioritarias acordes con necesidades de los educandos y de la realidad; revestidos de actitudes éticas, reflexivas críticas, humanísticas y/o transpersonales, inherentes a la identidad profesional del profesorado.

Los argumentos expuestos, justifican este estudio, centrado en el vacío práctico existente entre el significado identidad profesional del docente universitario dentro de una gestión de tipo democrática del aprendizaje y su comprensión crítica, en escenarios de formación docente. En consecuencia, se construyó esta experiencia de investigación didáctica, a través de relatos biográficos; concebidos éstos como lecturas que los estudiantes universitarios hacen de los contextos de desempeño docente y los modos de enfrentarse a ellos en la gestión del aprendizaje.

HACIA UNA VISIÓN MODERNA DE LA EDUCACIÓN



La visión moderna de la educación, además de ser un factor esencial para el desarrollo de una cultura de la civilidad, la solidaridad, la tolerancia; debe permitir al estudiante en formación pasar de una visión analítica a una construcción compleja del mundo.

Se destaca en este desarrollo, además de la formación; la educación y el conocimiento; la concepción social, cultural y de la ética, como principios reguladores de las relaciones sociales, fundamentados en el compromiso, la responsabilidad del ciudadano y en el perfeccionamiento de su capacidad creativa y productiva.

Es evidente que, la complejidad y dinamismo de la vida en relación con el trabajo, desarrollo personal, económico y social, se vinculan cada vez más con el aprendizaje y con la formación. (Bilbao, 2006).

De acuerdo con esta perspectiva actual, la educación debe contribuir al desarrollo de: la facultad de pensar, la capacidad de enfrentarse a situaciones complejas con espíritu reflexivo, crítico y creativo; propender por un equilibrio entre saber y saber hacer, entre el ser y el convivir; en fin, ser concebida para propiciar logros no sólo en los ámbitos intelectual, informativo y utilitario; sino también en lo ético y espiritual.

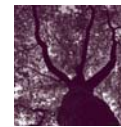
Queda claro que, al exigir la sociedad moderna al docente el rol de líder (acompañante en el proceso de aprendizaje) y, sobre todo, el de innovador de las prácticas educativas; destaca, desde esta óptica, rasgos de identidad profesional, potenciadores de saber, hacer y el investigar como vitales en su quehacer, pues permiten comprender los elementos espirituales, afectivos e intelectuales en sus estudiantes, e iluminan la comprensión de las acciones que llevan a descubrir en profundidad los comportamientos y sus creaciones, sea cual fuere el contexto donde se desempeñen. (Lenis, 2006).

Esta visión esbozada del contexto social y personal del docente, está ajustada a los planteamientos de Odreman (1997), quien apunta hacia el relanzamiento de la carrera docente, como punto base para mejorar la educación, al afirmar que la mayoría de educadores no sienten compromiso firme hacia el trabajo, lo que debería ser el fundamento de la profesión y el Estado ha sido incapaz de estimularlo.

En tal sentido, el eje de este relanzamiento es crear un compromiso real con la sociedad, por tanto debe acuñar opciones que hoy son poco atractivas al docente: la alta matrícula estudiantil, un salario disociado de las necesidades básicas, la carencia de una plataforma de prevención social y ausencia de interés por parte del Estado, de la formación permanente del profesorado; puesto que este escenario puede estar incidiendo en una actualización profesional limitada, baja competitividad; ausencia de motivación, afectación del compromiso vocacional y por supuesto, comportamientos éticos inadecuados.

En correspondencia con estas características definidas para el profesional de la educación del presente siglo, Lenis (2006) expone la necesidad de afianzar las actitudes claras de liderazgo y de talento humano, como cualidad para integrar equipos de trabajo altamente comprometidos, que puedan percibir las necesidades de los demás y si orienten a su satisfacción, destacando en ellos la capacidad de compartir metas personales y profesionales.

Pensar en este docente análogo con los requerimientos mencionados, implica identificarlo con una sinergia que perfila su desempeño, a partir de su experiencia, vocación de servicio, competencias intra e interpersonales, compromiso con la educación, la universidad, el entorno y consigo mismo; su condición de promotor de valores y su modelaje, dentro de la condición humanista, integridad, ejemplo y respeto hacia los participantes.



Este docente ha de estar vinculado al contexto de su desenvolvimiento; por lo cual, ha de eleccionar, diseñar y emplear estrategias hacia la calidad, la excelencia, la creatividad y el desarrollo personal.

La perspectiva expuesta en el párrafo anterior, lleva a concebir el trabajo del profesorado como una vocación, un compromiso moral y personal, relacionado con el cultivo de las mentes y los espíritus de los estudiantes; así lo ratifica Hansen (1999, cit. Por Day).

“Enseñar es una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientaciones e ideas que permiten a los estudiantes progresar, en vez de retroceder, como seres humanos, crecer, en vez de limitarse en su actitud y gama de capacidades. En igualdad de condiciones, una persona que tenga un sentido de vocación desempeña el papel de maestro de forma más plena que un individuo que lo considere sólo en trabajo... es más probable que ejerza una influencia intelectual y moral más amplia y dinámica sobre los estudiantes... Como vocación, la enseñanza es un servicio público que también conduce a la realización personal de quien presta ese servicio”. (p.33)

CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

El ámbito educativo del nivel superior confiere al profesorado características que nacen directamente de su labor, y que son referente de partida para la reflexión sobre su rol, su compromiso y responsabilidad en su actuación social y política y, obviamente, en la inmediatez de su trabajo didáctico.

Por consiguiente, un maestro o profesor, como el aludido, nunca puede resignarse a actuar según el status; sostienen sus ideales en momentos difíciles y contornos problemáticos; llevándolos a cambiar y mejorar la práctica didáctica, a medida que cambian las necesidades de alumnos y exigencias institucionales y sociales, porque al conservar esperanzas e ideales se apasionan por la enseñanza y por la forma de prepararse para el perfeccionamiento de los alumnos y de procurarlo.

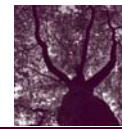
Estas consideraciones permiten reconocer a los fines morales como esenciales en las funciones docentes; al respecto Hansen (idem), argumenta que los apasionados por la enseñanza no se conforman con enseñar el currículo, sino su responsabilidad profesional va más allá de exigencias burocráticas impuestas externamente o de objetivos de acción concretados anualmente, vinculados a planes de mejora de la institución educativa o gubernamental. Ellos relacionan la naturaleza del trabajo y sus condiciones ante todo con el bienestar intelectual, sociomoral y espiritual de los estudiantes; pues tienen claridad respecto a su influencia en las formas de pensar, sentir y actitudes de aquéllos.

Este profesorado con identidad profesional definida, mostrará afectividad, emociones y elevar los niveles de destrezas en diversos contextos, para responder con inteligencia a las múltiples demandas de un entorno complejo y cambiante, como el presente.

Como corolario de lo precedente, se destacan dimensiones y aspectos filosóficos educativos que, por vitales, privilegian la labor del docente de hoy.

Saber Pedagógico (Conocimiento)

Este saber amalgama y concreta el conocimiento construido en todas sus dimensiones teórico-prácticas (didácticas, sociales y humanas). Es de naturaleza científica, en el cual se condensa, intercambia y expresa el conocimiento, en términos de lo demandado y determinado por alumnos y aula. Es resultado de la combinación de una cultura general,



suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.

Asimismo, dada la rapidez de los cambios derivados del progreso científico y nuevas actividades económico-sociales, supone aprender a aprender, ofreciendo posibilidades educativas a lo largo de la vida.

Algunos rasgos importantes de este saber, son:

- Un discurso claro y riguroso, enmarcado en un contexto de comunicación, participación y discusión permanente que enganche al estudiante en la reflexión y la investigación.
- Al actuar como pensador (reflexivo) y como conocedor de su saber genera desequilibrios de reflexión acción mediante preguntas-respuestas-preguntas; contribuye a mejorar los conocimientos y desempeños estudiantiles.
- Planear y ejecutar acciones coherentes y realistas de situaciones de aprendizaje.

Este abordaje reflexivo del saber pedagógico induce al docente a descubrir y aportar elementos nuevos a sus concepciones educativas, renovar sus pensamientos y su gestión.

El docente, como el definido en esta dimensión del saber pedagógico, debe fundamentar sus conocimientos sobre bases filosóficas, sociológicas y psicológicas. Ese marco teórico exige exhibir conductas cónsonas con la realidad y su misión, así como el conocimiento de la persona humana, cómo piensa, interpreta, siente y vive; fundamentando sus intereses no solamente en el saber cognitivo, sino en el saber integral, al asumir la responsabilidad de un comportamiento ético en el manejo adecuado del conocimiento científico. En este caso su formación se legitima por la adaptación a la época, expectativas hacia nuevas corrientes pedagógicas, ideas creativas y valoración de sus saberes; como medios para la renovación de su gestión.

En dichos argumentos estriba la importancia del conocimiento docente sobre fundamentos legales y epistemológicos pertinentes, que le refuercen la selección de estrategias acordes con las necesidades e intereses estudiantiles y de la sociedad. Estas ideas dejan ver con claridad la demanda de una formación donde el docente posea la verdad y el valor del conocimiento de la persona a la que tiene que orientar en su educación (Dewey, 1987).

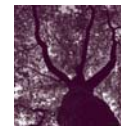
Cohesión Educativa (Saber Hacer)

Es, ese pensar y actuar lo que ata al docente con convencimiento a su labor y a la cohesión de los componentes educativos implicados en ella. Destaca en esta dimensión la percepción y actitud de sí mismo, como determinante en la eficacia, docente. En este sentido, Combs (1989) deja ver que la vocación de amar y vivir, significativa en el ser maestro, estimula el potencial educativo que, de manera comprometida, posee. en su operacionalización. (Cit. Por Lenis, 2004)

Entre algunos aspectos imprescindibles de esta dimensión se encuentran:

- Mejorar día a día su quehacer educativo, a través de la revisión, organización y evaluación permanente de los componentes de su labor académica.
- Estimular en el estudiante la motivación por el aprendizaje, generar confianza, mostrando afectividad, porque un docente cariñoso logra desinhibir al estudiante.

Esta dimensión, supone adquirir, además de la calificación profesional, las competencias que capaciten para aplicar estrategias de relación interpersonal, como vía que garantice equilibrio entre lo técnico y lo afectivo en la enseñanza, así estará preparado para hacer frente al gran mundo de selecciones y a trabajos en equipo, igual que aprender a ser didáctico y entrenar a



los alumnos en la operatividad de herramientas ideológicas que le permitan enfrentar con eficacia experiencias laborales y sociales, relacionadas con la solución de problemas, con el auxilio de la inteligencia y saberes; pues según expresaron McLaughlin y Talbert (2001):

“La mano de obra en la que irán integrándose los estudiantes no sólo requiere la lectoescritura y aritmética básicas, sino también destrezas de solución de problemas y la capacidad de seguir aprendiendo a medida que cambien la tecnología y la sociedad (p.2, Cit. Por Day).

Afinidad Teórico-Práctica (Reflexión, Investigación y Acción)

Ésta, constituye una alternativa para poder enfrentar con propiedad las demandas internas y externas de la institución; pues el profesional, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción, porque ofrece contribuciones prácticas contextualizadas. (Lafrancesco, G. 1996). Ello supone manifestar fluidez entre la experiencia espontánea que se consigue cuando hay concordancia entre el nivel de desafío del espectro teórico y las destrezas necesarias para afrontarlo. La fluidez, entonces, es producto de la implicación en la tarea y concentración para abordar los pasos siguientes a cada momento. (Day, 2006)

Es lo que otros actores describen como enseñanza convincente, porque se moviliza y se tiene el deseo de aprender e indagar en la acción, y los roles físicos, emocionales e intelectuales de todos los participantes se animan por la experiencia. Este saber se potencializa cuando los docentes se muestran creativos, abiertos a nuevas ideas e inesperadas situaciones; son capaces de transferir conocimientos de un contexto a otro, están predispuestos a la adopción de nuevos retos, motivados para superarlos, tenaces en la solución de problemas, con habilidad natural para atraer al estudiante en sus intenciones e intereses académicos y apasionándose ambos en el trabajo emprendido. (Soltzer y Bentley, 1999).

Se trata de alcanzar aprendizajes significativos, a través de la reflexión sobre conocimientos previos, curiosidad e investigación y experimentación o acción. Estos procesos derivan un conjunto de logros y ventajas en el aprendizaje, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- Al fomentar la reflexión y la indagación ante el fenómeno estudiado, se estimula la capacidad de organizar e interpretar información, ubicar los saberes previos y/o representaciones significativas en los alumnos, a objeto de incluir nuevos conocimientos de manera sustantiva y no arbitraria. Es este, el proceso de articulación activa de nueva información con el grado de motivación estudiantil; pues implica interpretar y comprender otorgándole nuevo sentido a sus conocimientos.
- Incentivar la curiosidad del alumno, haciéndole preguntas directrices vinculantes con entorno y contexto socio-simbólico; en consecuencia surgirá la inquietud por: ubicar nudos problemáticos, realidades concretas, a menudo conflictivas, haciendo que surjan opiniones y apreciaciones sobre el tema en cuestión.
- Promover la búsqueda de información sobre los problemas tratados – elegidos, realización de actividades interactivas mentales y físicas; correlacionar los hallazgos e integrar soluciones a través del proceso investigativo. (Lanz, 1992)

Ese aprender, reflexionando e investigando en la acción se nutre de los errores, pues al recordar los conocimientos y apelar a nuevos; de la misma manera se refuerza la confianza en la capacidad de búsqueda, iniciativa creadora y autonomía.

- Aumento de confianza en capacidades propias de alumnos – docentes, construcción conjunta de propuestas alternativas, mejora del nivel de rendimiento estudiantil y su



cualificación; lo cual favorece el clima interactivo e intersubjetivo escolar, en un marco de expresiones y vivencias democráticas.

En conclusión, investigar en el aula e institución hace que el docente en sus discursos y clases ofrezca una perfecta afinidad entre teoría-práctica, ello implica desarrollar el conocimiento personal con el enriquecimiento proveniente de los saberes y experiencias de modo bidimensional, con la aceptación de la mutua interdependencia, riesgos y desafíos, impulsando además la realización de proyectos comunes tendentes a mejorar la calidad de vida / trabajo.

En esta dimensión sobresalen los siguientes rasgos profesionales:

- Espíritu de emprendedor: pensar y actuar con autonomía y consecuentemente modificar su quehacer lleva al docente a formar seres pensantes, libres y solidarios. (Davinci, 1995).
- El compromiso de brindar un servicio cada vez más adecuado a las necesidades de sus alumnos lo hace potenciar el desarrollo humano mismo, como medio de equilibrio y compensación de sus conocimientos y potencialidades con los advenimientos culturales.

Capacidad de Percepción Social y Política (Contexto)

Permite percibir las implicaciones y el impacto psicológico y político de la educación; ofrecer lo mejor de sí mismo en su visión y misión educativa, a través de la conjunción causal autónoma y reflexiva de estos ámbitos hacia la formación integral estudiantil. Esto introduce el término inteligencia espiritual que eleva las actitudes y capacidades para fortalecer la identidad en circunstancias difíciles y adversas, sin apasionamiento y con sentido ético.

Aspectos inherentes a esta dimensión:

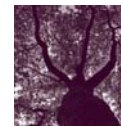
- El docente es un constructor y factor de cambio social, posibilita acuerdos de convivencia, y mediador integral de diferencias entre alumnos, al manifestar comportamientos solidarios, desarrollo de la relación dialógica y respeto a la diversidad.
- Estimular la consolidación de bases formativas para la vida convierte al docente en poseedor de una sólida cultura, comprensión de problemas socio-culturales, psicológicos y experto en la materia.

En estas dimensiones, la versatilidad de conocimientos permite ver en el profesor la comunicación democrática como agente de progresión social, que permite fortalecer una línea de pensamiento y acción reflexiva con base sólida, profunda y permanente, necesaria para orientar el desarrollo académico requerido por la sociedad contemporánea. Supone además, la evolución de la propia personalidad, con mayor capacidad de autonomía y de juicio, que paralelamente fortalezcan la responsabilidad personal en la realización del destino de la humanidad. En este contexto, no debe menospreciarse en la educación, ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar; destacando el interés por la perfectibilidad humana.

Como síntesis, las dimensiones descritas al reflejar cómo el profesorado disfruta y ama su saber, establecen relaciones de cohesión, pensamiento, valores y producción intelectual, armonizando con la sensibilidad a los valores y cuestiones relacionadas con la trascendencia y liderazgo transformacional; elementos éstos que refuerzan la identidad profesional en rango de espiritualidad.

IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE

Al recordar momentos de la vida estudiantil, nos damos cuenta del impacto que los “buenos” docentes causaron en nuestra existencia; a través de influencias significativas sobre la



manera de pensar, de concebir el mundo y gestionar diferentes eventos de nuestra experiencia. Ello, quizás encuentre razón y sentido en los rasgos que tipifican la identidad profesional que, predisponen para actuar constructivamente, de acuerdo con prioridades detectadas en la gestión democrática del aprendizaje, con la seguridad que un desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de individuos, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia humana y social.

Actualmente la identidad profesional del docente es vista mediante rasgos que movilizan la acción pedagógica, en beneficio del aprendizaje con los alumnos y mejoras de condiciones, en las cuales se potencia, pues éstas han de estar soportadas en normas y procedimientos que proporcionan experiencias democráticas, orientadas hacia prácticas colaborativa y de investigación.

En esa definición resaltan valores personales y sociales que trascienden el instrumentalismo, activan la confianza en sí mismo y la clara comprensión-acción de formas morales. Al respecto, investigadores como Hargreaves (1994) ha señalado que la identidad del docente no sólo se crea a partir de aspectos más técnicos de la enseñanza (control de clase, conocimiento disciplinar, resultados de evaluación), sino también puede conceptualizarse como el resultado de la interacción entre sus experiencias personales y entorno social, cultural e institucional en que se desenvuelven a diario.

Se aprecia en el significado de este concepto, la fusión en la identidad profesional de lo personal, intelectual, social, ético, emocional, como rasgos fundamentales para ser un profesor eficaz. En tal sentido, Identidad Profesional se ha definido como “el proceso por el que una persona trata de integrar sus diversos status y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo”. (Epstein, 1978, p.101).

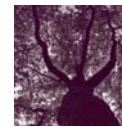
En otro orden de ideas, Sachs (2003, cit. Por Day, 2006), identifica dos formas contrapuestas de identidad profesional; la primera es empresarial, asociada con los profesores eficientes y responsables, por dar cuenta de sus actos y aceptan los imperativos de la normativa impuesta, por agentes externos. En este plano se ubica a los docentes con una enseñanza de calidad técnica considerable, de acuerdo a indicadores exteriores de rendimiento, pero obviamente alejados de la perspectiva humanística.

Para la autora citada, esta identidad puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora que responde exclusivamente a exigencias externas, minimizando o ignorando las experiencias y necesidades de los alumnos.

El segundo tipo de identidad es el activista, impulsada por la creencia en la importancia de movilizarse en beneficio de alumnos y su aprendizaje, por tanto propende al mejoramiento de las condiciones en las que puede darse la gestión del aprendizaje. En este plano se ubica a docentes preocupados y confiados en la puesta en marcha de normas y procedimientos abiertos y flexibles que proporcionen experiencias democráticas o significativas a todos los actores educativos.

Complementa la autora, acerca de la identidad activista, que ésta apunta a una praxis educativa orientada a la reflexión, investigación, colaborativa; y, por supuesto, hacia una enseñanza conectada con grandes ideales y valores, clara comprensión de fines morales y fuerte compromiso con los mismos.

Los argumentos planteados asignan vigencia al término identidad profesional activista del docente, tipificándolo como aquel que evita aislar su profesión de intereses y expectativas estudiantiles. Al respecto, Bottery (1996 Cit. por Day 2006) hace referencia a un docente activista como una persona que responde a exigencias complejas y cambiantes de un



entorno global, por poseer competencias y actitudes en sí mismo, expresados en un fuerte compromiso con su labor y con el bienestar colectivo.

Ser un profesional activista, supone evitar una acción docente aislada e introspectiva; concebida por Battery, (Idem) como aquella que, no sólo está al servicio de fines discutibles, políticos y económicos comunes, sino también limitada a su capacidad de desarrollar una generación dispuesta a responder suficientemente a exigencias complejas y cambiantes de un entorno global, junto a la promoción de actitudes y competencias para una ciudadanía capacitada y participativa.

En adición a lo anterior, las perspectiva sociológicas reconocen la identidad desde la idea de la diferenciación de los individuos entre sí (Lang, 2005); ello supone la influencia de procesos sociohistóricos y acontecimientos que inciden en la imagen de sí mismos.

En síntesis, la identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable que se da en un período. Se adquiere como legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y, también como una transacción en las relaciones entre actores sociales del gremio, (Bottery 1996 Cit. por Day 2006) así, como se puede reconocer, tal como lo venimos desarrollando, a la identidad en un plano de interiorización individual de la profesión y un plano social de producción y reproducción de la misma, en una orientación transpersonal, con énfasis en el autodesarrollo interior y la relación del yo interno con el yo externo.

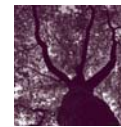
Podríamos decir, para el caso de este trabajo, que la identidad y la forma de construirla, a través del relato, es una lectura que el alumno hace de los contextos en los que se desempeña el docente y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura se puede entender como la teoría que se hace acerca del profesor y de su entorno (Rivas F. y Sepúlveda R., 2000).

IMPLICACIONES DEMOCRÁTICAS EN LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

La democracia se puede entender de diversas formas, sin embargo en este trabajo adaptamos la concepción comprensiva, participativa o fuerte de democracia, (Cortina, 2002); al abarcar más dimensiones que la simple participación y por tratarse de una forma moral de vida. Este concepto alude a un estilo moral y de vida en comunidad, pues representa un modo de vivir asociado a experiencias comunitarias, conjuntamente, desarrolladas como parte de la dinámica educacional.

Posibilitar lo anterior amerita del proceso educativo una atención sistemática al cultivo de valores democráticos mediante la convivencia, cooperación, respetar lo diferente, lo contrario y la libertad de los demás. Para ello, la gestión del aprendizaje debe estar organizada democráticamente, de modo que permita la participación, toma de decisiones, consenso, negociación y responsabilidad social. Así, el aprendizaje en un clima democrático es resultado de la interacción entre los estudiantes-docente y demás actores educativos, de la práctica comunitaria en todos los ámbitos y del incremento de la participación ciudadana ante decisiones colectivas y ponerlas en práctica (Sosa, 2001), de manera cívica y ética. Esto implica reconocer: con respeto la pluralidad cultural, la variedad de opiniones, debate de ideas, la complejidad en las relaciones humanas, el diálogo y la negociación, en todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En esta perspectiva, en el aula, el ambiente democrático es como la piedra angular que guía al encuentro y logro del equilibrio. Es contrario a estar siempre a la defensiva, es respeto por la opinión ajena, las prácticas, costumbres, gustos; es participación y responsabilidad compartida. De hecho, la libertad, igualdad y convivencia hacen la trilogía componente de la democracia, por lo tanto, democracia como todo valor, sea personal o como en este caso,



universal, requiere encarnarse en los seres humanos. Así, ser democrático, debe estar representado en hechos reales, así lo manifestó Juan XXIII, (1994), en las palabras siguientes:

“Al ser los hombres por naturaleza sociales, deben convivir unos a otros y procurar cada uno el bien de los demás... aportar colaboración generosa en procura de convivencia civil respetando los derechos y deberes”. (Cit. Por Ugalde, 2003, p.154)

Según lo anterior, no hay democracia duradera sin demócratas; es decir, sin ciudadanos deseosos y capaces de jugar en ella un papel activo y responsable. Para ello es necesario formarles en un clima que propicie precisamente esa socialización y cultura democrática.

En consecuencia, una gestión democrática para el aprendizaje ha de favorecer el propósito de enseñar a convivir democráticamente; lo cual significa enseñar a vivir juntos, a dialogar y respetar todo cuanto venga de otros, disfrutar y valorar la compañía de otros. Ello requiere aprendizaje, ejercicio y fortaleza

Como se puede entender, la democracia exige madurez, apoyo, respeto, igualdad, uso de poder, no como fuerza; sino como relaciones sociales compartidas por los diferentes actores educativos. La construcción de un ambiente democrático en estos términos sólo puede ser potenciada por docentes plenamente identificados con su misión profesional y atentos a introducir cambios en su quehacer didáctico cotidiano. En tal sentido, se formulan los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Develar rasgos característicos que tipifiquen la identidad profesional del docente universitario en el marco de una gestión democrática del aprendizaje a partir de reportes narrativos estudiantiles.

Objetivos específicos:

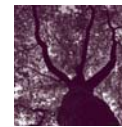
- Identificar categorías de identidad profesional de los docentes presentes en la práctica educativa universitaria.
- Distinguir factores de cambio en la gestión democrática del aprendizaje como reflejo de la identidad profesional docente.
- Diseñar una representación cualitativa de componentes teóricos que expliquen la identidad activista del docente centrada en el cambio democrático de su gestión.

DESCRIPCIÓN METÓDICA DEL TRABAJO

Se centró en la perspectiva fenomenológica; por estar ligado según Taylor y Bogdan (1994), a una gama de procedimientos de interacción humana donde se atribuyen significados a fenómenos, según la particular apreciación de los actores-informantes.

Se asumió como modelo investigativo la etnometodología, que lleva a comprender el sentido común, cómo la gente ve, describe, analiza, explica, argumenta y justifica el mundo en el cual vive. En este sentido, se estudió la identidad profesional docente, a partir de relatos biográficos aportados por estudiantes, en relación con las prácticas cotidianas en la gestión democrática del aprendizaje.

Fases Procedimentales



- Interaccionismo Simbólico (IS): Al compartir de experiencias y creencias de estudiantes en torno a su percepción sobre el estado actual de la identidad profesional de sus docentes y tendencias actuales, respecto a cambios en su gestión. Según Martínez (2002) el IS comparte las ideas básicas del proceso hermenéutico.
- Interaccionismo Interpretativo: En la interacción investigativa se reflejaron estructuras culturales e históricas definidoras de prácticas cotidianas de la identidad profesional docente; derivadas de reflexiones axiológicas, teóricas y prácticas-contexto. (Denzin, Cit. por Ruiz e Ispizua, 1989).
- Técnicas de Análisis: Incluyó la representación empírica, categorización, teorización y derivación de constructos teóricos alternativos.

Los sujetos informantes estuvieron representados por estudiantes cursantes de VIII Semestre de la Mención Educación Básica Integral, en la Escuela de Educación de LUZ, durante el II periodo del 2006.

RESULTADOS

El análisis del contenido informativo estudiantil conllevó a la identificación de categorías de la identidad profesional del docente, conforme a las premisas que ésta:

Presenta discontinuidad y ajena a los cambios.

Es ajena a la conformación de redes y cooperación pedagógica.

Manifiesta barreras pedagógicas, sociales y psicológicas, limitativas de la movilidad cognitiva y valores socio-afectivos estudiantiles.

Presenta debilidades comunicacionales y de respeto en la interacción alumnos-docente.

Igualmente, se distinguieron factores de cambio que modifican la identidad profesional del docente universitario, relativos a:

Gestión centrada en la norma.

Respuestas didácticas a demandas externas más que al aprendizaje democrático.

Acción individualista controladora y reguladora del aprendizaje Estudiantil.

Docencia regulada por calidad eficientista, independientemente de las condiciones en que se logre.

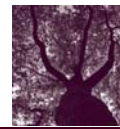
Limitada actitudes investigativas del docente en el aula.

Desmotivación docente, con proyección en la actuación estudiantil.

Pérdida de la confianza del alumno en el potencial pedagógico del docente

Prevalencia de fines prácticos ante los morales y socializadores-cooperativos del entorno.

Criterios que manifiestan poca sensibilidad docente, lo cual afecta su responsabilidad social en el servicio educativo/liderazgo.



Análisis de los Resultados y Discusión

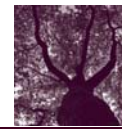
En atención a los elementos derivados del discurso estudiantil, con respecto a categorías de identidad profesional de los docentes presentes en la práctica educativa democrática, se develaron categorías antagónicas con las dimensiones de la identidad consideradas teóricamente que por lo tanto, en nada favorecen una actitud docente preactiva, constructiva y democrática demandada por la modernización estructural de la gestión académica del aprendizaje universitario, en función del interés y necesidades de los usuarios, según palabras de Fernández (2006).

Como se aprecia, esta gestión académica se direcciona debido a las circunstancias siguientes:

- Relaciones de poder, minimizando aportes estudiantiles y anulando sus intenciones participativas, resaltándose, obviamente, unas condiciones de aprendizaje basadas en hechos y objetos mediados por un pensamiento concreto y simple en oposición al conceptual, reflexivo y abstracto propio del medio universitario, con afinidad con planteamientos de Rockwell (1995). Dado que se requiere permitir al estudiante en formación pasar de una visión analítica a una construcción compleja del mundo.
- Presenta discontinuidad en las experiencias de aprendizaje, generando, quizás, barreras psicológicas, pedagógicas, éticas y sociales, en la masa de alumnos, lo cual puede afectar su movilidad cognitiva y productiva, práctica de valores y de hecho el cultivo de sus mentes y sus espíritus (Hansen, 1999 en Day, 2006); generando en su desenvolvimiento estudiantil retroceso, un lugar de progreso, limitaciones en sus actitudes, lo cual desdice de la formación integral propuesta en la legislación venezolana y la profesional planteada en los currículos universitarios, en este caso, específicamente, en alumnos de formación docente, quienes en un futuro próximo modelarán lo modelado a sí, por sus docentes.
- Situaciones de aprendizaje, carentes de una planificación y organización didáctica que englobe la práctica estimuladora y reflexiva ante las demandas investigativas y la curiosidad por vivir situaciones y experiencias vitales y contextualizadas, relacionadas con el saber pedagógico, hacer, cohesión teórico-práctica y actitud política, ante las requeridas conformaciones de redes pedagógicas; aprendizaje cooperativo y deliberativo. Podría calificarse para este caso, a docentes poco emprendedores y relativa autonomía para la formación de seres pensantes, solidarios y libres (Davinci, 1995), lo cual merma la habilidad para atraer al estudiante en sus intenciones e intereses académicos. (Seltzer y Bentley, 1999).

Como conclusión, pudiera señalarse que las categorías identificadas develan una imagen docente disociada de una identidad profesional, característica de un profesor que disfruta y ama su saber, su gestión, estableciendo relaciones de cohesión, pensamiento, valores para estimular la producción intelectual, armonizando la sensibilidad moral entre demandas de liderazgo, transformacional y trascendencia; todo lo cual pudiera estar incidiendo en la debilidad manifiesta para la potenciación de un ambiente democrático, pues, los estudiantes perciben un comportamiento docente responsable ante la norma, agobiado por exigencias burocráticas institucionales que lo alejan cada vez más de una actitud flexible y de acompañamiento académico que les permita vivir con placer su proceso de aprendizaje. Estos rasgos ubican a estos docentes en la tipología de identidad docente empresarial, definida como individualista, competitiva, controladora y reguladora de las decisiones derivadas de su gestión. (Sachs, 2003, cit. por Day, 2006).

Con referencia en los factores de cambio en la gestión democrática determinantes en la identidad profesional del docente, se distinguieron los relativos a:



- Una práctica educativa ceñida en el saber instrumental, regulada por una calidad eficientista, que afecta toda condición de aprendizaje investigativo y democrático. Tal situación desencadena en debilidades motivacionales, ante el vacío experimentado por los estudiantes, no sólo respecto a lo cognitivo, sino ante ideales, valores ético-morales y compromiso humano personal.
- La ausencia de aplicabilidad del enfoque humanístico y epistemología científica en la enseñanza, el poco cultivo de valores democráticos, que pudieran estar contribuyendo al reforzamiento del individualismo y materialismo, producto de la época, en los estudiantes, por la prevalencia de fines prácticos ante los éticos y socializadores – cooperativos.
- Los factores develados, permiten percibir docentes desprovistos de sensibilidad social, lo cual afecta la aplicación de su competencia, liderazgo académico y cercan su espacio de cultura profesional, que ha de estar alimentada por la interacción comunicativa docente-alumnos, el ejercicio y la práctica pertinentes con el proceso de aprendizaje; dibujándose en ellos la poca identificación con su misión profesional.

En estas condiciones no es fácil construir la identidad profesional, pues ésta es producto de la transmisión de modelos constructivos y transacción en las relaciones sociales, según lo especifica Bottery (1996, cit por Day), pues esta sólo puede generarse cuando se moviliza en beneficio de sus alumnos, en una orientación transpersonal, con énfasis en el autodesarrollo interior y exterior, conjuntamente. En estas condiciones, el rendimiento estudiantil y su cualificación, puede presentar cuestionamientos, ya que ello es producto de construcciones conjuntas y de proyectos compartidos y situaciones éstas afectadas por el compromiso social docente en el servicio educativo que brinda.

La vulnerabilidad de los hallazgos informacionales, a partir de su confrontación teórica, hacen pensar la identidad docente en un plano de interiorización individual de la profesión y en una dinámica social de producción y reproducción, como lo señala Lang (2005)

En igual medida, la orientación cualitativa de estos resultados exalta la necesidad de enfatizar en el término identidad profesional activista del docente universitario, centrada en el cambio democrático en la gestión del aprendizaje; asignándole pertinencia contextual y filosófica al constructo teórico representativo de dicha identidad, en analogía con el tipo de profesor interesado en todo momento por el desarrollo integral y satisfacción de expectativas estudiantiles.

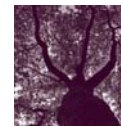
Reflexión - Justificación

Reflexionar sobre estos resultados, obliga a extrapolar una información consultada vía Web; acerca del activista cultural, ([www.arbil.org/\(83\)mann.htm](http://www.arbil.org/(83)mann.htm)) y por qué no pensar en un docente con identidad activista, como el indicado, para llenar este vacío formativo proclamado por los estudiantes partícipes del estudio. Entonces, nos preguntamos ¿en qué consiste el calificativo “activista”?

Echaviz y Vaquero ([www.arbil.Org\(83\)manu.htm](http://www.arbil.Org(83)manu.htm)) conceptúan a un “activista cultural” como un tipo humano, especialmente consciente de las complicaciones y repercusiones del mundo de las ideas en la vida cotidiana. Muy motivado; por estas cuestiones suelen promover individual o colectivamente, variadas narrativas culturales. Al facilitar el influjo de determinadas corrientes de pensamiento y valores sustenta comportamientos socioculturales.

Entonces, ¿será fácilmente identificable un activista en el medio educativo universitario, donde difundir ideas es complejo, por la comunidad de intereses que prevalece?.

Justamente, sin confundirlo con un agente propagador de religiosidad; el activista, al que nos referimos, tiene particular sensibilidad frente a la diversidad de ideas, opiniones, mensajes; buscan puntos de encuentros para impactar en las conciencias, guiados por la común



dedicación a su labor formadora en y de valores humanos, en ejercicio de una autoridad que es apoyada y aceptada con sabiduría por los que le rodean. ¿Qué impulsa, en sus iniciativas, al activista?

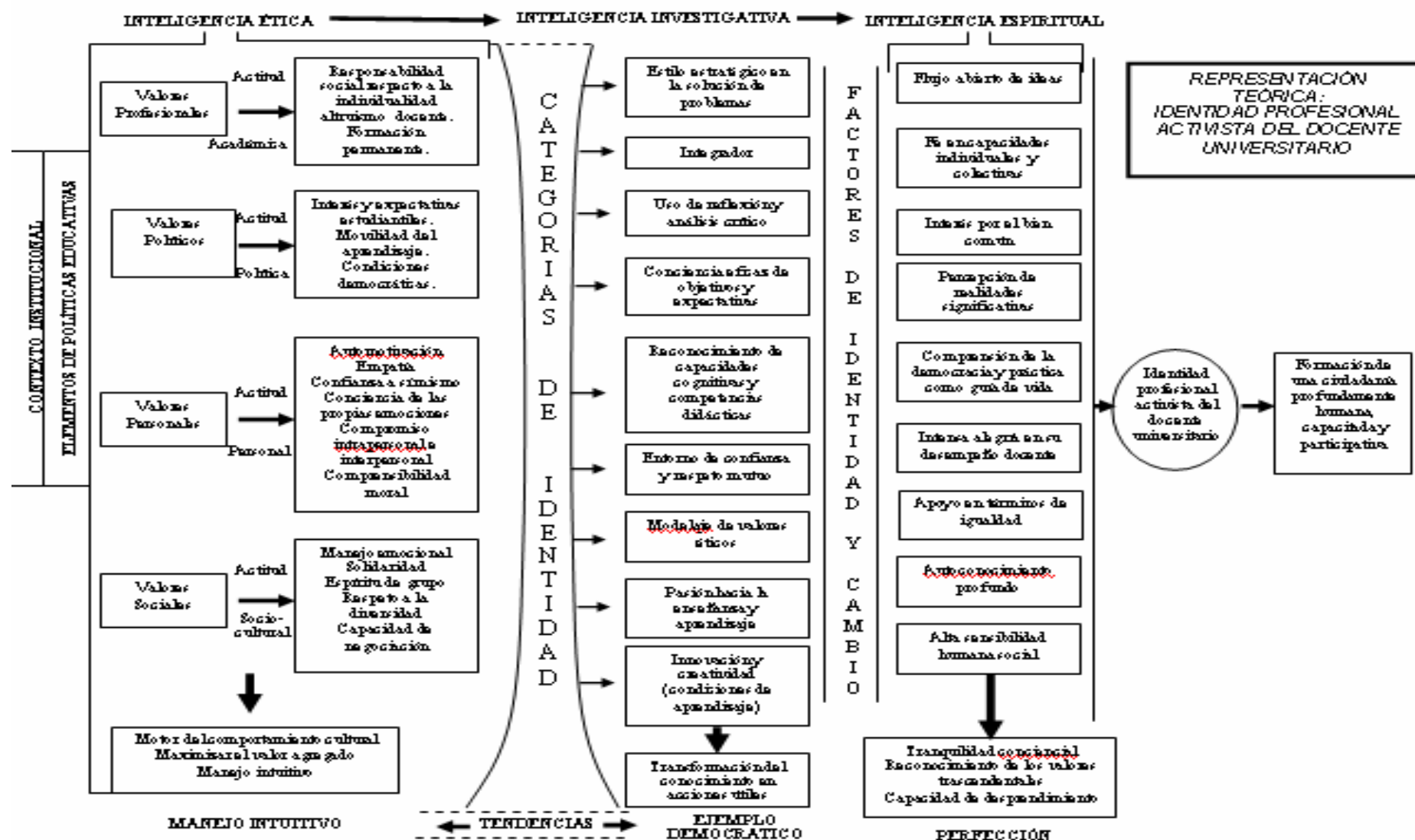
Podría decirse que una particular sensibilidad afinada por su clara percepción del impacto, en los hombres de determinadas ideas y concepciones de la vida; aunado al bagaje de rasgos humanos que le facultan para esta claridad y propiedad en la comprensión de las ideas y canalización de comportamientos hacia la transformación concienical; entre estos destacan: respeto al otro, paciencia, perspectiva de futuro, ganas de aprender, neutralidad, discreción, tacto, ausencia de contradicciones, transparencia; entre otros. Y, ¿cómo se pueden percibir esos rasgos humanos?

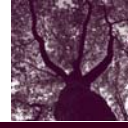
Será factible percibirlos, en el encuentro personal constante, a través de la acción cultural o gestión educativa y bajo la fórmula de asociación cultural, cuando articula a su gestión el trabajo en equipo; la voluntad para manejar sus decisiones, resaltante capacidad de trabajo, el calor humano que brinda y afinidad intergrupala, así como el compromiso y fidelidad ante la superación de otros, actitud productiva; rasgos movilizados por las habilidades para comunicarse y flexibilidad ante las diferencias individuales e impulso de la labor compartida en términos democráticos.

¿Cómo relacionamos esta concepción de persona activista con el docente?

Podría reflejarse este bagaje de condiciones en un docente dotado de imaginación, creatividad, convivencia política para entender toda posición o crítica particular; reflejo de voluntarismo ante el flujo de trabajo, capacidad de diálogo, manifestaciones de sentido común, apego al ejercicio de la independencia y autonomía en el grupo estudiantil, elaboración leal y transparente, modales correctos y capacidad de desprendimiento, porque busca y atiende inquietudes en el corazón del hombre en cada situación, para que llegue a latir con libertad.

Por consiguiente, en atención a la integración de los resultados obtenidos, el marco teórico consultado y estas últimas ideas, se propone una representación de componentes teóricos que explican la identidad activista del docente universitario, centrada en el cambio democrático en la gestión del aprendizaje. Se inscribe en un contexto institucional particular relativo a la Universidad del Zulia, tomando elementos de políticas educativas que soportan su condición democrática, fundamentadas en principios de culturización, humanización y socialización. Se estructura en tres componentes fundamentales que la formalizan, siendo ellos: inteligencia ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual; cuyos elementos cualitativos integradores se pueden visualizar en la Figura Anexa, presentada a continuación:





La identidad de un docente activista como se ha expuesto en la figura anterior, consta de tres componentes fundamentales para el desarrollo humano y que la formalizan; siendo ellos: inteligencia ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual. Su diseño se apoyó en la fundamentación teórica y en los rasgos categoriales identificados en el discurso de los alumnos.

Descripción: Como insumos de entrada en esta representación cualitativa de componentes teóricos que explican la identidad activista del docente universitario; se vislumbran como elementos comunes de base procedimental: el contexto institucional y elementos de políticas educativas, en ambos se condensan normativas de aplicación en la gestión de dicha representación. Está estructurado en tres componentes inseparables: Inteligencia, ética, inteligencia investigativa e inteligencia espiritual, formando una trilogía conducente a la formación de un ciudadano profundamente humano, capacitado y participativo.

Componentes:

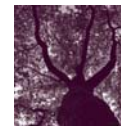
Inteligencia Ética: La inteligencia ética indica la necesidad de unos valores y creencias claros, un sentido de finalidad y de principios morales, un compromiso de acceso y ayuda para todos y una elevada autoestima (aunque no complaciente) (Day, 2006). Compromete valores profesionales, pensantes y sociales en la gestión del aprendizaje, que se conecta en creencias y actitudes que le dan sentido de finalidad ético-moral al conocimiento, lo cual suma compromiso con la acción docente de manera ejemplar y democrática.

Conviene señalar que dichas actitudes y valores modelan la responsabilidad social e individual del docente, mediados por intereses y expectativas estudiantiles, quienes al igual que el docente movilizan el aprendizaje, dentro de condiciones de democratización. Esto último implica un conjunto de categorías personales, como son: automotivación, empatía, confianza en sí mismo, conciencia de las propias emociones, compromiso intra e interpersonal, lo cual favorece la comprensibilidad moral.

En el mismo orden de la IE; un docente activista demuestra valores sociales, personales, políticos y profesionales en todo su desempeño sociocultural, influenciados por actitudes que eleven sus capacidades para el manejo emocional, solidaridad, espíritu de grupo, respeto a la diversidad y negociación. Todo lo cual puede ser concebido como el motor de comportamiento cultural que maximiza el valor agregado a su ejercicio didáctico debido al manejo intuitivo de la gestión.

Inteligencia Investigativa (II): Constituida por las habilidades y actitudes que llevan al docente a enfrentar las demandas internas y externas de la institución, ofreciendo espacios intelectualmente estimulantes, a través de un amplio ejercicio reflexivo que le permite indagar, interpretar, fijar objetivos, a partir de contextos sociales demostrando responsabilidad en sí mismo y con su entorno escolar. Condiciones estas que, a su vez, superan las reflexiones críticas sobre su ejercicio docente y la planeación de las clases, basándose en los aprendizajes previos, mira la experiencia de aprendizaje desde distintos puntos de vista, abriendo espacios para compartir el aprender, asegurándose de superar sus propias experiencias. Vale decir que, este docente trasciende el puro instrumentalismo, englobando el educar para la ciudadanía y para el aprendizaje de toda la vida, ofreciendo una perfecta afinidad entre teoría y práctica, como medio de transformación y reconstrucción de la práctica pedagógica.

En este orden de ideas, la inteligencia investigativa es producto de un conjunto de categorías que transforman el conocimiento general de investigación en acciones útiles. Las categorías que la integran, son:.. estilo estratégico aplicado en la resolución de problemas; acción integradora, uso de la reflexión y análisis crítico, conciencia eficaz de objetivos y expectativas, reconocimiento de capacidades cognitivas y competencias didácticas, creación



de un entorno de confianza y respeto mutuo, modelador de valores éticos que despierten la pasión hacia la enseñanza y el aprendizaje, en un marco de condiciones de innovación y creatividad que desarrolla situaciones de aprendizaje favorables.

La suma de la Inteligencia Ética más la Inteligencia Investigativa, consolidan en la identidad profesional del docente la llamada *Inteligencia Espiritual* (IE), por ser fuente abierta de creatividad que lleva consigo la cualidad de la conciencia que impulsará desde la docencia y la investigación, las ideas, las observaciones, la perspicacia, la empatía, experiencia artística, esfuerzos serios e introducción lúdica en el conjunto de la gestión del aprendizaje.

Puede considerarse además a la IE como un hilo que atraviesa la vida pedagógica, elevando esperanza, agradecimiento, compasión, valor de paz, unidos a un sentido de finalidad, hacia lo cotidiano e impulsa a buscar y ser consecuente con los valores, que no se rigen por el éxito material sino que exalta el reconocimiento y la práctica de derechos humanos, como plataforma gestadora de transformaciones globales.

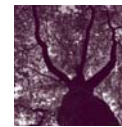
Ser espiritualmente inteligente es integrar dos de las inteligencias múltiples –la intra y la interpersonal- con el fin de comprender de modo más pleno quiénes somos, qué valoramos y cómo desarrollamos el afecto y la preocupación por los demás para utilizarlo en la enseñanza. Hacer esto es reconocer que los papeles del docente, a la hora de desarrollar comunidades de aprendices críticamente afectuosas, de apreciar la diversidad, y de forjar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, son tan importantes como sus roles “académicos” y están interconectados con ellos.

Queda claro que, la Inteligencia Espiritual responde, en este contexto explicativo, a factores de identidad y cambio en el profesional docente, caracterizándolo como: abierto al flujo de ideas, con fe en la capacidad individual y colectiva, interés por el bien común, capacidad para la percepción de la realidad significativa y comprensión de la democracia, como práctica de vida. Sólo así, está puede ser generadora de felicidad y alegría en el desempeño docente. Estos factores implican un autoconocimiento profundo de sí mismo que beneficia la igualdad y la sensibilidad humana social; todo ello se concreta en la tranquilidad concienical, reconocimiento a valores transcendentales y capacidad de desprendimiento.

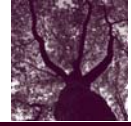
El conjunto de estas tres inteligencias (IE, I.I. e IE) promueven el desarrollo de la identidad profesional activista del docente, centrada en el cambio democrático, adicionando a ello la formación de una ciudadanía profundamente humana y con capacidad participativa o protagónica.

Referencias bibliográficas

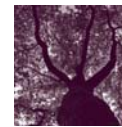
- Bajtin, M. (1993). “La construcción de la enunciación”. En Silvestre y Blancr; Bajtin y Vigotsky. La Organización Semántica de la conciencia. España. Antropos.
- Bilbao, D. (2006). “Globalización y su influencia en la educación actual”. En Panorama. Latinoamericano. p.p. 11-18. Chile.
- Calvo B., (1992). Etnografía en Educación. En: Nueva Antropología. México. UNAM.
- Coll C., Colomina R.; Onrubia, J. y Rochera M. (1995). “Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa”. En Fernández, B y Melero M (comps). La interacción social en contextos educativos. Pp.193-126. España. Siglo XXI.



- Cortina, A. (2002). La ética de la sociedad civil. Madrid. Alauda. Anaya.
- Day, C.(2006).Pasión por Enseñar. La Identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España. Nancea.
- Davinci, C. (1995). La formación docente en cuestión política y pedagógica. Buenos Aires. Paidós.
- Dewey, J. (1987) Mi Credo Pedagógico. Buenos Aires. Lossada.
- Echaniz y Vaquero. Consulta en [www.arbil.org/\(83\)manu.htm](http://www.arbil.org/(83)manu.htm).
- Epstein, A (1978) Identidad y Ethos. Londres. Tavistock.
- Fernández P.(2006). El profesor policial del Siglo XXI. La Paz. Bolivia. Congreso de Educación.
- Halgreaves (1994). Profesorado, Cultura y Postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.
- Lafrancesco, G. (1996). Nueve Problemas de cara a la renovación educativa. Alternativas de Solución. Bogotá. Colombia. Libros y Libreros.
- Lang, V. (2005). "La Construcción Social de las Identidades Profesionales de los Docentes en Francia". En Seminario Internacional. Paris. IIEP. UNESCO.
- Lanz C. (1996). Las Innovaciones Pedagógicas. En: Encrucijada Educativa Nº 2. pp.79-109. Caracas. AELAC. UNESCO. Herald Negro.
- Lenis M., J. (2006). "El maestro contemporáneo: Reflexiones acerca del nuevo rol de los maestros y maestras". Centro de Estudios e Investigación Docente. CIED. p.p. 15-18. Valle. Colombia.
- Martínez (2002) La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. En Heterotropía Nº 21 pp.9-21. Caracas, Venezuela.
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. España. Paidós.
- Odreman, N. (1997) Hay que relanzar la carrera docente y crear compromisos con la sociedad. El Universal: Martes 14 de Enero. El Tema del Día, pp.1-3. Caracas, Venezuela.
- Rivas, F y Sepúlveda, R. (2000). El trabajo de los docentes de Secundaria. Estudio biográfico de su cultura profesional. Departamento de Didácticas y organización escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.
- Rockwell0, E. (1995). La Escuela Cotidiana. México. F.C.E.
- Ruiz e Ispizua (1989). La decodificación de la vida cotidiana. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Seltzer, K. y Bentley (1999). La era de la creatividad: conocimientos y habilidades para una nueva sociedad. Madrid. Santillana (Traducido al Español).



- Sosa, A. (2001). "Escuela y Ciudadanía". Encuentro Pedagógico Anual de Fe y Alegría. Guayana. Venezuela.
- Taylor y Bogdan. (1994). Introducción a métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de Significados. Barcelona. Paidós.
- Ugalde, L. (2003). El compromiso social de la UCAB en la formación del ciudadano. En II Jornadas de Educación en Valores. Caracas. UCAB.



DESARROLLO DE ESCENARIOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Liliana Canquiz R. lcanqui@gmail.com

Alicia Inciarte G. ainciart@gmail.com

Universidad del Zulia

Palabras clave

Formación profesional, desarrollo de escenarios, perfiles académico-profesionales.

Resumen

Las profundas transformaciones del conocimiento y las permanentes exigencias del entorno, obligan a las instituciones de educación superior a mantener sus estructuras curriculares actualizadas, en especial a los perfiles académico-profesionales, concebidos como variables rectoras del desarrollo curricular. Partiendo de este principio, la investigación se propuso develar los escenarios que caracterizan el desarrollo de la formación profesional bajo este contexto dinámico y analizar las tendencias que tanto organizaciones a nivel nacional e internacional, así como expertos en el área curricular, vienen planteando con relación a la formación del capital humano. Utilizando dos técnicas cualitativas y prospectivas, como lo son el Ábaco de Regnier y el método Delphi, se llegaron a construir los escenarios de la formación profesional. Los resultados de la investigación develan una serie de competencias, con énfasis en lo cognoscitivo, procedimental o actitudinal, así como valores y principios éticos que deben ser incorporados en el diseño de los perfiles. Se generan igualmente los elementos a considerar al momento de diseñar y evaluar perfiles académico –profesionales, incluyendo los actores involucrados en el proceso de diseño, los mecanismos de gestión que garantizan la viabilidad curricular y las situaciones y condiciones que se convierten en amenazas para el planificador curricular; considerando también, las exigencias del sector productivo con relación a la formación profesional.

Desarrollo

Objetivos

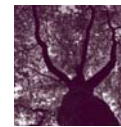
Develar los escenarios que caracterizan el desarrollo de la formación profesional en el contexto social actual, dinámico y complejo.

Analizar las tendencias que tanto organizaciones a nivel nacional e internacional, así como expertos en el área curricular, vienen planteando con relación a la formación del capital humano.

Descripción del trabajo

Las instituciones de educación superior se encuentran enfrentadas a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran envergadura. Dentro de estos, probablemente el mayor sea el de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y los títulos ofrecidos a los nuevos perfiles laborales surgidos como consecuencia de las transformaciones acontecidas en el mundo productivo y la nueva realidad del empleo.

Esa es una de las causas del progresivo acercamiento que se constata entre los sistemas productivos y educativos, así como también del surgimiento de algunas de las más innovadoras iniciativas que



tienen lugar en Latinoamérica, tendientes a normalizar la oferta de formación y educación con base en los actuales perfiles de competencia.

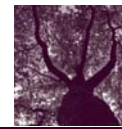
En todo caso, se puede observar un extenso consenso tanto a nivel político como de la sociedad en general, en el sentido, de que es preciso reestructurar la oferta de educación y formación en términos suficientemente flexibles como para responder a la diversidad de las demandas de calificación. Hoy es imposible creer que los conocimientos adquiridos en la juventud sean suficientes para toda la vida; pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber. La educación y la formación efectivamente están cambiando; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar, y la noción de especialización en el sentido tradicional viene siendo reemplazada en muchos sectores modernos por el aprendizaje de competencias básicas y generales.

Este panorama plantea la ruptura de modelos en el campo educativo. Existe una clara conciencia de la crisis de los saberes teóricos rebasados por los problemas sociales, por la dinámica de la realidad; se requieren nuevas construcciones gnoseológicas para su comprensión, por lo que se hace indispensable la ruptura de paradigmas que hasta hace poco se consideraban como solidamente establecidos tanto en el campo de la metodología como en el de las teorías. El avance del conocimiento exige cada vez mayor solidez y rigor en estas construcciones. Los propios paradigmas matemáticos o físicos hoy se debaten; la probabilidad y el azar sustituyen a las verdades científicas.

Díaz (2004) identifica una diversidad de modelos curriculares desarrollados en los últimos diez años, entre los cuales menciona el surgimiento del currículo por competencias, modelos de flexibilización curricular, enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo. Otro de los modelos identificados es el currículo basado en el constructivismo sicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural; la formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios disciplinares; el diseño de currículos enfocados hacia la integración teoría-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales; la enseñanza centrada en los enfoques de solución de problemas y en el análisis de casos; la incorporación de los temas transversales y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, Pérez (2000) sostiene que los cambios suscitados en la empresa por los avances tecnológicos, la competitividad, la globalización y el reconocimiento del capital humano como una inversión, trajo sus implicaciones en la educación. Los cambios en la organización tanto en sus estructuras como en las relaciones, requieren que cada miembro del personal debe estar capacitado para enfrentar y resolver problemas, tomar decisiones y asumir responsabilidades, condiciones que antes solo eran requeridas para el nivel dirigente o gerencial. Así mismo se requieren habilidades de interacción, expresión de ideas, organización de información, coordinación de acciones, desarrollar el sentido de la responsabilidad y del compromiso personal con altos niveles de exigencia.

El vasto y rápido acceso a la información brindado por la informática y las telecomunicaciones hace innecesario el esfuerzo por aprender vastas cantidades de conocimientos de "memoria". Por otra parte, la constante incorporación de conocimientos a la práctica en forma de pequeñas o grandes modificaciones a los equipos, los procesos, los productos, las formas de trabajo, los servicios, etc., va transformando de tal manera el contexto que toda especialización es frágil y susceptible de obsolescencia o de redefinición profunda. De hecho, las empresas más modernas, aquellas donde la cooperación, la creatividad y la mejora continua son la forma cotidiana de operar, no seleccionan a su personal sobre la base de la especialización ya adquirida sino a su capacidad para moverse de una disciplina a otra, de re-especializarse si es necesario y de acceder a la información requerida y articulada en forma útil.



En un mundo cambiante, la habilidad más poderosa que puede poseer una persona es la de aprender y reaprender – e incluso la de desaprender-. Lejos de sugerir que se deba abandonar todo esfuerzo de especialización, lo que este requisito sugiere es que toda especialización debe estar fuertemente anclada en una base tan sólida y amplia que permita moverse con facilidad en otras direcciones. Por tanto, los rasgos deseables para Pérez (2000) de un profesional universitario moderno, deben ser una formación básica, representada por un piso sólido, amplio e interdisciplinario, incluyendo el manejo de diversas lenguas e idiomas; el desarrollo de destrezas asociadas a la búsqueda, procesamiento y articulación de información; con una gran capacidad de innovación, que le permita no solo estar abierto a los cambios, sino también un generador de esos cambios. Y por último, estar consciente de que en la sociedad del conocimiento, este se entiende como un flujo dinámico que está constantemente modificando la acción y uno u otro aspecto de la vida cotidiana, por lo tanto, ningún saber es inmutable.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO,1998) realizada en París, se declaró como unas de las misiones y funciones de la educación superior la de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinan los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

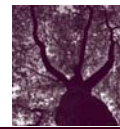
Casarini (1999) sostiene la tesis que las profesiones del porvenir serán radicalmente distintas a las del presente. Las universidades e institutos superiores, si desean sobrevivir deberán considerar una transformación de su quehacer, enfocar sus actividades principales a formar profesionales de nuevo tipo, capaces de identificar y resolver problemas más complejos que los del presente. Será un profesional caracterizado por sus conocimientos amplios y dominio de métodos y símbolos, más que por el acopio de información, que posea habilidades y destrezas para construir y transformar conocimientos, apto para diseñar procesos productivos y para participar activa y críticamente en el cambio social y el mercado mundial.

Los profesionales del futuro, continúa la autora citada, deberán ser cultos, es decir, entender y dialogar sobre el arte y la ciencia, las relaciones políticas y la vida cotidiana. También deben poseer valores morales e intelectuales superiores que le permitan vivir y promover en otras personas, vivir en armonía con el medio ambiente, en otras palabras, convertirse en seres productivos a lo máximo de su capacidad. Los futuros profesionales deberán saber generar sus conocimientos o buscarlos en el lugar del mundo donde éstos se encuentren.

En cuanto a las instituciones de educación superior, es una obligación institucional proporcionarle además de un conjunto de avíos intelectuales y morales que le permita no ser un profesional más, sino uno que pueda competir mejor en un mercado laboral más exigente, obtener una posición social relevante, no sólo por sus ingresos, sino por su cultura y conocimientos, contribuir al desarrollo de la sociedad y garantizar niveles adecuados de bienestar.

Igualmente estas instituciones deben enseñar al menos una lengua extranjera, así como un conocimiento avanzado de matemáticas y estadística. De igual modo, habrá que garantizar que todos los estudiantes, antes de la mitad de sus estudios, aprendan a manipular una computadora y tengan el dominio de por lo menos, algunos paquetes básicos que les permita iniciarse en el mundo de la informática, a juicio de la autora.

Ahora bien, se considera que en la actualidad las demandas educativas inciden en la importancia de contemplar no sólo las capacidades de tipo cognitivo, sino -además de éstas- otras, como las capacidades motrices, las capacidades de equilibrio y autonomía personal, de relación interpersonal y de inserción y actuación social (Coll, 1987).



En este sentido, Delors (1996) señala que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona los pilares del conocimiento; a saber: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Todo ello no es – o no debería ser – más que el inicio de una formación profesional de base que tiene su continuidad en la formación profesional específica, que se basa precisamente en competencias que son una continuación y profundización de las competencias técnicas, metodológicas, personales y sociales que integradas constituyen la competencia de acción de los trabajadores, tal y como lo señala Bunk (1994).

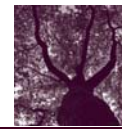
Se trata de un cambio en el aprendizaje básicamente cualitativo. Si antes era suficiente aprender determinados conocimientos técnicos y ciertas habilidades para que los individuos se incorporaran a un empleo, ahora es preciso desarrollar toda una gama de competencias que anteriormente no eran importantes como la iniciativa, creatividad, capacidad de emprender, cooperación y asertividad, entre otras. A su vez, estas han de ir acompañadas por las nuevas competencias técnicas requeridas que son relativamente menos específicas que en el pasado: idioma, informática, razonamiento lógico, capacidad de análisis e interpretación, etc.

La Asociación Española para la Calidad (1998), precisó los logros generales que un egresado de educación superior debe tener, delineando un perfil de egreso expresado así:

- Complejas habilidades cognitivas, como la reflexión y el pensamiento crítico.
- Habilidades para aplicar conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social.
- Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.
- Competencias prácticas en resolución de conflictos y problemas.
- Coherente e integrado sentido de identidad, auto-estima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano.
- Desarrollo de actitudes, valores, perspectivas y capacidades para un continuo aprendizaje.
- Amplia cultura.
- Desarrollo de madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- Habilidad para valorar críticamente lo que se ha aprendido.

Casarini (1999) plantea que el profesional universitario toma decisiones de carácter social apoyado en conocimientos científicos y técnicos y aquellos consagrados por el uso y la experiencia. De acuerdo con lo anterior, el profesional se forma y capacita para intervenir en determinadas áreas sociolaborales, en las que trabajará con sectores poblacionales diversos y, por lo mismo, es necesario que el profesional cuente con una formación cultural adecuada, a saber:

- Una variedad de herramientas técnicas, procedimientos y estrategias de intervención, así como la fundamentación conceptual de esas herramientas a fin de desarrollar “un saber hacer” eficiente dentro de su profesión.
- Un conjunto de teorías, principios, leyes y conceptos que correspondan ya sea a ciencias básicas o aplicadas, formales o empíricas, o a una combinación de éstas.



- Unas modalidades de interacción de la teoría y la práctica que le permitan usar teorías, métodos y procedimientos, etc., para resolver problemas concretos y que al mismo tiempo le ayuden a mejorar y ampliar su comprensión teórica y técnica, a desechar cierta información y/o a adquirir otra.
- Una cierta concepción filosófica de la profesión, es decir, un conjunto de ideas sobre el hombre, la sociedad y su profesión, que le ayude a desarrollar una visión más integral de su quehacer.
- Una posibilidad de mejorar, innovar, criticar, reafirmar, etc., tanto los conocimientos como los procedimientos de su profesión, a medida que profundiza los aspectos prácticos, científicos y sociales de ésta.

En síntesis, se espera que el profesional posea una formación científica, humanística y tecnológica, pero además, que establezca una comunicación entre esa formación y las necesidades laborales y sociales.

En este mismo sentido, los participantes de la Conferencia Regional Africana citada por la UNESCO (1998) reclaman que los programas de formación se definan en términos de perfiles de competencia que hay que dominar y no en términos de conocimientos que hay que transmitir y devolver; asimismo, plantean la necesidad de formular los objetivos prioritarios de los currículos en términos de capacidades de análisis de situaciones complejas, capacidades de emprender, capacidades de reaccionar como ciudadanos responsables para desarrollar una cultura de paz.

El proyecto Tuning (2003) luego de consultar, utilizando cuestionarios para ello, a graduados, empleadores y académicos en siete áreas temáticas declaran haber seleccionado treinta competencias genéricas, derivadas de tres categorías a saber: instrumentales, interpersonales y sistémicas. La consulta consistió en evaluar la importancia y el nivel de logro de cada una de las competencias señaladas, llegando a clasificar las cinco más importantes. Esto los llevó a presentar en el informe, algunas de las conclusiones reseñadas a continuación:

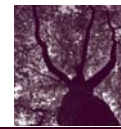
Con respecto a la importancia, las competencias más resaltantes son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aprender, la habilidad para resolver problemas, la capacidad de aplicar el conocimiento, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la preocupación por la calidad, las destrezas para manejar la información y la capacidad para trabajar autónomamente y en grupo.

En cuanto a la realización, estas son las competencias: capacidad de aprender, dominio de conocimientos generales básicos, capacidad de trabajar autónomamente, capacidad para el análisis y síntesis, destrezas para manejar información, destrezas para la investigación, habilidad para solucionar problemas, preocupación por la calidad y la voluntad de tener éxito.

Y por último en la clasificación se encuentra la variación y el impacto por país, presentando 13 competencias, las cuales no muestran modificación alguna.

Esto lleva a concluir en primer lugar, que al contrario de las décadas pasadas cuando la tendencia dominante era hacia la especialización, hoy parece cada vez más necesario contar con una serie de competencias básicas y generales que sirven tanto para actuar en ambientes de trabajo con menor grado de control y más situaciones imprevistas que deben resolverse sobre la marcha, como para “navegar” en un mercado de trabajo difícil y competitivo. La formación específica que sigue siendo necesaria es, cada vez más, adquirida en el propio trabajo y las empresas prefieren tomarla a su cargo.

En segundo lugar, la responsabilidad por la formación comienza a ser compartida y se transforma necesariamente en un espacio de concertación y cooperación (OIT, 1999). Si las personas ya no se forman exclusivamente en las instituciones de educación, sino que lo hacen además en sus casas y



en sus trabajos, entonces la responsabilidad por la formación la comparten las entidades de formación, los empresarios, los gobiernos y los propios individuos.

En tercer lugar, para que la formación permanente sea posible, debe existir una oferta sumamente flexible y dinámica, donde cada cual pueda satisfacer sus necesidades de calificación en las más diversas circunstancias y tiempo, así como con diversos grados de profundidad y distintos contenidos.

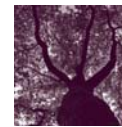
Por su parte, en Venezuela la Comisión Nacional de Currículo (2002) asume una concepción de hombre como ser trascendente con capacidad de respuestas creadoras, generadas desde una formación integral, formado para desarrollar las competencias necesarias para asumir, desde un pensamiento complejo, los problemas por enfrentar en su desempeño profesional y personal, así como la búsqueda permanente del desarrollo humano sustentable y la identificación con su contexto social.

En este contexto, recomiendan el desarrollo de competencias básicas como la capacidad de resolución de problemas y adaptación a nuevas situaciones; capacidad de seleccionar información relevante de los ámbitos de trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía, que le permita tomar decisiones fundamentadas; capacidad de seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento; y por último, capacidad para buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas, de tal manera de emprender proyectos en cuyo desarrollo se apliquen conocimientos o procedimientos propios de diversas materias. En conclusión, una sólida formación básica, el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en el mismo ambiente de trabajo y el cultivo de valores éticos, son la garantía de que el perfil de egreso será el que mantendrá una visión humana integral significativa y altamente estimulante. Además se ha de tener presente que el proceso de formación que conduce al logro del perfil involucra como actores, centro del proceso, a personas que aprenden y maduran, que tienen voluntad y libertad para comprometerse con valores que sean coherentes con su visión de la vida.

Se considera la necesidad de ofrecerle al alumno una formación integral que permita su inserción a un campo cada vez más competitivo y cambiante; en donde capacidades de análisis de situaciones complejas y de previsión, capacidad de emprender tareas en equipos de trabajo, así como de generar sus propios empleos, tal y como lo señala la UNESCO, (1998) se hace cada vez más imprescindible. De igual forma, se debe considerar el desarrollo de un individuo como un todo, que favorezca los progresos personales, la autonomía, la socialización y la capacidad de transformar los valores en bienes que permitan su perfeccionamiento. Por lo tanto, es necesario el aprendizaje de competencias básicas y generales como la iniciativa, la creatividad, la capacidad para emprender, la cooperación, entre otras; así como el aprendizaje de competencias técnicas como los idiomas y la informática; sumado esto a la formación especializada adquirida en el propio trabajo.

Los perfiles académico-profesionales constituyen la variable rectora de todo el desarrollo curricular. A través de ellos se expresa la concepción ideal del hombre a formar y se concreta la intencionalidad del proceso formativo. Considerados también como un elemento dinamizador del currículo, debido a los acelerados cambios que a nivel del conocimiento, tecnología, sociedad y sector productivo se desarrollan. Expresan los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que deben desarrollar los futuros profesionales, a través de este proceso formativo. Su intencionalidad debe verse reflejada en los objetivos, contenidos y estrategias del proceso curricular, guardando una estrecha relación de congruencia, consistencia, integración y flexibilidad con los demás elementos del diseño curricular, en especial con los perfiles de ingreso, docente e institucional.

Cabe destacar, que los perfiles académico-profesionales están siendo considerados en esta propuesta bajo un nuevo paradigma: perfiles basados en competencias, las cuales se entienden como un conjunto de atributos socio-afectivos, cognoscitivos y motores que permiten cumplir adecuadamente una función o una actividad, incorporando la ética y los valores. De esta manera, las competencias profesionales son adaptables y transferibles en cualquier ámbito de la vida del hombre, por tanto, suponen la capacidad de aprender, innovar y comunicar lo aprendido, el saber reflexionar,



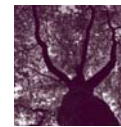
valorar, organizar e integrar el conocimiento; conjuga igualmente diferentes experiencias de aprendizaje basados en los cuatro saberes fundamentales: saber, saber hacer, ser y convivir (Delors, 1996), por lo que se integran en aprendizajes complejos. Por otro lado, el aprendizaje de competencias aporta saberes y experiencias en el individuo, que le permiten construir su competencia y coadyuvar al desarrollo de procesos diversos, vinculando procesos de formación y productivos, relacionados con su hacer profesional específico en el marco de la formación integral. Cada competencia viene a constituir un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Las mismas se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran los tres saberes fundamentales: conceptual (saber) procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser).

A juicio de las autoras de esta investigación, el concepto de competencia es aplicable también al saber reflexionar, valorar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor y que se sistematiza en su valoración continua para realizar la actividad profesional, resolviendo un problema o realizando un proyecto, lo cual no aplica homogeneidad sino su aplicación flexible según la situación concreta en que se desarrolle. Visto así, la competencia es adaptable y transferible, no puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas, lo cual se va interiorizando en el pensamiento del profesional por distintas vías y muy especialmente desde su propia experiencia y nunca por requisitos. En este caso, se denominan competencias a las cualidades de los competentes, por haber alcanzado un perfil de excelencia.

Las competencias entonces, se conciben como características de las personas, que están en ellas y se desarrollan con ellas, de acuerdo a las necesidades de su contexto y sus aspiraciones y motivaciones individuales; por lo tanto, no basta con saber o saber hacer, es necesario poseer actitudes, entendidas como la capacidad potencial que posee el individuo para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares. Se trata de una disposición o potencialidad que gracias a la presencia de futuras condiciones favorables, se transformará en una capacidad actual o real. También es necesario poseer valores, que predispongan al ser humano a utilizar el saber y el saber hacer y evidenciarlos en el desempeño de su actitud laboral. Los mismos representan un marco de referencia perceptual relativamente permanente que moldea e influye en la naturaleza general de la conducta del sujeto, considerándose como objetivos que uno busca obtener con el fin de satisfacer una necesidad. Igualmente, las habilidades representan una conducta más compleja que involucra cualidades afectivas, sociales y rasgos de carácter del individuo. De allí que se conceptualizan las competencias como: aprendizajes complejos que integran un conjunto de atributos socio-afectivos, cognoscitivos y motores que permiten cumplir adecuadamente una función o una actividad, incorporando la ética y los valores.

La presente investigación se planteó como un proceso de indagación, marcado por la metodología cualitativa, “basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación, que garantice la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja, mediante la recogida sistemática de datos que haga posible un análisis interpretativo” (Pérez, 1998). Esta rigurosa descripción estuvo orientada por los objetivos de la investigación, los cuales se dirigieron a estudiar los escenarios que caracterizan a la formación profesional en estos tiempos de cambios y transformaciones a nivel del conocimiento y la tecnología y al análisis de las tendencias que organizaciones a nivel nacional e internacional, así como expertos en el área curricular y representantes del sector externo, manifiestan como necesarias para la formación de los futuros profesionales. Para ello la investigación se propuso, seguir un enfoque inductivo de pensamiento a fin de abordar el objeto de la investigación.

Se seleccionaron dos técnicas prospectivas como parte de las técnicas de recolección y procesamiento de la información; las mismas permitieron construir los escenarios a partir de los cuales se deben desarrollar los perfiles académico-profesionales en las instituciones.



En esta investigación se utilizó una técnica característica del Método Prospectivo denominada Ábaco de Regnier, la cual tiene como objetivo lograr consenso entre los participantes de la técnica, sobre el tema del cual se investiga, tal y como lo propone Mojica (1999). Para ello, se utilizan los colores del semáforo verde, rojo y amarillo, para expresar según la opinión de los participantes la actitud favorable, desfavorable o neutra según sea el caso, que tienen ante los ítems contenidos en el instrumento.

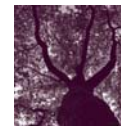
Como parte de la técnica se aplicó un cuestionario construido, el cual fue aplicado en siete talleres realizados en diferentes instituciones de educación superior, teniendo como intención dirigir el análisis de los participantes hacia las competencias presentadas en el instrumento - las cuales fueron producto del análisis documental realizado previamente por las autoras -, de esta manera se logra obtener consenso del grupo con relación a las mismas. Este instrumento fue diseñado inicialmente con 12 ítems, los cuales expresaban las competencias a ser consideradas en la formulación de perfiles profesionales, entendiendo a las mismas como aprendizajes complejos que integra atributos socio-afectivos, cognoscitivos y motores que permiten cumplir adecuadamente una función o una actividad, incorporando la ética y los valores. Los ítems del instrumento recogen los planteamientos realizados por instituciones de educación superior y organizaciones nacionales e internacionales como la UNESCO, OIT y Comisión Nacional de Currículo, Comunidad Europea, así como representantes del sector empleador, y de teóricos de la materia. Luego de su validación con diferentes grupos, se logró por consenso en cada una de sus aplicaciones, aumentar el número de ítems a 16, separando algunos de ellos e incluyendo otros rasgos de mayor complejidad. La validación se llevó a cabo en talleres en Venezuela y Bolivia, con Profesores de Educación Superior, así como con la consulta a expertos en currículo y empleadores.

El método Delphi, fue otra de las técnicas aplicadas en la investigación a objeto de obtener información relevante por parte de los actores considerados claves en la misma. El mismo tuvo como intención lograr consenso entre los participantes del grupo identificado como "panel" sobre las competencias deseables a desarrollar por los futuros profesionales de cualquier área o disciplina y hacia las exigencias del sector productivo con relación a la formación de estos profesionales. Se aplicó en dos oportunidades. En el primer momento, el instrumento se denominó Cuestionario A y Cuestionario B, y para el segundo momento Cuestionario A-2 y B-2 respectivamente.

Los cuestionarios A y B del primer momento se constituyeron sobre la base del análisis de contenido realizado a los documentos de las organizaciones y teóricos consultados, los cuales a su vez se habían recogido en el ábaco de Regnier, explicados anteriormente. Es decir, los ítems de este primer momento de aplicación se obtuvieron del análisis de contenido y de los resultados del Ábaco. La muestra a consultar estuvo constituida por 23 panelistas, entre representantes del sector productivo y académicos con experiencia en el área curricular, quienes en ese primer momento incorporaron toda la información que ellos consideraron relevante en cuanto a las competencias profesionales, los valores y principios para la formación, los actores que deben intervenir, los elementos a considerar en la planificación curricular y las situaciones o condiciones que afectan el desarrollo curricular.

Se redactaron preguntas cerradas en donde se solicitaba la jerarquización de su respuesta y se dejaron preguntas completamente abiertas en las que los panelistas tenían la libertad de agregar algún otro ítem que considerase pertinente de incorporar al cuestionario. Para el segundo momento de la aplicación del instrumento, se procedió a registrar la jerarquización que los 20 actores consultados, habían realizado de las competencias tanto cognoscitivas, procedimentales y actitudinales, así como los valores y principios que debían ser fomentados en la educación universitaria, las exigencias del sector productivo con relación a la formación de estos profesionales y la orientación que los currículos universitarios debían asumir ante la expansión del conocimiento y las transformaciones a nivel político, económico y sociocultural.

Para cada una de las categorías con sus respectivos ítems, las posibles respuestas de los participantes oscilaron entre muy necesario que el evento ocurra, bastante necesario que ocurra, puede o no ocurrir, muy poco necesario e innecesario que el evento ocurra.



Aplicando un análisis de frecuencia a las respuestas de cada una de las categorías estudiadas, se obtuvo insumo para establecer el escenario deseable que será presentado mas adelante, y ante el cual debe orientarse la planificación de la formación de los profesionales, en especial el diseño de los perfiles académico-profesionales.

El proceso de validación de la información emanada del Delphi, se cumplió a través de la triangulación, como técnica que permite recoger datos desde puntos de vistas distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. Por esta razón, utilizando la información obtenida con la aplicación de las técnicas anteriormente descritas, se logró obtener de diferentes grupos y en varios momentos, diversos puntos de vistas sobre el desarrollo de los perfiles en las instituciones de educación superior, en un contexto de cambios y transformaciones profundas a nivel del conocimiento y la sociedad en general. De igual forma, permitió develar las teorías educativas que subyacen en el desarrollo de los perfiles y proponer los lineamientos teórico-metodológicos necesarios para el desarrollo de los mismos en el marco de una planificación curricular pertinente y flexible con los cambios y transformaciones anteriormente nombradas.

Conclusiones.

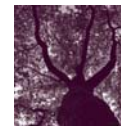
Al analizar los resultados obtenidos tanto del Ábaco como del método Delphi, se puede observar consenso por parte del sector productivo y del sector académico en función de las competencias que deben ser atendidas por las instituciones de educación superior en la formación de los futuros profesionales y en el ideal de hombre. Esto lleva a confirmar una de las tendencias develadas en el análisis de los documentos, según el cual los procesos formativos estaban cambiando en el sentido de considerar una multiplicidad de opciones al momento de acceder al conocimiento, lo que esta originando reemplazar la especialización por el aprendizaje de competencias básicas y generales a nivel de pre-grado, dirigiéndola hacia el post-grado. Por su parte, la propia UNESCO (1998), viene planteando la necesidad de formular los perfiles profesionales basados en competencias que hay que dominar y no en conocimientos que transmitir. Dándole prioridad a las capacidades de análisis de situaciones complejas, capacidades de emprender y de reaccionar como ciudadanos responsables para desarrollar una cultura de paz, tan necesaria en estos tiempos de crisis y conflictos profundos.

Por otro lado, las empresas modernas tal y como ellos mismos aportan en los resultados, seleccionan a su personal por la capacidad que tengan de moverse en un campo de mucha competitividad y presión, siendo el acceso a la información una de sus prioridades, así como la capacidad de integrar equipos de trabajo multidisciplinarios. Ellos reportan la intención de asumir la especialización como parte de sus políticas de formación y capacitación, por supuesto anclada en unas sólidas competencias básicas fundamentadas en la actualización permanente del saber y a ser desarrolladas en las instituciones educativas. (Canquiz, Inciarte, 2006)

Otra de las condiciones que se develan en el análisis de los resultados obtenidos y en la interacción de las investigadoras con los miembros del grupo panel consultado, refieren a la necesidad de mantener a los perfiles académico-profesionales como referentes permanentes en el diseño, la gestión, la ejecución y la evaluación curricular, bajo los principios de la sistematización, la flexibilidad, la pertinencia y el carácter prospectivo de su orientación.

A continuación se describen los escenarios develados:

Desarrollo de Competencias Académico-Profesionales: es muy necesario que en la formación de los futuros profesionales y en el diseño de los perfiles académico-profesionales, las instituciones de educación superior incorporen el desarrollo de las competencias con énfasis en lo cognoscitivo, orientadas a la capacidad para aprender, desaprender y reaprender, capacidad de reflexión y pensamiento crítico, capacidad de análisis e interpretación, habilidad para interactuar con la teoría y la práctica, permitiéndole resolver problemas concretos, capacidad para enfrentar y resolver problemas, habilidad para aplicar conocimientos a problemas prácticos del campo profesional,



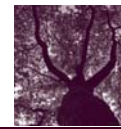
familiar, personal y social, capacidad para procesar, construir y transferir conocimientos propios de su profesión, desarrollo de la inteligencia emocional, capacidad de anticipar las consecuencias de sus actos y decisiones en situaciones de cambio e incertidumbre, de estructurar respuesta rápida a los requerimientos del entorno, de establecer orden productivo en el "caos" y la diversidad, de agregar valor, lo cual implica una transformación de ser "consumidores" a ser "generadores de recursos", comprensión del entorno social interno y externo dentro del cual se mueve, capacidad para crear y recrear conocimiento, para comprender y transformar la realidad, para interpretar situaciones complejas, comprender textos orales y escritos y para exponer conocimientos de manera organizada y jerárquica.

En cuanto a las competencias con énfasis en lo procedimental, cabe destacar que es muy necesario que se desarrollen enmarcadas en perfiles curriculares flexibles, el desarrollo de destrezas asociadas a la búsqueda, procesamiento y articulación de la información y su transformación en conocimiento, habilidad para aplicar los conceptos aprendidos en el desempeño de su práctica profesional, dominio de los métodos y procedimientos propios de su profesión, habilidad de comunicación, capacidad para aplicar técnicas de estudio e investigación, habilidad para plantear y desarrollar opciones y alternativas, para innovar, para transferir conocimientos entre campos u ámbitos del conocimiento distintos al de su profesión y por último habilidad para seleccionar y aplicar técnicas e instrumentos adecuados a los problemas detectados en la realidad.

En cuanto a las competencias con énfasis en lo actitudinal, es muy necesario que los perfiles académico-profesionales tiendan al desarrollo de una sólida formación ética, disposición a seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento, capacidad para decidir y asumir responsabilidades, actitud positiva para la interacción con grupos de trabajo, formación de ciudadanos democráticos y con sentido de compromiso y responsabilidad social, apertura a la crítica y a la autocritica y adaptación al cambio, motivación al logro, liderazgo, actitud emprendedora y tenacidad frente a las dificultades y retos profesionales, salud mental, sensibilidad social, imaginación creadora, seguridad para expresar y defender las ideas, compromiso manifiesto hacia asumir responsabilidades y a tomar decisiones, así como y respeto a la participación activa en los procesos de cambio y de trabajo.

Todas estas competencias profesionales son muy necesarias al desarrollar en los perfiles académico-profesionales ofrecidos por las instituciones de educación superior; todas ellas enmarcadas en la concepción integral de la formación universitaria y de la sociedad que se aspira construir. Se aprecia en la lectura del escenario la importancia dada al desarrollo de competencias con un gran peso en lo actitudinal considerando la realidad por la cual atraviesa el ejercicio actual de las profesiones, en un mercado laboral marcado por la incertidumbre y la diversificación permanente de sus roles y funciones. Por lo que se tiende cada vez más, a la formación de profesionales con una sólida formación en valores como la ética, la honestidad, sinceridad, justicia, ecuanimidad, objetividad, responsabilidad, filantropía, la verdad como forma de vida, lealtad, puntualidad, respeto a si mismo, al trabajo y a los demás, compromiso con su práctica social, apertura al perfeccionamiento y actualización permanente, dedicación a su labor y calidad de su trabajo, cumplimiento con los compromisos fiscales, sentido de pertenencia con el contexto de trabajo, democracia e igualdad, aceptación de lo distinto y tolerancia hacia los demás y sus opiniones, entre muchos de los valores identificados como muy necesarios a desarrollar en la educación universitaria.

Desarrollo de los perfiles académico-profesionales: parte de los elementos a considerar en la formulación de los perfiles profesionales, como muy necesarios son los fines de la educación, la filosofía institucional, naturaleza y organización del conocimiento a desarrollar, el ideal de hombre-sociedad-educación y desarrollo, tendencias de la profesión, actores involucrados, las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del contexto, los ámbitos de la acción profesional, las competencias a desarrollar por el profesional, las demandas ocupacionales y laborales del profesional en prospectiva, los propósitos de la carrera, la ética y la política, la condición humana, los modos de inserción en los campos laborales y contexto jurídico y legal de los mismos, el tipo de plan de formación que viabiliza el perfil, las políticas de la Nación, la condición ecológico-social, la fundamentación del significado ético del trabajo con el conocimiento, la evolución o avance de la



profesión, las características del contexto curricular e institucional, la disposición hacia la comprensión holística del currículo por parte del personal docente y la evolución o avance del conocimiento científico.

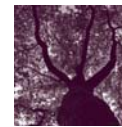
En el escenario de la planificación curricular y considerando los actores involucrados en este proceso, cabe decir, que es muy necesario que los colegios y sociedades profesionales nacionales e internacionales, los miembros y representantes del sector externo y empleador, las coordinaciones académicas de las instituciones, los especialistas o expertos en diseño curricular y en las diferentes áreas del saber, así como los estudiantes, se incorporen en el trabajo de diseño y evaluación de los perfiles académico-profesionales.

En este mismo escenario se hace muy necesario instrumentar mecanismos que garanticen la viabilidad curricular, como las comisiones de currículo, la actualización permanente del eje curricular de las prácticas profesionales, el fortalecimiento de la formación general, la generación de un sistema de supervisión y control del currículo, el conocimiento del perfil profesional declarado por parte de los ejecutores del currículo, institucionalizar un sistema de consulta con los empleadores y egresados, facilitar un contexto curricular e institucional apropiado, diseñar un proceso de administración curricular en consonancia con las demandas técnico-administrativas, programar un proceso de formación permanente para los docentes, definir políticas de investigación y extensión, considerar a los perfiles como variable rectora del currículo, realizar cambios en la estructura organizacional que favorezcan la gestión curricular, participar colectivamente en el diseño y evaluación de los perfiles, así como crear condiciones ambientales necesarias para el trabajo práctico en el aula. Estos son los elementos necesarios que se avizoran en el escenario deseable para garantizar el logro de las diferentes acciones y estrategias establecidas en la planificación curricular, y que por supuesto, redundan en la pertinencia académica, institucional y social del currículo y de los perfiles.

Ahora bien, en este escenario deseable, existen ciertas situaciones y condiciones que se convierten en amenazas, por lo que el planificador y ejecutor curricular deben estar prevenidos a efecto de impedir que las mismas entorpezcan el normal desarrollo de la gestión. Entre ellas se pueden mencionar el proceso de integración económica y la globalización, las cuales sino son abordadas, pudieran favorecer la falta de pertinencia de los currículos; de igual forma, la multiplicación de las oportunidades de acceso a la información, la disminución de la inversión en educación básica y media, así como el deterioro de su calidad, la liberalización del ejercicio profesional, la situación de empobrecimiento del país, el poco interés y claridad con relación a la importancia que los perfiles profesionales revisten para el desarrollo de la persona y el profesional.

Afectaría también en este escenario la ausencia de investigaciones en el área, las que pudieran hacer contribuciones al mejoramiento de la calidad de los procesos ejecutados. Otra amenaza lo representaría la dependencia económica, científica y tecnológica de los grandes centros de poder, la falta de interés y claridad sobre el tema por parte de los organismos decisorios y ejecutores, la actitud conservadora y burocrática de las instituciones, los cambios en las políticas nacionales e internacionales que afectan la formación del talento humano, los vertiginosos cambios y avances en el mundo tecnocientífico, la carencia de estudios de postgrado en áreas específicas, la ausencia de planes nacionales y regionales de desarrollo, la falta de vinculación efectiva entre universidad-estado-empresariado-sociedad, la resistencia a crear equipos interdisciplinarios que desarrollen investigaciones en el área, la complejidad y diversificación del mundo del trabajo, la situación política y económica del país que ha obstaculizado la incorporación al mercado laboral de los profesionales, sin olvidar la excesiva formación específica ofrecida en las instituciones de educación superior, asociada a las demandas ocupacionales, sin lograr establecer un equilibrio entre la formación integral y estas demandas.

En el escenario deseable que se construye a partir de la información recolectada en la investigación, se presentan las exigencias del sector productivo, las cuales son catalogadas como muy necesarias al momento de realizar la planificación curricular. Las mismas refieren directamente al desarrollo de competencias en el currículo como el desarrollo de la capacidad de liderazgo en los futuros profesionales, la disposición a trabajar en equipos interdisciplinarios, la habilidad de resolver



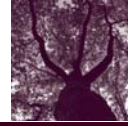
situaciones de conflicto, la preparación acorde a la tecnología actual, la aptitud abierta al cambio y la obtención de nuevos conocimientos, la eficacia y la calidad en el trabajo, el desarrollo de la creatividad, la conciencia social de la producción, la productividad y rentabilidad como actitud permanente en su ejercicio, el desarrollo de una mentalidad global, una capacitación acorde con las exigencias del mercado de trabajo y en áreas técnicas, un profesional analítico, creativo, ordenado, organizado, proactivo, disciplinado, discreto, confiable. También es muy necesario desarrollar en el profesional la iniciativa para actuar y tomar decisiones, así como unos sólidos conocimientos generales en el marco de su competencia, el dominio de la informática y de un segundo idioma, un conocimiento de los modos de intervención y desempeño en los campos laborales profesionales, con un mínimo de experticia y una desarrollada capacidad de transferencia de sus conocimientos, con capacidad para emprender cualquier acción que se proponga y de reeducarse en otros ámbitos distintos a la formación de origen.

Igualmente es muy necesario formar un profesional con orientación al logro y con conciencia organizacional, que articule teoría y praxis desde los primeros semestres de la carrera, por lo cual es necesario ofrecerles experiencias de formación que promuevan esta articulación.

Otras condiciones muy necesarias en el desarrollo de este escenario lo constituyen aquellas que atañen a la gestión curricular, como la existencia de adecuados mecanismos para la evaluación del desempeño del futuro profesional desde el inicio de la carrera, ofrecer una formación basada en competencias a modo de certificar la formación por recursos humanos competitivos, la integración del ser, hacer, saber y conocer en la planificación de las diferentes experiencias de formación, incorporando competencias en nuevas tecnologías de la información.

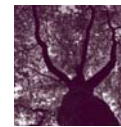
En la descripción de este escenario se develan orientaciones que deberían ser atendidas por las propuestas de formación de profesionales para el futuro. Los perfiles académico-profesionales, como variables rectoras del currículo, deben surgir del análisis de los escenarios, considerando que los mismos, de manera prospectiva, deben responder a las necesidades sociales, demandas del mercado ocupacional y avances y transformaciones del conocimiento científico-tecnológico, entre otros elementos. Por lo que su construcción requiere de la participación colectiva de los actores del proceso.

En la planificación curricular es muy importante mirar de manera prospectiva hacia el futuro y anticiparse a los cambios que se avecinan. Por eso, los perfiles académico-profesionales deben ser un reflejo no sólo de las intenciones y necesidades del sector académico y productivo, sino también deben contener una visión mucho mas amplia del ideal de hombre a formar, considerando las tendencias de la profesión, las necesidades sociales a ser atendidas, la concepción educativa y epistemológica que inspiran el diseño curricular, entre otros. Por ello, la prospectiva como método para visualizar el futuro y construir escenarios, se constituye en una alternativa válida a emplear al momento de diseñar los perfiles académico-profesionales.



Bibliografía

- Asociación Española para la Calidad (1998). *Premio europeo a la calidad*. Madrid: Ediciones de pequeñas y medianas empresas.
- Bunk, G.P.(1994) *La transmisión de las competencias en la formación y Perfeccionamiento Profesional de la RFA*. Madrid: Revista Europea de Formación Profesional. N.8
- Casarini, Martha (1999) *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Canquiz, L. (2004) *Propuesta teórico-metodológica para diseñar y evaluar perfiles académico-profesionales*. Venezuela: Universidad del Zulia. Tesis Doctoral.
- Canquiz, L. Inciarte, A. (2006). *Desarrollo De Perfiles Académico-Profesionales Basados En Competencias*. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Coll. (1987) *Psicología en Currículo*. Barcelona.
- Comisión Nacional de Currículo (2002) *Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior*. Escenarios Curriculares. Caracas: CNU.
- Díaz B. F. (2004) *Modelos prospectivos de innovación en el marco de la integración curricular*. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto; UCLA.
- Delors J. (1996) *Compendio: La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- Mojica, F. (1999) *La construcción del futuro. Ponencia pronunciada en el III Encuentro Latinoamericano de Prospectiva*. Río de Janeiro.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. España: Editorial la Muralla. Segunda Edición
- Pérez Serrano, G. (1998) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. España: Editorial la Muralla.
- Tuning Educational Structures in Europe (2003) *Informe Final, Fase Uno*. España: Universidad de Deusto.
- UNESCO (1998) *Reporte Mundial sobre la Educación*. París: Ediciones UNESCO.



MODELO DE FORMACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA: EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Lucía Rodríguez Martín, luciarod75@yahoo.es

M^a del Carmen Fonseca Mora fonseca@uhu.es

Innovación Docente de la Universidad de Huelva

Palabras clave

Formación, Docencia Universitaria, EEES.

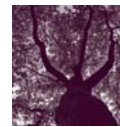
Resumen

El creciente auge de estudios sobre la docencia universitaria (Michavila y Calvo 2000; Marsh, Marsland y Stenberg 2001; Zabalza 2002; Fonseca, Rodríguez y Tirado 2004; Frau y Sauleda 2006; Villa y Poblete 2007, Fonseca y Aguaded 2007) proviene en parte de una concienciación social, de considerar la docencia universitaria como un nuevo reto que afrontar. En esta línea se pronuncia también Imbernón (2000) que afirma que la universidad debe cambiar radicalmente desde cualquier óptica, debe convertirse en un ente verdaderamente diferente, y en consonancia con los cambios vertiginosos que han sacudido este último cuarto de siglo. La Universidad debe abandonar la concepción decimonónica de la que procede y que ha quedado totalmente obsoleta, y debe asumir una nueva cultura tanto en la forma como en el contenido.

Sin embargo, es difícil esta renovación metodológica necesaria, si no existe una formación inicial y una actualización permanente que ayude al docente universitario a conocer las técnicas de enseñanza efectiva que la sociedad actualmente demanda. La tendencia del modelo actual de universidad sitúa el aprendizaje al mismo nivel que la enseñanza y busca fórmulas para involucrar al estudiante como el protagonista (Fonseca y Aguaded 2007). Este aprendizaje autónomo define al docente como guía para el uso adecuado de las fuentes de conocimiento; el alumno aprende haciendo, el aprendizaje es fundamentalmente cooperativo; la evaluación es continua destacando así el papel de las tutorías que posibilitan una orientación y tutorización individualizada; el docente conecta la formación del alumnado con sus intereses profesionales y el alumnado adquiere destrezas y recursos para tener acceso a oportunidades de aprendizaje permanente. La buena docencia universitaria impulsa que el alumnado participe activamente en la construcción de su competencia declarativa, desarrolle su competencia metacognitiva, adquiera la capacidad de aplicación de los conocimientos para ofrecer soluciones creativas e innovadoras y alcance los valores éticos y morales de superación y respeto propios del espíritu universitario.

Sotelo (2006) e Imbernón, Alonso y Arandia (1999) añaden a lo dicho con anterioridad que la finalidad de la Universidad es la docencia entroncada con la investigación complementándose ambas. La investigación, como fuente de todo conocimiento innovador, se hace imprescindible para generar cambios relevantes dentro del ámbito docente, ya que el dominio de las materias que se imparte es de importancia crucial.

El objetivo central de esta aportación es el de presentar el modelo de Formación en Docencia Universitaria de la Universidad de Huelva implantado en la actualidad y cuyo recorrido se inicia en el año 1997. Este es un período de tiempo en el que el Programa de Formación en Docencia Universitaria se ha ido transfigurando y conformando con sucesivos cambios para concebir un modelo de formación que toma la estructura de Máster en Docencia Universitaria. El esfuerzo está dirigido a la construcción de “herramientas formativas e innovadoras” que motiven al profesorado y que potencien la consecución de una docencia de calidad



Desarrollo

Introducción

Un buen plan de formación docente ha de estar en consonancia con los intereses de los participantes y ha de adaptarse a su entorno, es decir, ha de seguir las directrices que en materia de docencia caracterizan una institución. Dada la complejidad de la docencia universitaria, un plan de formación ha de ser, sobre todo, flexible, con opciones alternativas que permitan la adaptación a las necesidades formativas individuales de cada docente. La flexibilidad ha de ser:

- 1 Temática: cada profesor puede optar por cursos de distintos contenidos.
- 2 Horaria: los cursos deben ofrecerse en distintas franjas horarias que faciliten la asistencia.
- 3 Modular: los cursos están agrupados en módulos fácilmente convalidables.
- 4 De atención individualizada: cada participante cuenta con una figura mentora/tutora que atiende sus necesidades formativas de aplicación directa en su aula.
- 5 Con respecto a la presencialidad: oferta de acciones formativas que incluyen sesiones presenciales y no presenciales.

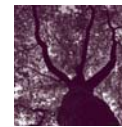
Para el desarrollo de su plan de formación, la Universidad de Huelva trabaja para satisfacer la demanda formativa manifiesta por parte del conjunto de la comunidad docente universitaria. Se organizan acciones formativas que constituyen un elemento de confluencia y de reflexión sobre las actuaciones docentes en la línea del nuevo concepto del Espacio Europeo de Educación Superior. Se concede una especial importancia al autoaprendizaje guiado, a la reflexión sobre la actuación en el aula, al trabajo en equipo y a la construcción de redes y grupos de trabajos docente.

ii.- Objetivos

Una forma de estimular al profesorado universitario a participar en acciones de formación docente lo constituye el formato de Máster en Docencia Universitaria en sí, título institucional que ofrece el Servicio de Innovación Docente gratuitamente a todo el personal docente de la Universidad de Huelva que desee cursarlo. Los objetivos esenciales de este máster se concretan en:

- 1 Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente a partir del análisis de modelos básicos de enseñanza.
- 2 Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes.
- 3 Proporcionar apoyo y asesoramiento en aquellas áreas que los docentes identifiquen como problemáticas.
- 4 Desarrollar actitudes y proporcionar herramientas para la innovación.

Desde la perspectiva temática, se pueden cursar materias relacionadas con la formación didáctica y metodológica del profesorado universitario en todas las disciplinas; la formación lingüística, pedagógica y cultural para la docencia en inglés; el uso avanzado de tecnologías de la información en la docencia; el conocimiento estructural y normativo de la propia institución universitaria y la investigación educativa universitaria. Otros de los objetivos esenciales de este máster son el fomentar la creación de equipos docentes en el seno de los departamentos así como el potenciar redes educativas multidisciplinares.



iii.- Descripción del trabajo

La creación del Máster en Docencia Universitaria de la Universidad de Huelva tiene su origen en la realización de un exhaustivo análisis de datos a partir del estudio de planes de mejora resultantes de los procesos de evaluación de titulaciones, entrevistas individuales con gestores y docentes para conocer las necesidades formativas, recogida de información de los participantes en los diferentes cursos y programas de noveles, cuestionarios de satisfacción y propuestas de actividades, análisis del Plan Andaluz de Formación del Profesorado Universitario y recogida de información de grupos de autoformación que participaron en reuniones científicas sobre metodologías docentes universitarias. Anualmente se revisan mediante cuestionarios a los participantes así como a partir de entrevistas con los gestores de las distintas facultades las necesidades formativas del profesorado. Es a partir de este estudio y análisis como surge el actual Máster en Docencia Universitaria fundamentado en características esenciales tales como la flexibilidad, la adaptación a los intereses y necesidades del docente a partir de la libre elección de módulos optativos, la posibilidad de convalidación y la atención individualizada con la ayuda de mentores/tutores especialistas que guían las supervisiones clínicas y dirigen la línea de investigación educativa.

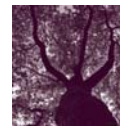
El Máster en Docencia Universitaria se estructura a lo largo de dos cursos académicos. El primer año lo constituye el Experto en Formación Profesional del Profesorado Universitario (250 horas), mientras que en el segundo se desdobra la oferta en dos itinerarios posibles: el experto en Innovación Docente (250 horas) y el experto en Docencia en Inglés (250 horas). El programa se imparte en español, aunque existen módulos formativos que se imparten específicamente en inglés.

El Experto en **“Formación Profesional del Profesorado Universitario”** del primer año consta de tres módulos:

a. Iniciación en la Docencia Universitaria de 120 horas de duración. Contiene las materias troncales de este primer año que versan sobre el conocimiento del proceso de aprendizaje, la planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica, la utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes, la gestión de la interacción didáctica y relaciones con los alumnos, la evaluación, el control y la regulación de la propia docencia y aprendizaje y el conocimiento de marcos legales e institucionales.

b. Practicum (50 horas): se trata de un módulo no presencial en el que cada participante tiene asignado un mentor con al menos cinco años de experiencia universitaria. Las tareas que se incluyen en este módulo son de dos tipos. Por un lado, están los “Ciclos de supervisión clínica”, mediante los cuales los mentores y docentes inscritos en el Máster, preferentemente ambos pertenecientes al mismo departamento, trabajan de forma conjunta en el análisis de la actuación docente en su aula. Los profesores inscritos en el máster tienen la posibilidad de grabarse al menos dos veces con el objeto de autovisionarse y establecer pautas de mejoras docentes. Ambos, mentores y profesores universitarios inscritos en el máster son formados para esta observación en el aula. Se facilitan también unas guías de observación que permiten deducir fortalezas y debilidades docentes. El otro tipo de actividad lo constituye la “Organización de evento académico de la propia disciplina”. Esto obliga al docente a ir más allá de su aula y a conocer las habilidades de gestión necesarias para ofertar conferencias, jornadas, seminarios, etc. de interés para su alumnado. El portafolios que se ha de entregar al final de este primer año recoge el informe sobre la experiencia formativa adquirida a lo largo del segundo año y las tareas prácticas realizadas en cada módulo.

c. Innovación en docencia universitaria (80 horas): módulo optativo en el que los participantes pueden elegir cursos de la oferta formativa del Plan de Actualización Docente en vigor. La selección puede realizarse a partir de la Formación Pedagógica Universitaria en el marco de EESS, de la Formación en Enseñanza Virtual, de la Formación para la Investigación y de la Formación Pedagógica en Inglés.



Los dos itinerarios posibles que se ofertan en el segundo año contienen los siguientes módulos:

Itinerario A: “Experto en Innovación Docente”

d. Investigación en la acción. Una enseñanza reflexiva en el que se trabajan métodos de investigación educativa, herramientas de recogida de datos y recursos bibliográficos nacionales e internacionales.

e. Profundización en docencia universitaria (40 horas). módulo optativo en el que los participantes pueden elegir cursos de la oferta formativa del Plan de Actualización Docente en vigor. La selección puede realizarse a partir de la Formación Pedagógica Universitaria en el marco de EESS, de la Formación en Enseñanza Virtual, de la Formación para la Investigación y de la Formación Pedagógica en Inglés.

f. Trabajo de investigación en docencia universitaria (170 horas): módulo no presencial en el que cada participante tiene asignado un tutor de investigación educativa que dirige esta actividad académica.

g. Defensa del trabajo de investigación en las jornadas de Análisis de Buenas Prácticas Docentes que organiza la Universidad de Huelva, por lo que revierte los datos resultantes de la investigación educativa en toda la comunidad universitaria que desee asistir.

Itinerario B: “Docencia en Inglés”

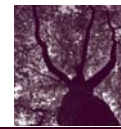
Los objetivos concretos de este itinerario es formar a los docentes de la Universidad de Huelva que deseen impartir su docencia en inglés en aspectos lingüísticos, culturales y pedagógicos con el objeto de atraer alumnado extranjero y fomentar la movilidad europea del alumnado de la Universidad de Huelva.

d. La enseñanza del inglés en DNL: Se estudian aspectos introductorios sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua en el análisis del Marco de referencia Europeo para la enseñanza de lenguas. Se incide especialmente en el estudio de los principios generales que rigen el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, en la comparación de experiencias nacionales, europeas y americanas que han puesto en marcha proyectos con esta metodología.

e. Interacción didáctica y educación intercultural: En este módulo se identifican los factores afectivos como elementos relevantes en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas. Se comienza con una revisión de temas como la motivación, el autoconcepto, los estilos y estrategias de aprendizaje. Se reflexiona también sobre la existencia de una aptitud específicamente lingüística, las necesidades del alumnado y las funciones del profesor. Se debate la Teoría de las Inteligencias Múltiples como un posible marco teórico que permite diseñar material educativo adecuado y se analizan los aspectos interculturales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

f. Técnicas de enseñanza del inglés: Se trabaja el conocimiento de técnicas de enseñanza del inglés tanto de vocabulario y gramática como de destrezas discursivas escritas y orales. Se estudia además la naturaleza y las formas de enseñanza del sistema lingüístico de la lengua inglesa atendiendo a los principales aspectos de planificación docente, de organización del aula y de diseño y adaptación de materiales educativos. Se facilita que el alumnado desarrolle competencias en el uso de las nuevas tecnologías para la optimización del aprendizaje. Este módulo contiene también un prácticum para el cual los alumnos llevan a cabo al menos dos sesiones de supervisión clínica de la actuación en el aula y análisis de las mismas mediante el asesoramiento de un mentor-tutor.

g. Evaluación, control y regulación del aprendizaje y de la docencia: Distinguir entre los conceptos de evaluar y examinar y conocer los distintos tipos de evaluación son dos de los objetivos



de este módulo. Se pretende también que el alumnado conozca las bases conceptuales para la creación de pruebas adecuadas y que evalúe las relaciones entre método de enseñanza y forma de evaluar, y la de estilo de aprendizaje y tipo de pruebas. Se analizan los distintos instrumentos y criterios de evaluación que se recomiendan en el Marco de referencia Europeo para la enseñanza de lenguas. Finalmente, se inicia al alumnado en los principios de la enseñanza reflexiva sobre la propia actuación docente.

h. Trabajo de investigación en docencia en inglés: Los alumnos diseñan y ponen en práctica un proyecto de investigación educativa en el aula bajo la tutela de un mentor-tutor. Entregan para la evaluación de este módulo un informe final con los resultados obtenidos.

Este es uno de los puntos claves del éxito de nuestro Máster, ya que en los módulos optativos el profesorado puede seleccionar aquellos cursos que más se adecuan a sus intereses de formación de dicho Plan. Además se programan cursos en diferentes franjas horarias, mañana y tarde y en días de la semana que se alternan periódicamente para que el colectivo docente pueda asistir a los mismos.

Este aspecto relativo al horario, está íntimamente relacionado con la presencialidad en los cursos formativos, es decir, el Máster en Docencia Universitaria, así como el Plan de Actualización Docente en su totalidad exige un mínimo de presencialidad alternada con la realización de tareas de carácter autónomo y guiado por parte del ponente responsable del curso. Por ello, consideramos de vital importancia tener en cuenta la conjugación de ambos pilares.

Junto a esto, el Máster se compone de módulos que el docente puede cursar incluso sin estar matriculado en el Máster y posteriormente solicitar su convalidación en el plazo asignado para tal fin.

La Universidad de Huelva busca a través de este modelo de formación en docencia universitaria el acercamiento entre el profesorado y su alumnado; un aumento en la calidad de las enseñanzas y de los resultados de ésta; una mejora sustantiva del proceso de comunicación del conocimiento; y una potenciación, en extensión y calidad, de la acción tutorial del profesorado.

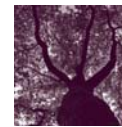
iv.- Resultados y/o conclusiones

En la línea de actuación definida por la actual inmersión en el Espacio de Educación Superior el Plan de Actualización Docente exige un estudio exhaustivo de detección de necesidades formativas de nuestros docentes así como conocer pormenorizadamente el nivel de satisfacción de nuestros docentes. Este riguroso estudio se fundamenta en la recopilación de instrumentos de detección y evaluación fiables y adaptarlos a nuestro contexto permitiéndonos obtener dicha información y actuar consecuentemente.

Estos instrumentos de detección y evaluación se aplican a dos tipos de población, por un lado a los docente universitarios inscritos en el Máster de Docencia Universitaria y por otro lado a aquellos docentes universitarios no inscritos en el Máster pero que participan en el Plan de Actualización Docente (PAD).

Estos instrumentos son:

1.- Cuestionario de detección de Necesidades Formativas. Este cuestionario tiene como objetivo fundamental analizar las necesidades sentidas por los docentes que asisten al curso que se imparten. Está compuesto por un total de 6 ítems a través de los cuales al profesorado se le presenta una serie de aspectos a valorar referidos tanto a la aplicabilidad de los contenidos aprendidos en el curso a su práctica docente y la valoración emitida sobre el ponente del curso en cuestión, materiales, metodología, etc. Este cuestionario se completa con la realización de entrevistas con gestores y profesorado.



A la luz de los resultados obtenidos en este cuestionario de detección de Necesidades Formativas puede concluirse que los docentes de la Universidad de Huelva que participan en el Plan de Actualización Docente (PAD) marcan nuevas temáticas formativas tales como: Nuevas Tecnologías, Formación para la Investigación, Desarrollo y evaluación de competencias, Formación para el EEES, Metodología didáctica, organización y trabajo de equipos docentes, Habilidades Sociales, Docencia universitaria en Europa y Asesoramiento para acreditación y habilitaciones; siendo el orden presentado el de mayor demanda.

Con respecto a los Criterios de Calidad, definidos en términos de Gestión y organización del Servicio de Innovación Docente, Participación del grupo y ambiente de trabajo, Necesidades de formación cubiertas, Incidencia de la formación en la práctica docente, Metodología seguida por los ponentes, Competencias de los formadores y valoración total del Plan de Actualización Docente (PAD). (Gráfico 1)

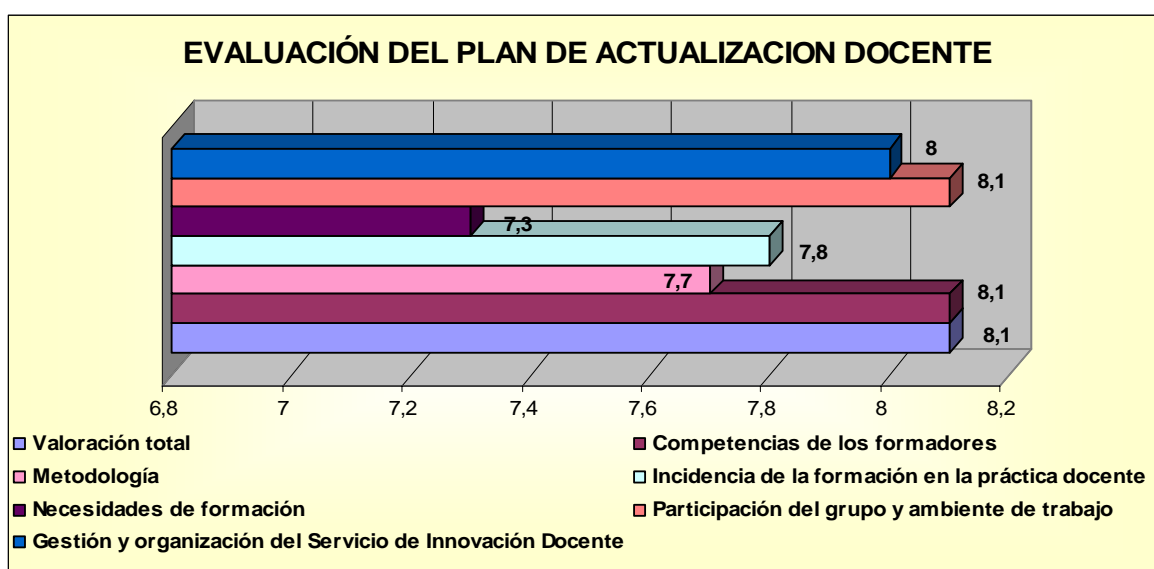
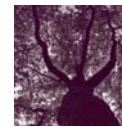


Gráfico 1: Evaluación del Plan de Actualización Docente (PAD)

El análisis de las respuestas de los docentes concluyen que los docentes valoran muy positivamente (8,1 sobre 10) la participación del grupo y ambiente de trabajo en el que los docentes se ven inmersos, dinámica que posibilita el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo; con idéntica puntuación (8,1 sobre 10) valoran los docentes las competencias de los formadores. La Gestión y organización del Servicio de Innovación Docente es valorada también muy positivamente ya que se le otorga un 8 sobre 10, lo que implica un importante empuje e inyección de motivación para el propio Servicio de Innovación Docente.

Puntuaciones ligeramente inferiores, aunque no significativamente, son las emitidas con respecto a la Incidencia de la formación en la práctica docente (7,8 sobre 10) que si bien es una puntuación importante está ligeramente menguada por la demanda de los docentes de la realización de cursos con metodologías en las que el ponente dé más valor a los aspectos puramente prácticos (aspecto este que el Servicio de Innovación Docente procura transmitir a los ponentes), consecuentemente la Metodología utilizada por los ponentes dentro de cada uno de los cursos está en consonancia con el dato anteriormente citado (7,7 sobre 10). Finalmente la necesidad de formación sentida por el colectivo de docentes que participa en el PAD y que por tanto no están inscritos en el Máster en Docencia Universitaria, es ligeramente inferior y se puntúa con un 7,3 sobre 10.

La valoración general que estos docentes otorgan al Plan de Actualización Docente, analizándose así la intervención en el ámbito de formación del Servicio de Innovación Docente es de 8,1.



Las tendencias formativas de los docentes inscritos en el Plan de Actualización Docente quedan reflejadas en el Gráfico 2, quedando claramente manifiesta que la tendencia más clara es la que marca la demanda de Formación Pedagógica en Enseñanza Virtual (77%), seguida muy de cerca por la Formación Pedagógica Universitaria en el Marco del EEES (61%) para continuar con tendencias que no están tan claramente definidas tales como la demanda de formación con respecto a la Formación Pedagógica en Inglés (23%) y la Formación para la Investigación (19%).

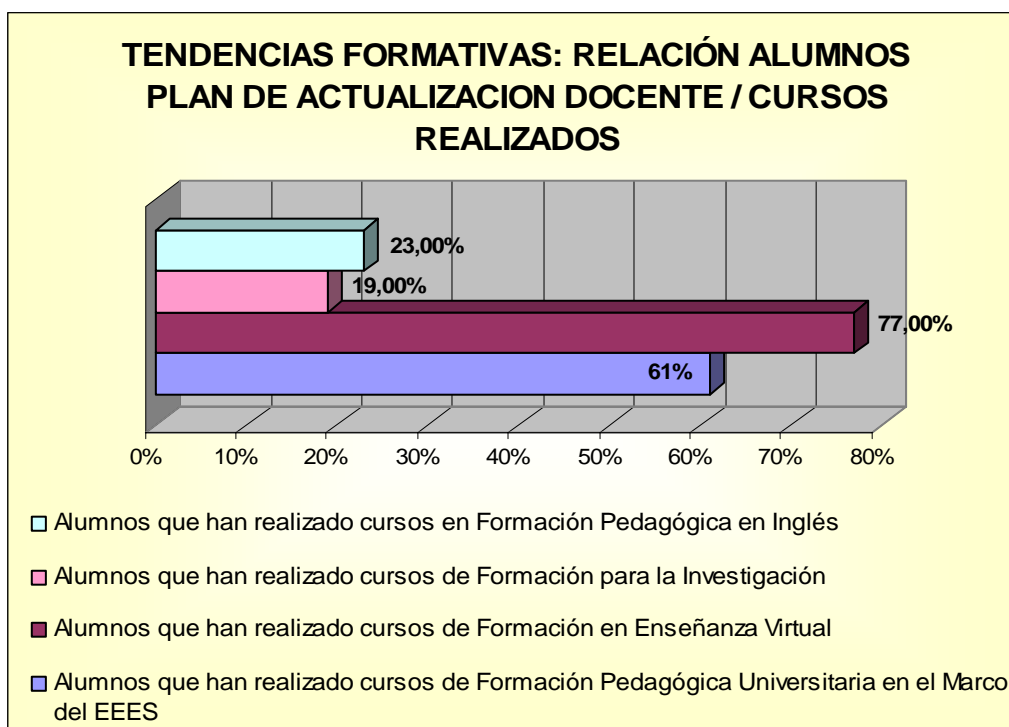


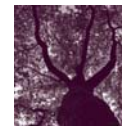
Gráfico 2: Tendencias formativas: relación docentes PAD / Cursos realizados

2.- Cuestionario de evaluación del Primer año del Máster en Docencia Universitaria. Este cuestionario está compuesto por un total de 9 ítems a través de los cuales al profesorado se les presenta una serie de aspectos a valorar con una puntuación que oscila entre el 0 y el 10. Se valoran aspectos tales como la metodología utilizada por los ponentes, competencia de formadores, organización, utilidad de las tareas, adecuación de los contenidos... y vinculados con el desarrollo del Máster. Junto a cada uno de estos ítems (con puntuación cuantitativa) también existe un apartado de comentarios. Este cuestionario se completa con la incorporación a estos 9 ítems, 3 ítems más de respuesta abierta y por tanto exige un análisis cualitativo y más de carácter subjetivo, aunque no por ello menos válido y enriquecedor. Estos ítems nos permiten aderezar con matices sumamente enriquecedores la puntuación cualitativa obtenida en los ítems iniciales.

El análisis del cuestionario de evaluación del Primer año del Máster en Docencia Universitaria nos permite concluir:

Que el total de docentes universitarios inscritos en el Máster en Docencia Universitaria que cumplimentan este cuestionario suponen el 60,5% de la totalidad de inscritos, siendo el 39,5% el que no lo cumplimenta.

Con respecto a los Criterios de Calidad, definidos en términos de Gestión y organización del Servicio de Innovación Docente, Participación del grupo y ambiente de trabajo, Necesidades de formación cubiertas, Incidencia de la formación en la práctica docente, Metodología seguida por los ponentes, Competencias de los formadores y valoración total del primer año del máster; el análisis de las



respuestas de los docentes concluyen que los docentes valoran muy positivamente (8,9 sobre 10) la participación del grupo y ambiente de trabajo en el que los docentes se ven involucrados; con una puntuación ligeramente inferior (8,7 sobre 10) pero igualmente positiva, valoran los docentes las competencias de los formadores; con puntuaciones similares (8,6 sobre 10) se valoran la incidencia de la formación en la práctica docente y las necesidades de formación cubiertas. Con un 8,5 sobre 10, estiman los docentes las Gestión y organización del Servicio de Innovación Docente y finalmente consideran que la Metodología seguida por los ponentes es muy variada y en algunas ocasiones no creen que sean la adecuada al curso en cuestión (8,3 sobre 10). Finalmente, y como puede observarse en el gráfico 3 la valoración que los docente emiten de forma general y refiriéndose al Primer año del Máster en Docencia Universitaria es muy elevada, otorgándole una valoración de 8,9 sobre 10.

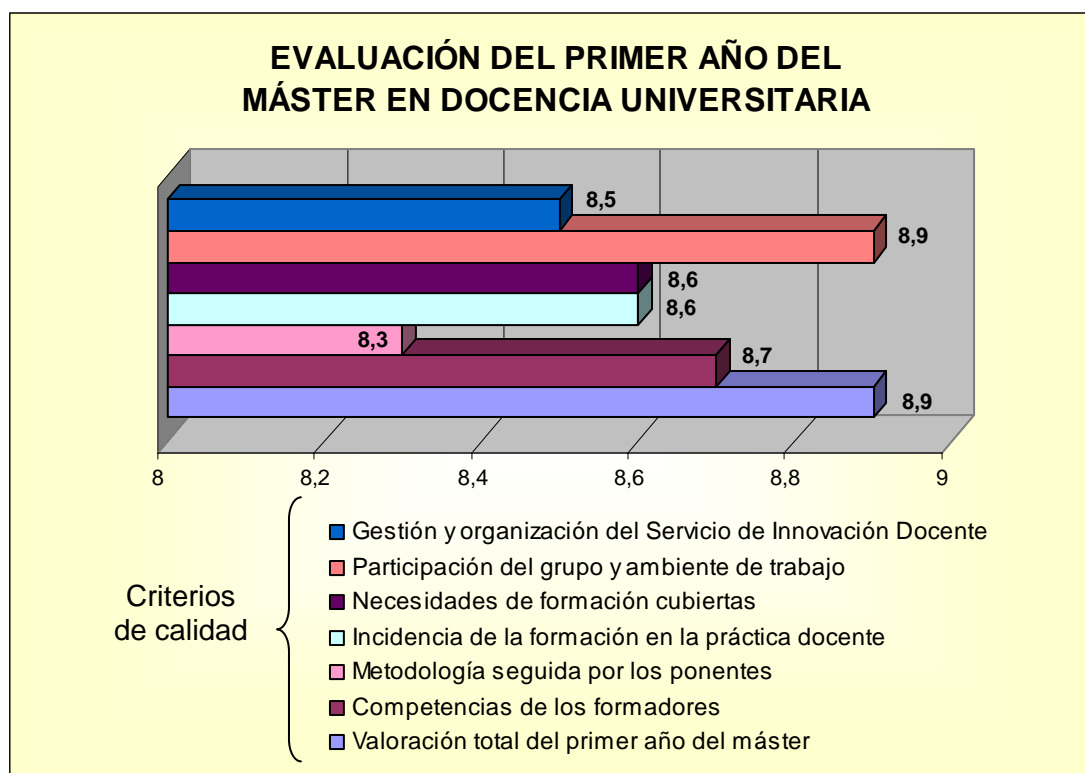


Gráfico 3: Evaluación del Primer año del Máster en Docencia Universitaria

Las tendencias formativas de los docentes inscritos en el Máster en Docencia Universitaria (Primer año) quedan reflejadas en el gráfico 4, definiéndose éstas de la siguiente forma: la tendencia más prominente es la establecida por los cursos que configuran la Formación Pedagógica Universitaria (100%), lo que implica que el 100% de los alumnos inscritos han participado y solicitan formación en este ámbito. Con porcentajes igualmente destacables (aunque ligeramente inferior a otros ámbitos), 43,50% se sitúan las tendencias formativas relativas a cursos que conforman la Formación Pedagógica en Inglés y la Formación Pedagógica para la Investigación, siendo la Formación en Enseñanza Virtual la que obtiene un porcentaje del 73,90%.

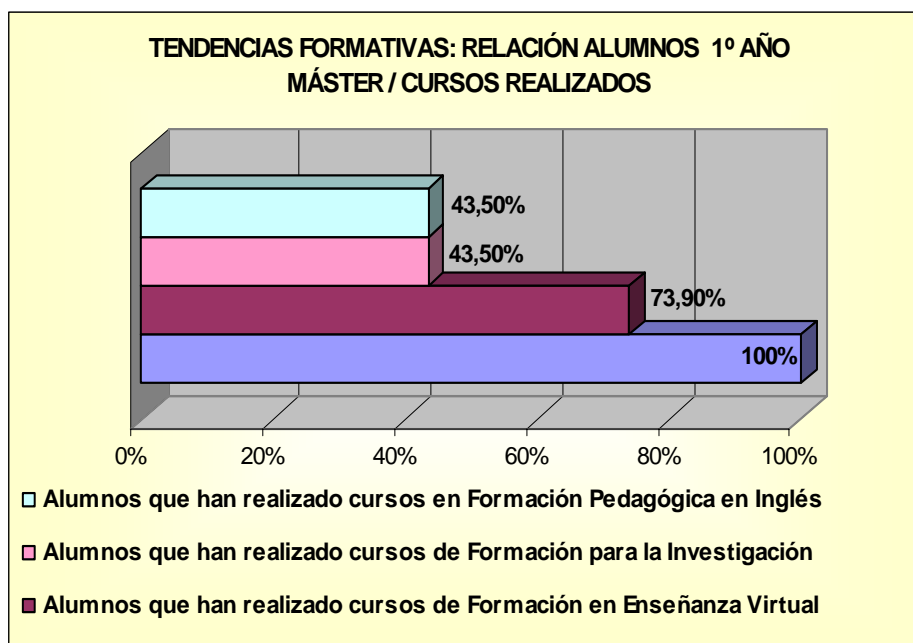
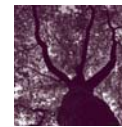


Gráfico 4: Tendencias formativas: relación alumnos de Primer año Máster / cursos realizados

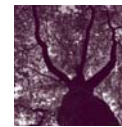
Es significativo destacar que el 100% de los docentes encuestados recomendarían la realización del presente Máster a otros docentes universitarios.

De forma general, los resultados referidos a la satisfacción con el Plan de Actualización Docente en el año 2005/06 arroja un índice de satisfacción general del 80%. En dicha encuesta se plantea el estudio de aspectos tales como generación de nuevas necesidades de formación en temáticas relacionadas (75%), incidencia del Programa en tu práctica profesional (77%), participación del grupo y ambiente de trabajo (90%), utilidad y calidad de la documentación que se ha entregado en cada uno de los cursos a lo largo del Programa (76%), utilidad y calidad de las tareas (72%), Adecuación de los contenidos a las expectativas iniciales del docente (73%), metodología utilizada para el desarrollo de los cursos (83%), competencias de formadores que han formado parte del Programa (80%) y aspectos relacionados con la organización: horarios, aulas, equipamientos... (82%). El índice de satisfacción en el año 2006/07 puntúa el Plan de Actualización Docente con un 89% de satisfacción.

Formación Pedagógica en Inglés. Este bloque formativo computaba en el año 2005/06 un total de 130 h. distribuidas en un total de 6 cursos impartidos por expertos en la materia, tanto de nuestra universidad como de otras universidades españolas y americanas. En la actualidad este campo se ha visto reforzado ampliamente aumentándose el número de curso y de horas 250 H. lo que supone un 44% del Plan de Actualización Docente.

Formación para la Investigación. El cómputo total de horas de este bloque formativo en el año 2005/06 era de 100 h. distribuidas en un total de 3 cursos impartidos por expertos en la materia, tanto de nuestra Universidad como de otras universidades nacionales e internacionales. Los cursos que aquí se ofertan están relacionados con la formación del docente universitario en el uso de herramientas o paquetes estadísticos tales como el SPSS de importantísima aplicación en la investigación como el perfeccionamiento y uso correcto de una escritura académica científica. Dentro del Plan de Actualización Docente actual se realizan un total de 40 h, explicando un 7% de la oferta formativa.

Formación en Enseñanza Virtual. Este bloque formativo computa un total de 60 h. (2005/06) distribuidas en 3 cursos impartidos por expertos en la materia, ampliándose notablemente la



propuesta formativa con respecto a este ámbito con la realización de 175 h. lo que supone un 30% del total del programa formativo.

Formación en Innovación Docente. Este bloque formativo trata de armonizar el currículo docente dentro de la Educación Superior y responder a las necesidades formativas dentro de un Espacio Europeo en constante evolución. En esta línea, los cursos ofertados hacen especial hincapié en aspectos tales como Convergencia Europea y Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Evaluación Universitaria. En este bloque se incluyen los cursos que constituyen el itinerario formativo del Programa de Formación dirigido a los profesores principiantes, junto a otros cursos de interés general para la Comunidad docente universitaria. La formación en Innovación Docente se desarrolló en el curso académico con un total de 12 cursos y computó 220 h., actualmente este ámbito se ha aumentado con la realización de un total de 210 h. (37% de la formación ofertada)

Con respecto al número de horas dedicadas a la formación dentro del Programa formativo del año 2005/06 es de 550 H y con una participación de profesores correspondiente a un 66% con respecto al número total de profesores de la Universidad de Huelva. Actualmente se ha incrementado tanto el número de horas dedicadas a la formación docente (587 H.) como el índice de participación docente (82,58%).

v.- Conclusiones

Se ha evolucionado desde Programa de Formación de Profesores Principiantes de Iniciación del curso académico 2005/06 al Máster en Docencia Universitaria cuya primera edición comenzó en el curso 2006/07. Esta evolución constante se hace patente en los siguientes aspectos:

Ampliación del Programa Formativo convirtiéndose en un formato de trabajo totalmente actualizado. Este nuevo formato responde a la estructura de Máster en Docencia Universitaria cuya primera edición comenzó en el curso académico 2006/07, de forma conjunta puede identificarse el Plan de Actualización Docente.

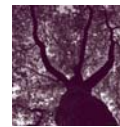
Otro de los aspectos donde es perceptible la evolución es en el número de participantes en el Plan de Actualización Docente, número que claramente ha aumentado de forma significativa.

Consideramos que el éxito de nuestra actuación formativa desde el Servicio de Innovación Docente es el reconocimiento como título a nivel institucional (Máster en Docencia Universitaria de la Universidad de Huelva) y ante todo en la flexibilidad del mismo.



Bibliografía

- Fonseca Mora, M.C. y Aguaded Gómez, J.I (eds.).2007. Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria – Teaching at University. University teaching experiences and proposals. La Coruña: Netbiblio
- Fonseca Mora, M.C. 2001. “La enseñanza de aspectos afectivos en el ámbito universitario”. Revista de Enseñanza Universitaria, Número Extraordinario, pp. 83-96
- Alonso, C. M; Gallego, D. J. y P. Honey. 1997. Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Fonseca Mora, M.C., Rodríguez López, J. Mª y Tirado Morueta, R. (eds.) 2004. Innovar en la Universidad. Experiencias de la Universidad de Huelva. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Frau, M.J. y N. Sauleda. 2006. La reconfiguración curricular en el escenario universitario. Alcoy: Ed. Marfil.
- González Simancas, J.L. 1996. Asesoramiento académico personalizado en la Universidad. (347-387) En V. García (ed.), La educación personalizada en la Universidad. Madrid: Rialp.
- Hildebrand, M.; Wilson, R.C. y Dienst, E.R.. 1971. Evaluating University Teaching. University of California, Berkeley: Center for Research and Development in Higher Education
- Imbernon F. 2000. Los retos de la Universidad del Futuro. <http://www.ub.es/form/Conferencia/Imbernon.htm> (25/04/07). Departament de Didáctica i Organoizació Educativa. Barcelona.
- Marsh, D.; Marsland, B. y Stenberg, K. 2001. Integrating Competencies for Working Life. Universidad de Jyväskylä, Finlandia: Unicom
- Michavila, F. y Calvo, B. 2000. La Universidad española hacia Europa. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Pedró García, F. y Comellas Solé, M. 2005. Manual d'introducció a la docència. Horitzó Bolonia. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- Rogers, C. 1969. Freedom to Learn: A View of what Education May Become. Columbus: Merrill.
- Sotelo, I. 2006. A vueltas con España. Madrid: Gadir.
- Villa Sánchez, A. y M. Pobrete Ruiz. 2007. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Williams, M. and R. Burden. 1997. Psychology for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press
- World Bank. 2003. Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries. Washington, D.C.:The International Bank for Reconstruction and Development.
- Zabalza Beraza, M.A. 2002. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea



FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA: PROGRAMA FLEXIBLE

Mtro. Rubén Roa Quiñónez, roaq@uabc.mx

M.C. Clotilde Lomeli Agruel, cotylomeli@hotmail.com, cotylomeli@uabc.mx

Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, México.

Palabras clave

Formación pedagógica, profesores universitarios, programa flexible

Resumen

Esta comunicación describe la evolución en la concepción y las acciones de formación pedagógica dirigidas a profesionalizar la docencia de los profesores universitarios en la Universidad Autónoma de Baja California, México.

En 1980 inician las primeras acciones, aunque aisladas y recetadas fueron detonante de una mayor toma de conciencia entre los actores de la necesidad de planificar desde un enfoque de sistemas, la estrategia y los espacios formativos con una perspectiva flexible para dar cabida a la diversidad de intereses, necesidades y disponibilidad de tiempo de los profesores universitarios.

Se evoluciona y en el año 2003, inicia el Programa Flexible de Formación y Desarrollo Académico (PFFDA), el cual recoge la experiencia de años anteriores y nutre su rumbo con el primer estudio diagnóstico (Reyes, 2002), realizado a la planta docente de la institución. El PFFDA ofrece un continuo al proceso de formación pedagógica, quedando a propuesta y elección de cada docente las unidades de aprendizaje, teniendo el incentivo de acumular y revalidar las unidades para la obtención de un grado académico. Se presentan los resultados obtenidos y la identificación de áreas de mejora.

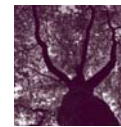
Desarrollo

Objetivos: La presente comunicación se propone aportar elementos de reflexión y debate en torno a estrategias institucionales para promover la formación pedagógica del personal docente universitario.

Antecedentes

López Segrera (2007) identifica en el ámbito de la globalización, los desafíos para la educación superior en América Latina, de especial relevancia son los retos de transformación hacia las universidades innovadoras en el escenario de las sociedades de la información y el conocimiento. También UNESCO (1998), hace un llamado a la formación del personal docente para lograr cambios significativos en el sistema educativo. En el contexto de la república, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES, 2006), identifica temas cruciales para el avance de la educación superior en México, entre ellos ocupa un lugar medular la formación pedagógica de los profesores universitarios.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una institución pública, descentralizada del estado con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propio. La UABC ofrece programas de posgrado, licenciatura y técnicos a más de 30,000 estudiantes con una planta docente de más de 4,500 académicos, distribuidos en 5 municipios del estado de Baja California, México. En 1980 inician los primeros intentos de formación del personal docente de manera estructurada a través del entonces Programa Básico de Actualización Docente, que consistía en una declaración de buenas



intenciones con acciones aisladas en forma de cursos. En 1985 se reestructura el Programa Básico de Actualización Docente, al cual se le adjudican un conjunto de 11 cursos identificados por los administrativos como “lo que deberían dominar los académicos”. Además dan inicio como parte de los esfuerzos por profesionalizar la docencia, la Maestría en Administración de la Educación Superior y la Especialización en Docencia. Así se institucionaliza la formación docente en la UABC.

En el año 2003 la institución transita una reestructuración mayor en todas sus áreas, del anterior proceso se evoluciona al actual Programa Flexible de Formación y Desarrollo Académico (PFFDA). En el año 2006 se crea el Centro de Innovación y Desarrollo Docente, pasando el PFFDA a formar parte de sus programas. La presente comunicación únicamente trata la formación pedagógica, se describe el PFFDA, resultados y ámbitos de mejora.

¿Por qué un programa flexible?

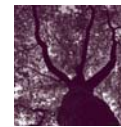
En el primer diagnóstico realizado al personal docente de la UABC (Reyes, 2002), se identificaron varios aspectos que orientaron al actual PFFDA. Se constató la generalización del empleo por parte de los docentes del método expositivo como único recurso didáctico, la desarticulación del modelo educativo centrado en el estudiante con la práctica docente, un amplio abanico en la disponibilidad de tiempo y en los antecedentes académicos en el área pedagógica del personal docente. Considerando los anteriores elementos se adoptó la concepción “Flexible” ya que permite la actualización de contenidos sin recurrir a reformas administrativas que consumen tiempo, y se adaptan las modalidades de aprendizaje y tiempos de acuerdo a la disponibilidad e intereses del personal académico (Díaz Villa, 2002). Además, la perspectiva flexible aleja de las estructuras rígidas que inhiben la construcción de identidad y competencias docentes situadas (Díaz Barriga, 2000).

El PFFDA ofrece un continuo de cinco fases para que cada maestro participe en el proceso de formación de acuerdo a su ritmo y proyecto de formación. La primera fase es inductiva a la Universidad, la segunda es introductoria a la actividad docente, las siguientes fases ofertan diplomados, la Especialidad en Docencia y la Maestría en Docencia. Los docentes tienen la libertad de elegir las unidades de aprendizaje, y el incentivo de acumular créditos o revalidar para la obtención de un grado académico.

FASE V	Maestría en Docencia
FASE IV	Especialidad en Docencia
FASE III	Diplomados: Educación a distancia; Innovación educativa y docencia; Lecto-escritura; Elaboración de publicaciones científicas y trabajos de divulgación; Computación como apoyo académico.
FASE II	Introducción a la actividad docente
FASE I	Inducción a la Universidad

Cuadro 1. Fases del Programa Flexible de Formación y Desarrollo Académico.

La Fase I, Inducción a la Universidad esta dirigida al personal académico de nuevo ingreso. Se ofrece en modalidad de curso presencial al inicio de cada ciclo escolar, en el cual se cubren temas de reseña histórica de la Universidad, su filosofía, misión, visión, modelo educativo, políticas, y otros tópicos que faciliten la inserción del nuevo académico.



La Fase II, Introducción a la actividad docente, ofrece al académico novel cursos básicos en didáctica, elaboración de unidades de aprendizaje por competencias y micro enseñanza. Durante estos cursos se promueve la reflexión sobre las implicaciones de la actividad docente.

Durante la Fase III, el docente elige de entre un menú correspondiente a los cinco Diplomados, puede optar por uno de ellos o bien seleccionar de entre los Diplomados las actividades que mejor convengan a su plan individual de formación pedagógica. Cada Diplomado tiene una carga de créditos obligatorios y el resto optativos, lo cual agrega flexibilidad para que el docente diseñe su propia ruta.

En la Fase IV, el docente tiene la oportunidad de acreditar de las fases anteriores para continuar con su ruta hacia la obtención de la Especialidad en Docencia. Asimismo, en la Fase V, el personal académico para lograr la profesionalización de su práctica docente, cuenta con el incentivo de acreditación para el grado de maestría. El programa de Maestría en Docencia tiene una orientación profesionalizante con el requisito de un trabajo terminal propositivo ante una problemática de la práctica docente del docente/alumno. Este programa de Maestría es de reciente creación, aun no concluye su primera generación, sin embargo esta teniendo gran demanda en los tres municipios donde se oferta.

Tradicionalmente las acciones institucionales de formación docente se ofertan intramuros, es relevante mencionar que al PFFDA tienen aceptación también personal docente de otras instituciones, lo cual esta enriqueciendo y ampliando la visión de la práctica docente y su identidad profesional.

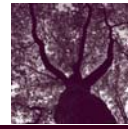
Resultados

El PFFDA desde su inicio ha venido aportando una estructura que permite avanzar en la gestión de la formación pedagógica del personal docente. La UABC a través del PFFDA ha brindado formación pedagógica a más del 50% de su personal académico.

Entre los ámbitos de mejoras al Programa Flexible de Formación y Desarrollo Académico de la UABC, respecto a la formación pedagógica, se encuentran identificados:

- Sistematizar el seguimiento del impacto del PFFDA en la calidad educativa.
- Realizar periódicamente estudios cuantitativos que permitan conocer a mayor detalle al personal académico de la institución; sus necesidades y trayectorias.
- Estudios etnográficos que den cuenta de los matices de la profesión docente.
- Avanzar en la articulación del PFFDA con el sistema de evaluación docente.
- Vincular el PFFDA con los proyectos de los Cuerpos Académicos de la institución.
- Aumentar la cobertura de participación docente a través del mayor empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Explorar otras modalidades de formación pedagógica que estimulen la instalación de una cultura de innovación docente.

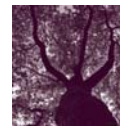
Actualmente muchos de los otros componentes del PFFDA están aun careciendo de articulación con el plan sistémico inicial, por ejemplo la actualización disciplinaria, inter-, multi-, o transdisciplinaria, planes de vida y desarrollo profesional, incentivos y condiciones laborales competitivas, entre otros.



El logro mas importante del PFFDA esta siendo una creciente conciencia de la complejidad y de la intervención dinámica de múltiples factores en torno a la calidad educativa, en donde el rol central es el del docente (Vaillant, 2005). El personal docente esta asumiendo su indispensable participación y compromiso en la toma de decisiones de su propia formación pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- ANUIES (2000). La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: ANUIES.
- ANUIES (2006). Consolidación y avance de la educación superior en México: Temas cruciales de la agenda. México: ANUIES.
- Argüelles, A. (Coord.) (1996). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. SEP, CNCCL, Conalep. México: LIMUSA.
- Chehaybar, et. al. (1996). La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas. Investigación educativa 6. México: CISE-UNAM.
- Clark, B. R. (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. Revista Perfiles Educativos. No. 81, CESU, UNAM.
- Díaz Villa, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Colombia.
- Díaz Barriga, F. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Valle F. (Coordinador) Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario Núm. 91, Centro de Estudios sobre la Universidad, México: UNAM.
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. En Argüelles (Coord.). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. SEP, CNCCL, Conalep, México: LIMUSA
- López Segrera, F. (2007). Globalización y educación superior en América latina y el caribe, ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación, UAJT.
- Reyes, P. I. (2002). Diagnóstico de necesidades de formación de los profesores de la Universidad Autónoma de Baja California. Tesis de maestría UACJ-UABC.
- Torres del Castillo, R. (1998). Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? Revista Perfiles Educativos, 6 México: CESU-UNAM.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado el 22 de septiembre de 2000: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- UABC (2003). Plan de Desarrollo Institucional 2003-2006. Mexicali: UABC.
- Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. España: Octaedro.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España: narcea.



FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Primitivo Sánchez Delgado

ICE de la Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Prácticamente todos los profesionales reciben formación profesional inicial y permanente. El profesorado de los niveles no universitarios recibe formación pedagógica con mayor o menor extensión, profundidad y calidad. El profesorado universitario desempeña tres funciones básicas: docencia, investigación y gestión. Recibe una formación inicial y permanente amplia para la investigación, pero exigua, voluntarista y desigual para las otras dos funciones.

El EEES puede constituir una magnífica oportunidad para incorporar procesos de formación docente en aquellas universidades en que aún no se ha implantado. La intención de instituciones de evaluación como la ANECA de incluir la formación docente en los procesos de evaluación, puede suponer un impulso definitivo.

El problema no es sólo desarrollar procesos de formación docente para el profesorado universitario, sino hacia cual de las dos orientaciones básicas se dirige: la reproducción o la transformación.

Aquí presentamos una propuesta de formación inicial de carácter modular para el profesorado universitario con la intención de formar para la innovación y la transformación.

Desarrollo

OBJETIVO.

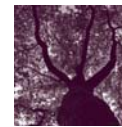
Diseñar y poner en práctica una propuesta de formación pedagógica para el profesorado universitario que permita desarrollar la competencia docente necesaria para innovar y mejorar constantemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO.

“La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002: 122).

1. UN TRIÁNGULO SINÉRGICO.

En la actualidad, prácticamente todos los profesionales de los campos más diversos reciben una formación que pretende facilitar su desarrollo profesional y mejorar su rendimiento. Concretamente, en el campo docente que aquí nos (pre)ocupa, el profesorado de Educación Infantil y Primaria recibe una amplia formación como profesionales de la educación integrada en el currículo básico de su formación universitaria; el profesorado de Educación Secundaria debe realizar el curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) u otras similares implantados de modo experimental o provisional, y cabe esperar que en breve se implante un master con la amplitud, profundidad y calidad que el tema merece. Este profesorado no universitario dispone además de una amplia oferta de formación permanente; pero el profesorado universitario dispone de una exigua



oferta de formación permanente y una oferta nula en la mayoría de las universidades de formación didáctica inicial para la profesión docente.

Es innegable la gran importancia de la investigación en la Universidad y es lógico en consecuencia que se dé una rigurosa formación en el doctorado y que se valore adecuadamente. Pero la importancia de la docencia no es menor y, en consecuencia, todo profesor universitario debería recibir una mínima formación para desarrollar su labor profesional como docente y debería recibir reconocimiento por la realización de una formación docente inicial y de actividades de formación continua, teniendo en cuenta la necesidad de mantener el equilibrio del triángulo equilátero de la formación, la evaluación y la incentivación.

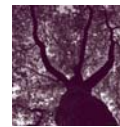


2. TIPOLOGÍA DE PROFESORADO EN RELACIÓN A LA FORMACIÓN DOCENTE.

En el profesorado universitario podríamos hablar de cuatro tipos con necesidades e intereses diferentes en lo que respecta a la formación:

- Aspirantes a profesor: sin experiencia en docencia universitaria.
- Profesor principiante: con menos de 5 años de experiencia en docencia universitaria.
- Profesor experimentado: con experiencia entre 5 y 25 años.
- Profesor senior: más de 25 años de experiencia.

La formación inicial que aquí planteamos iría dirigida a los dos primeros grupos: aspirantes a profesor y profesor principiante o novel.



3. COMPONENTES DE LA FORMACIÓN.

El proceso de formación inicial para la docencia universitaria debería tener al menos los cinco componentes básicos siguientes y una duración de 180 horas (18 créditos): un seminario presencial con diversos módulos, el apoyo de una tutoría o la participación en un proyecto de innovación docente en equipo, un proceso de intervención en la práctica, un equipo de formación preparado y coordinado, y una certificación valorada en las evaluaciones que un profesor debe pasar.

3.1. Seminario.

Debería ser modular y desarrollarse a lo largo de todo un curso. Podría desarrollarse en 6 módulos de 20 horas, lo que nos da un total de 120 horas lectivas. La realización de todos los módulos sería factible a lo largo de un curso académico dedicando un día a la semana. De todas formas, no es necesario realizar todos los módulos en un mismo curso sino que podrían realizarse a lo largo de dos o tres cursos. Cada módulo puede certificarse independientemente de modo similar a como se hace actualmente con los cursos de formación permanente del profesorado universitario. Cuando un profesor haya completado todos los módulos del seminario, más el módulo de tutoría o innovación, más el módulo doble de prácticum, podrá solicitar el Título de Experto en Docencia Universitaria, tal como señalamos más adelante.

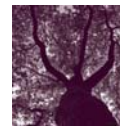
Los módulos formativos podrían ser los siguientes:

1. Didáctica general: planificación, desarrollo y evaluación de los componentes del currículum con especial atención a las estrategias de intervención didáctica desde las diversas racionalidades curriculares.
2. Organización universitaria y sus implicaciones didácticas.
3. Investigación docente.
4. Didáctica específica de las materias de los participantes.
5. Psicología del aprendizaje del alumnado universitario.
6. Uso didáctico de las nuevas tecnologías.

3.2. Tutoría o proyecto de innovación docente.

Un profesor experimentado o senior del Departamento de cada uno de los participantes que actuará como mentor, como apoyo para la búsqueda de soluciones a los problemas docentes que se le planteen al profesor en formación. Una labor fundamental del tutor será informar sobre el funcionamiento del departamento, la disponibilidad de medios y recursos, etc. El tutor puede también asistir a algunas clases y debatir con el profesor en formación su actuación en el aula.

3.3. Intervención práctica que quedará recogida en una memoria.



El desarrollo de la práctica docente en una de las materias elegida libremente por cada participante de entre las que imparta en ese curso académico incluirá, además de la planificación y desarrollo de su labor docente, algunas de las siguientes actividades:

- Desarrollo de grupos cooperativos que trabajan la misma materia o materias similares.
- Grabación de sesiones de clase y análisis de las mismas primero personalmente y después con el tutor o algún colega de las partes que considere convenientes.
- Observación directa en el aula del tutor o algún colega y debate posterior.
- Diario de clase.
- ...

De las actividades realizadas debe quedar constancia por escrito y deben ser incorporadas a la memoria docente.

Pautas básicas para la elaboración de la MEMORIA DOCENTE:

- *Descripción del entorno.*

Características del Centro, Departamento, especialidad, ... y cualquier otra información relevante que considere pertinente para a mejor comprensión de la acción docente.

- *Programa de la asignatura.*

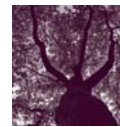
Incluir en la memoria la programación detallada de la asignatura.

- *Programación de una unidad didáctica.*

- Objetivos (capacidades que debe desarrollar el alumnado)
- Principios de procedimiento (que guían la acción del profesor)
- Detección de ideas previas del alumnado sobre el tema: cuáles y cómo.
- Estrategia de motivación inicial.
- Contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Actividades para el aprendizaje.
- Materiales didácticos y recursos didácticos que se van a utilizar.
- Evaluación del alumnado y del proceso didáctico: criterios e instrumentos.
- Otros elementos didácticos (Bibliografía, ejemplos de recursos...)

- *Descripción de la práctica vivida en el aula.*

- Secuencia detallada de lo ocurrido durante la puesta en práctica de la unidad didáctica.
- Problemas surgidos durante el desarrollo de la unidad.



- Resultados concretos de los procesos de evaluación del alumnado
- Reflexión sobre la práctica a la luz de la teoría y propuesta de modificación del diseño de la unidad didáctica a partir de la experiencia práctica.

- *Valoración de las prácticas.*
-

3.4. Equipo de formación.

Debe ser un equipo interdisciplinar compuesto básicamente por profesores de Didáctica, de Didáctica específica, especialistas en las materias de los participantes, de Psicología de la educación, Sociología de la educación, etc.

Este equipo debería actuar del modo más coherente posible, lo que no significa en absoluto ningún tipo de uniformidad ni de restricción de la libertad de cátedra. Para conseguir esta coherencia asumida y no impuesta es necesario un proceso mínimo de formación en paralelo a la de los profesores principiantes. Podría concretarse en tres jornadas de un día completo cada una que se realizarían en septiembre, febrero y junio, con anterioridad en cada caso al desarrollo de las fases del seminario de formación.

Cada jornada podría estructurarse en tres momentos:

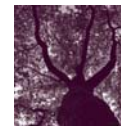
1. Ponencia sobre la formación del profesorado universitario que motive y suscite el debate sobre el tema.
2. Trabajo en grupos sobre algunos aspectos propuestos por el ponente y con atención a los temas emergentes en el propio proceso de debate.
3. Puesta en común por parte de los portavoces de los grupos y debate general.

Al final de cada jornada deberá elaborarse un informe resumen que recoja las principales aportaciones, que será repartido a los participantes y que puede servir como inauguración y punto de partida de la siguiente jornada.

Sería también muy interesante desarrollar la figura del “EnlaICE”, una persona por Facultad o Escuela universitaria que se responsabilizase de difundir entre el profesorado la oferta formativa y de informar especialmente a los profesores principiantes de la posibilidad de realización del seminario de formación inicial para docentes universitarios. Resultaría muy valioso que se incorporase al equipo decanal o directivo, o incluso que fuese algún vicedecano no excesivamente sobrecargado de trabajo y con interés por el tema.

3.5. Certificación.

Es imprescindible que la formación docente universitaria se valore y, en consecuencia, la categoría de la certificación y su valoración en los procesos de selección, promoción, compensación económica, etc. es importante.



Debería tener la categoría de Título Propio de la Universidad o incluso de Master. Parece lógico que tenga una categoría igual al título de profesionalización didáctica que se dé al profesorado de Secundaria.

La ANECA parece que está por la labor de reconocer y valorar adecuadamente los procesos de formación inicial docente del profesorado universitario en sus evaluaciones y acreditaciones. La Universidad debería incluirlo como mérito preferente en la selección y promoción de su profesorado y debería influir para que las agencias de evaluación autonómicas lo valoren también adecuadamente.

4. FORMACIÓN PARA LA INNOVACIÓN VERSUS PARA LA REPRODUCCIÓN.

La formación del profesorado se preocupó durante mucho tiempo casi en exclusiva del conocimiento de las disciplinas objeto de enseñanza, descuidando la atención al conocimiento pedagógico. Esta concepción está en el origen del hecho de que muchos profesores y profesoras se consideren técnicos especialistas en su materia, se despreocupen de las características del alumnado y rechacen actividades de formación docente. Sólo consideran valiosas las actividades formativas que se ocupan de contenidos disciplinares y son impartidas por ponentes considerados expertos en la materia en cuestión. Según Pérez Gómez (1992: 400):

Consecuente con la orientación académica sobre la enseñanza esta perspectiva en la formación del profesor/a resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir.

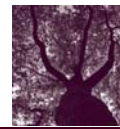
La dedicación a la enseñanza debe venir marcada por una vocación, "una llamada más que una profesión (una cuestión de compromiso moral, más que el producto de una práctica institucional)" (Mattingly, 1990: 44). Para ser profesor basta sentir la llamada y poseer los conocimientos académicos establecidos.

La racionalidad técnica supuso el cambio de la vocación a la profesión docente, en el sentido de que no basta con saber, es necesario saber hacer, saber enseñar, dominar una serie de habilidades profesionales. La racionalidad técnica se plantea como objetivo prioritario de la formación del profesorado el dominio de una serie de procedimientos técnicos de aplicación del conocimiento educativo para conseguir de modo eficaz unos fines predeterminados e incuestionables. Va más allá del mero dominio del conocimiento académico y sus preocupaciones básicas se centran en la organización de los contenidos curriculares, la metodología más adecuada, los materiales didácticos y la evaluación del conocimiento adquirido en el aula. Una de las estrategias básicas para la formación del profesorado desde esta racionalidad es el modelado, la imitación de un modelo ideal preconcebido de profesor al que todos deberían parecerse. Popkewitz (1990: 14-15) señala:

Uno de los supuestos simplistas decía que los principales problemas de la educación del profesorado podían solucionarse si se analizaban cuáles eran las cualidades que se consideraban esenciales para un buen profesor o las funciones específicas que comportaba el trabajo docente. El análisis del trabajo del profesor se entendía como equivalente al análisis de los trabajos industriales.

Esteve (1997: 59), tras una revisión de la investigación sobre la formación de profesores, concluye que "pese al abandono del enfoque modélico como línea de investigación rota por la crítica hace treinta años, los planteamientos modélicos aún dominan la práctica de la formación inicial de los enseñantes".

Las limitaciones de este planteamiento técnico son puestas de relieve por el planteamiento crítico, al señalar que los modelos técnicos de formación del profesorado no se cuestionan la epistemología, la



naturaleza del conocimiento, su proceso de producción, etc. Menos aún ponen en duda los aspectos ideológicos: qué intereses subyacen en la elaboración y valoración del conocimiento, por qué se seleccionan determinados conocimientos y no otros para los currícula escolares, qué objetivos son valiosos, para qué y/o para quién. No se cuestiona, en definitiva, quién selecciona el conocimiento escolar y por qué, a quién beneficia determinada selección y organización en una sociedad con desigualdades manifiestas como la nuestra. Al pensamiento técnico sólo le preocupa la selección de las estrategias y los recursos ideales para que el alumnado aprenda los conocimientos establecidos y del modo establecido en la escuela. Lo establecido se presenta además, no como una opción entre varias posibles, sino como lo "normal", lo "natural", perdiendo así la conciencia de que la escuela es una formación social determinada históricamente.

Beyer y Zeichner (1990: 285) plantean un gran dilema sobre los fines y funciones de la formación del profesorado: la formación para la reproducción del sistema por repetición o la formación para la transformación y el cambio:

En la práctica, cualquier plan de educación del profesorado está enmarcado en unos modelos de escuela ya existentes o de nueva proposición, y por los contextos social, económico y político en los que está inmersa la escuela. Un programa, o bien tiene como consecuencia la integración de los futuros profesores en la lógica del orden social actual o bien sirve para favorecer una situación en la cual esos futuros profesores puedan abordar la realidad de forma crítica con la voluntad de mejorarla.

La formación para la reproducción se ve facilitada por las actividades tipo curso, a las que el profesorado acude individualmente. Este tipo de actividad domina casi en exclusiva los procesos de formación inicial en la Universidad, al menos en el primer y segundo ciclo. Muchas instituciones dedicadas a la formación permanente del profesorado, como los ICE, los Colegios de Doctores y Licenciados, los sindicatos, los museos y multitud de organizaciones privadas, centran su actuación en la organización de actividades tipo curso o similares.

Entre las características básicas de este tipo de actividades cabe señalar las siguientes:

- El profesorado o los futuros profesores y profesoras acuden de modo individual y participan en aquellas que coinciden con las necesidades sentidas de modo particular y sus intereses personales.
- Las actividades suelen atenerse al modelo de expertos, en el cual los ponentes establecen los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas, etc. para ayudar a los asistentes a adquirir y reproducir en sus aulas una serie de comportamientos y técnicas concretos, que se consideran valiosos.
- Suelen defenderse desde planteamientos técnicos de eficacia: Si el proceso se desarrolla de un modo adecuado, parece ser una formación eficaz para reproducir contenidos y destrezas concretos, y por tanto fragmentados, de carácter normativo, y para resolver problemas generales bien definidos y repetitivos.

Estas actividades individuales pueden contribuir al desarrollo personal del profesorado que acude a ellas, aspecto sin duda importante para la educación, pero no supondrá la introducción de innovaciones duraderas en los centros educativos de forma que se propicie la mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Imbernón (1994: 58): "La formación personalista y aislada puede originar experiencias concretas de innovación, pero difícilmente una innovación de la institución y de la práctica colectiva de los profesionales".

Los intentos de innovación individual están expuestos a multitud de resistencias. Fernández Pérez (2004: 896) hace explícita la siguiente secuencia de acciones/reacciones ante una innovación, que suele mantenerse en los dominios del inconsciente:

Recorrido psicosocioprofesional del docente innovador en microcontextos de concreción real:



1. Comportamiento pedagógico diferente por parte de un profesor/a.
2. Toma de conciencia de la diferencia en cuestión por parte del grupo profesional entorno.
3. Necesidad de afirmar que la didáctica propia no es peor que la ajena (prejuicio defensivo del grupo profesional entorno).
4. Necesidad irracional de destruir la afirmación de que "lo otro" ("el otro") es mejor que lo propio.
5. Racionalización defensiva del ataque al innovador (no ya sólo a la innovación).
6. Alternativas de respuesta por parte del innovador ("empecinamiento", agrupamiento minoritario, angustia psicoprofesional, etc.)
7. Estabilización definitiva o transacción provisional de la situación conflictiva (compromiso dinámico, eliminación de la innovación/del innovador, aislamiento tolerado, enquistamiento fósil, etc.).

La introducción de innovaciones significativas en el campo educativo suele conllevar tal incremento del esfuerzo por parte del profesorado, que si no recibe el estímulo que supone la aprobación social de su acción, necesitará de unos niveles de profesionalidad y de ética muy elevados para mantenerse a contracorriente. Una de las motivaciones más fuertes que recibe un ser humano para la acción es la aceptación social, el reconocimiento y el apoyo de su entorno más próximo. El profesor o profesora innovadores suele encontrarse, sin embargo, con la desconfianza de gran parte de su alumnado que prefiere la rutina conocida, la incomprensión, cuando no la clara hostilidad, de parte del profesorado que no entiende su acción y que sospecha que pueda tener repercusiones negativas para su situación.

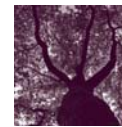
Además, los procesos educativos están cargados de ambigüedad, de problemas únicos e irrepetibles que no pueden resolverse atendiendo a una norma o ley general de actuación técnica y, sobre todo, el profesorado necesita una amplia capacidad de visión integrada de la realidad global para superar la mera reproducción y adentrarse en el camino de la investigación e innovación educativas.

Algunos de los factores que influyen en que el mayor volumen de actividades de formación del profesorado se concentre en la realización de cursos, podrían ser los siguientes:

- La precariedad crónica de medios y recursos materiales y humanos de los que suele disponer la educación, que es considerada como cuestión prioritaria en el «hablar» de los políticos, pero muy secundaria en el «trigo» de los presupuestos. Y los cursos son más baratos y necesitan menos personal preparado que actividades colectivas como los seminarios, los grupos de trabajo, los proyectos de formación en centros... en que los participantes no pueden ser masivos.

- El pensamiento dominante en el profesorado sobre el valor de los cursos, reforzado por las disposiciones de la administración que, en las diversas convocatorias de concursos de méritos, puntuaba únicamente los cursos, en los que se valoraba sólo la asistencia, e incomprensiblemente excluía actividades como seminarios o grupos de trabajo en los que la participación y la implicación activa del profesorado es mucho mayor.

Un ejemplo bastante claro de los problemas que plantea la formación individual del profesorado lo constituye la organización por parte de la Administración educativa de cursos denominados ACD (Actualización Científica y Didáctica) y, en especial, por los de tipo A de 150 horas de duración, a los que asistían un reducido número de profesores seleccionados, siguiendo la idea de la formación en "cascada", es decir, formar muy bien a unos pocos profesores que al regresar a sus centros actuarían como formadores de sus compañeros y como fermento de innovación educativa. La realidad demostró que la formación no se extendía por esa vía y que incluso los profesores así formados



chocaban con las resistencias antes señaladas para poner en práctica lo que habían aprendido. Santos Guerra (1987) afirma: "Cuando la formación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan. Y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen la acción".

La formación para la transformación y el cambio se ve facilitada por actividades como seminarios, talleres, grupos de trabajo, proyectos de innovación y, sobre todo, Proyectos de Formación en Centros, que implican a equipos lo más completos posible de cada centro educativo. Quizá el aspecto fundamental sea que su organización responde a un proyecto de acción elaborado por los propios participantes.

Las actividades y estrategias de formación colectiva no puede afirmarse que sean, sin más, una garantía suficiente de formación de calidad para el cambio y la transformación de la escuela y la sociedad hacia un sistema más igualitario y, sobre todo, más justo. Pero sí se puede señalar que la formación colectiva, autodirigida por el propio profesorado implicado en las actividades formativas, con los apoyos externos que sean necesarios, facilitan el análisis que permite desvelar las contradicciones del sistema que constituyen la semilla para el inicio y desarrollo de procesos de transformación educativa y social. Esto no niega la posibilidad de que en actividades individuales pueda cultivarse y prosperar la misma semilla.

Este tipo de actividades de formación colectiva del profesorado han sido impulsadas por centros de formación permanente del profesorado que recogían la experiencia de amplio potencial innovador de los Movimientos de Renovación Pedagógica y en los que progresivamente se fue consolidando un equipo pedagógico coherente e innovador.

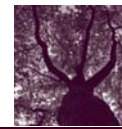
La organización de actividades en las que el profesorado participa colectivamente debe partir de la detección de necesidades de formación colectivas de los equipos pedagógicos de los centros más que de las necesidades de formación individual.

A pesar de todas las dificultades y problemas que conlleva y de los que somos conscientes, pensamos que la educación del profesorado del futuro no puede limitarse a una recepción individual. La formación permanente no debe quedarse en un mero reciclaje. Como señalan Monclús y Sabán (1997: 350) al analizar los nuevos desafíos de la educación que se plantea la UNESCO:

En definitiva, ésta será la clave para entender la educación en el siglo XXI, una educación permanente que supere el concepto inicial de reciclaje profesional para intentar responder no solamente a una necesidad cultural, sino también y sobre todo, a una exigencia nueva, capital, de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en cambio constante.

La "formación del profesorado" debería convertirse cada vez más en "educación del profesorado", es decir, debería ir más allá de la formación técnico-profesional e implicar aspectos como las siguientes:

- Poner el énfasis en los procesos, más que en los productos.
- Realizar siempre una toma de postura, de compromiso, no de neutralidad.
- Centrarse preferentemente en el equipo de trabajo del centro situado en un contexto socioeconómico y cultural concreto más que en los individuos descontextualizados.
- Partir de un enfoque donde los contenidos respondan a necesidades y problemas de la práctica profesional de los que participan.



- Ser orientada a potenciar la capacidad de los implicados para avanzar de una manera autónoma más que a recibir una ayuda que les haga demasiado dependientes.

- Establecer la primacía de la reflexión crítica sobre la práctica, como motor decisivo de cambio.

La formación permanente del profesorado en ejercicio cobra mayor importancia si cabe si tenemos en cuenta la multitud de nuevas demandas que el sistema hace a un profesorado que ha recibido una formación inicial de corte tradicional.

Giroux (1990: 212) señala como los programas para la formación del profesorado «sólo en contadas ocasiones estimulan de hecho a los futuros profesores a tomarse en serio el papel de intelectual que trabaja al servicio de una visión liberadora».

5. INCORPORACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

El proceso de Convergencia Europea es una magnífica oportunidad para reflexionar más intensamente sobre nuestra práctica profesional, para replantearnos algunas de nuestras concepciones y de nuestras prácticas docentes; en definitiva, para dar pasos en la mejora de la institución universitaria que debe mantener una posición de constante vanguardia en la sociedad, como productora de conocimiento y como formadora de profesionales. La formación didáctica del profesorado constituye una gran ayuda para este proceso de reflexión sobre la práctica docente y la mejora de la misma.

Estamos convencidos de que a pesar de todas las fuerzas implicadas en el cambio (económicas, financieras, políticas, empresariales...), de los problemas y de las limitaciones, nuestras responsabilidad y posibilidades de participar en la toma de decisiones y en el curso de la acción son irrenunciables y nada despreciables (Gairín y Sánchez, 2007: 5).

En 1999 se produce la Declaración de Bolonia, en la que participan 29 Estados europeos: no sólo los países de la Unión Europea, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y centro de Europa. Esta declaración pretende sentar las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Enseñanza Superior".

Los procesos de formación inicial y permanente del profesorado universitario constituyen un elemento clave para desarrollar los objetivos que pretende el proceso de convergencia europea. En la Declaración de Bolonia se establecen como objetivos de mayor relevancia los seis siguientes:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma, para promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior.

- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales, pregrado y grado.

- El establecimiento de un sistema de créditos que facilite la movilidad de los estudiantes.

- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio real de la libertad de movimiento con especial atención a:

- * los estudiantes: acceso a las oportunidades de estudio y formación y los servicios relacionados.



* los profesores, investigadores y personal administrativo: reconocimiento y valoración de los períodos dedicados en el contexto europeo de investigación, enseñanza y formación, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

- La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los sistemas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

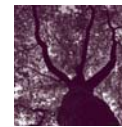
La formación docente parece imprescindible si se quiere que el profesorado reoriente su labor incluyendo nuevas dimensiones exigidas por el Espacio Europeo de Educación Superior, como las señaladas por Goñi (2005: 15-16):

- Su rol de organizador del proceso de aprendizaje.
- Determinar el volumen de trabajo de diferentes tipos a exigir a los estudiantes, tarea tan novedosa como difícil de cuantificar, si tenemos en cuenta la singularidad y variedad de estudiantes.
- Establecer las competencias básicas que los estudiantes han de dominar.
- Definir núcleos comunes de conocimientos para configurar currículas básicos de carácter interdisciplinario.
- Desarrollar de una vez la actividad tutorial. La cultura universitaria en el uso del asesoramiento y la tutoría es todavía poco consistente y quizás hay que exigir su cumplimiento –por su valor comunicativo, formativo y orientador- como un aspecto de igual importancia que las calases, los talleres y las prácticas.
- Establecer mecanismos de seguimiento, para evaluar el progreso de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en los resultados finales.
- Preparar materiales curriculares, guías didácticas, dossiers electrónicos, etc. Sin olvidar el valor de la lectura profunda y reflexiva de los libros.
- Conseguir el compromiso, la implicación de los estudiantes, individualmente y como colectivo, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

El ICE de la Universidad Complutense de Madrid ha multiplicado en los últimos años la oferta de actividades de formación permanente para el profesorado universitario. A medida que se ha ampliado la oferta, se ha ido incrementado la participación del profesorado en las diversas actividades y aún más la demanda de formación.

Tampoco han faltado, aunque son muy reducidas, posturas opuestas al desarrollo de procesos de formación didáctica para el profesorado universitario, como la del grupo autodenominado “Profesores por el conocimiento”, liderado por algún Departamento de Filosofía. Grupos como éste contribuyen a la “persistencia en el dualismo de la vida académica, que devalúa las destrezas, el ‘saber cómo’, la práctica y el afecto, mientras que, en el mundo académico, se ensalzan la cognición, el “saber qué” y las formas impersonales de comunicación”. (Brockbank y McGill, 2002: 36)



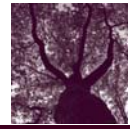
La propuesta de formación didáctica para el profesorado principiante o novel que aquí realizamos ha tenido una acogida muy favorable tanto en los organismos universitarios responsables como entre el profesorado consultado al respecto y que estará implicado en el desarrollo del proceso. El reto actual es ponerlo en marcha y orientarlo hacia la transformación y la innovación.

PROPUESTAS DE MEJORA

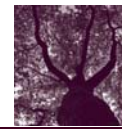
El proceso de difusión y debate está aportando matizaciones y mejoras para el desarrollo del proyecto, pero será la puesta en práctica la que aportará elementos más claros para la incorporación constante de mejoras a un proceso que, por su propia naturaleza, nunca podrá considerarse definitivamente cerrado.

Bibliografía

- BROCKBANK, Anne y MCGILL, Ian (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
- BEYER, E. L. y ZEICHNER, K. (1990). La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción. En Popkewitz (Ed.) Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Valencia: Universitat de València.
- ESTEVE, José M. (1997) La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. (2004). Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid: Siglo XXI.
- FULLAN, Michael (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- GAIRÍN, Joaquín y SÁNCHEZ, Primitivo (2007). Planificar la formación en el espacio europeo de educación superior. Elaboración de guías docentes. Madrid: Oficina de Calidad y Desarrollo Estratégico de la UCM. (En prensa).
- GIROUX, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Madrid: Paidós/MEC.
- GONZÁLEZ SOTO, Ángel Pío y SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo. (2005) ¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la Universidad? Procesos de aprendizaje adulto. En Chamorro, M. C. y Sánchez, P. Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda. Madrid: ICE de la UCM
- GOÑI, Jesús María. (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Barcelona: Octaedro-ICE.
- IMBERNÓN, Francisco. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Graó.
- MATTINGLY, P. H. (1990). Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado. En Popkewitz (Ed.) Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Valencia: Universitat de València.
- MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (1997). La escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO. Madrid: FCE/UNESCO.



- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. (pp. 398-429).
- POPKEWITZ, Thomas. (Ed.). (1990) Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Valencia: Universitat de Valencia.
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo. (2005). Educación del profesorado. En Sánchez Delgado, P. (Coord.) Enseñar y aprender. Salamanca: Témpora.
- SCHÖN, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. Investigación en la Escuela, 2, 3-13.



LA IMPLANTACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO, LAS PERCEPCIONES DE LOS PROTAGONISTAS

Dr. José Antonio Serrano Castañeda serrano_aj@yahoo.com.mx,
serrano_aj@hotmail.com

Dra. Rosa María Torres Hernández rrtmh@prodigy.net.mx

Profesores de T.C. de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Miembros del Cuerpo Consolidado PICSE. (Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto de la Educación)

Resumen

Los sistemas educativos nacionales desde sus inicios desplegaron políticas que orientaban hacia un hacer prototípico y considerado valioso y posible en cada uno de los sistemas culturales en donde emergen. El sistema educativo mexicano en sus orígenes se constituyó reivindicando dos aspectos contradictorios. Por un lado, las imágenes clásicas del oficio de ser maestro, la vocación que reivindica el ejercicio del sacerdocio y deja de lado el aspecto profesional del manejo del conocimiento y de las metodologías del aprendizaje. Por otro lado, la preparación de conocimientos científicos para el manejo del oficio.

En la tensión indicada, mostraremos la implantación de los programas rectores estatales de formación continua en México a partir del proceso de descentralización educativa. En cada estado se han diversificado los estilos y formas de trabajo. Presentaremos el devenir del proceso en tres entidades federativas: Tabasco, Guanajuato y Zacatecas. En donde mostraremos que el devenir propio está en relación con las formas organizativas internas, los grupos y las adscripciones políticas de los que participan en el proceso de implantación de los programas.

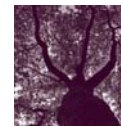
Desarrollo

Objetivo

- Identificar las estrategias de formación significativas y las modalidades de gestión (implantación y desarrollo de acciones) con potencial innovador que establezcan formas equitativas (de enfrentar la práctica cotidiana de la docencia en educación básica) y de los mecanismos que institucionalizan la difusión hacia el sector.

Introducción

Como otros países de América Latina, México es un país donde se viven reformas curriculares de manera recurrente, casi siempre promovidos ante los cambios presidenciales (cada seis años). Tradicionalmente, la formación continua en México estuvo organizada por el gobierno central, pero ante el proceso de descentralización administrativa, y de las nuevas visiones del trabajo del maestro, el Gobierno de Vicente Fox promovió una nueva relación entre los estados que conforman a la República Mexicana. En el inicio del sexenio de Vicente Fox se esbozaron las reglas a partir de las cuales cada estado estaría en condiciones de diseñar su programa de formación continua, creó un nuevo vocabulario *Plan Rector Estatal de Formación Continua* (PREFC); además de nuevos espacios laborales, *Departamentos de Formación Continua*; y roles, *Equipos Técnicos de Formación Continua*. Aparejados a la reestructuración de las relaciones internas en las escuelas con una visión renovada



de la gestión interna del trabajo escolar: *Los programas de Formación Continua tienen en su centro a la escuela y al aprendizaje del alumno como razón de ser. Con un ideal de formación: el maestro forma al maestro.*

Las nuevas ideas de Formación Continua en el país nacieron en la reunión de los titulares de educación en las entidades federativas, celebrada en Nuevo Vallarta, Nayarit, los días 4 y 5 de marzo de 2004. El producto fue un documento publicado el 12 de marzo de 2004 en el Diario Oficial de la Federación titulado *Reglas de Operación del Programa Nacional Para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2004*.

El documento reconoce la complejidad de la labor docente que realizan los profesores de educación básica y sostiene que las entidades deben disponer de un servicio de formación continua que reconozca la experiencia y el saber del docente. La reflexión sobre el proceso resultará central para que el docente dirija sus acciones en la mejora del aprendizaje de los alumnos. *Los programas de Formación Continua tienen en su centro a la escuela y al aprendizaje del alumno como razón de ser.* Programas que se realizan bajo la ideología de la rendición de cuentas y bajo la vigilancia federal a través de la realización de exámenes nacionales a los alumnos. Esto lleva a que cada estado esté ubicado según los resultados de las pruebas en donde los estudiantes demuestran el aprendizaje logrado.

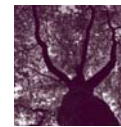
El lema de que *Los programas de Formación Continua tienen en su centro a la escuela y al aprendizaje del alumno como razón de ser* ha sido incorporado al lenguaje de los equipos técnicos y hay acuerdo político en los estados para su realización. Hay cierto beneficio político de sentir que las autoridades locales están interesadas en la instalación de oportunidades de formación continua para los profesores del estado.

Para dar cauce al documento publicado en el Diario Oficial (*Reglas de Operación del Programa Nacional Para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 2004*), La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a través de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, elaboró el documento que orienta a los Equipos Técnicos Estatales denominado *Criterios para el Diseño del Programa Rector Estatal de Formación Continua 2004-2005 para Maestros de Educación Básica en Servicio*. Documento que es la base para la Elaboración de los Planes Rectores de Formación Continua (PREFC). De éste se desprende que cada estado elaborará un Modelo de Formación que articule el conjunto de acciones en respuesta a las demandas de cada uno de los estados de la República Mexicana.

Los planes rectores estatales de formación continua se han elaborado con base en las políticas de descentralización de las acciones de Formación Continua; estas políticas han generado un nuevo vocabulario, acciones y formas de interactuar, tanto en el ámbito federal como el local.

La asunción de la nueva perspectiva, como es de suponerse para todas las acciones que se institucionalizan, ha sido disímil en el panorama nacional. Las causas son múltiples. Sin ser un análisis exhaustivo, a continuación se muestra el vaivén de la institucionalización de las acciones para la elaboración, implantación y desarrollo de los Planes Rectores Estatales de Formación Continua.

La descripción de algunas de las oscilaciones que se dan en la institucionalización de la formación continua se hace desde la evaluación compresiva del proyecto, por ello mostraremos el significado de las acciones para los sujetos entrevistados. En este caso los sujetos participantes fueron los integrantes de los equipos técnicos estatales. Elegidos a partir de la primera evaluación a los planes rectores. Los estados fueron seleccionados de los agrupamientos. Tomamos como ejes de valoración los postulados centrales planteados para la elaboración de los Planes Rectores Estatales de Formación Continua.



Descripción de la metodología

La estrategia metodológica para la evaluación parte de una lógica interpretativa que privilegia a los grupos y los actores participantes en la elaboración y el desarrollo del PREFC.

Las entrevistas grupales (no estandarizadas) con los denominados actores equipos técnicos estatales (ETE). Para las entrevistas se formulamos una guía en las que se anticipan los aspectos generales y la información específica. Los evaluadores usan la guía como una lista de temas de los que hay que hablar, pero no se restringen a una pregunta; ya que el papel del entrevistador debe ser el de un oyente activo que no descuida la forma que toma la relación dialógica entrevistado-entrevistador. La entrevista a los ETE de formación continua es el segundo dispositivo, se realizaron del 22 al 24 de junio de 2005.

Transcribimos las entrevistas y nos dimos a la tarea de mostraremos el significado de las acciones para los sujetos entrevistados. La transcripción de las entrevistas "... supone mucho más que una simple aplicación mecánica de determinadas aplicaciones o convenciones preescritas, representa la expresión verbal por escrito exige que el transcriptor valore constantemente qué es lo que significa el habla" (Moore, 1999, p. 163). Optamos, pues, por la tradición escrita con un texto legible que se parezca a cualquier otro texto escrito; consideramos que en este caso la piedra angular son las frases y los párrafos por lo que la puntuación sigue un principio de orientación frástica donde los elementos relevantes de entonación son aquellos que encontramos en cualquier texto, a saber interrogación, admiración, punto y aparte, comas, punto y como, etcétera.

A partir de las transcripciones ubicamos la información por entidad fedreativa en tres momentos claves como referentes del proceso del programa:

- Suelaboración.
- Su implantación.
- Su desarrollo.

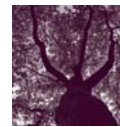
La elaboración es el nivel de la intención y la perspectiva formal que permiten construir el proyecto que es una capacidad de futuro.

En tanto que el momento de la implantación nos coloca ante la posibilidad de acercarnos al uso de una innovación y su potencial de cambio, es decir, sabemos que las innovaciones no llevan directo al cambio. Sabemos que lo que el innovador hace de la innovación no es lo que los actores harán, porque la adaptación de las innovaciones son respuestas a contextos únicos y variados (Randi y Corno, 2000).

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros y la elaboración de los Programas Rectores Estatales

La asimilación de las ideas sustantivas en la elaboración del PREFC ha sido tamizada por las condiciones locales. Cada estado señala sus particularidades (como marco para la elaboración, implantación y desarrollo del programa) y en relación con ello identifican el por qué de haber elaborado el documento rector. Es una manera de racionalizar el vínculo con las instancias federales.

El presente documento muestra la opinión de los equipos técnicos sobre las vicisitudes de implantación de las nuevas orientaciones de formación continua en nuestro país, en especial en tres estados: Tabasco, Guanajuato y Zacatecas. El proceso de implantación de la formación continua está relacionada con las tradiciones culturales propias de cada sistema educativo estatal. La descripción del proceso nos dará pistas para comprender las formas en que una política educativa se incorpora a los centros escolares



A continuación mostraremos el proceso local. Bajo tres rubros diferenciados: Elaboración (estrategias de organización), Implementación (dar a conocer a los otros) y Desarrollo (estrategias de realización) del PREFC.

El Estado de Tabasco

Elaboración del PREFC

Los integrantes del ETE de Tabasco plantean que las ideas que se encuentran en el Plan Rector acciones de Formación Continua han llevado, en el ciclo escolar 2004-2005, a la constitución de un Consejo Técnico Estatal donde participan diversas instituciones, es un organismo de consulta y opinión. Algunas representan los niveles educativos, participan también instituciones formadoras (Normal y Universidad Pedagógica Nacional) y hay representación sindical. Esperan incorporar a otros sectores profesionales que, sin tener relación directa con la educación básica, estén en condiciones de opinar sobre los programas. La asunción de la idea de rendición de cuentas es lo que ha intentado proponer la conformación de un equipo de tales características. Es una interpretación de los documentos oficiales. Al respecto, los miembros del equipo técnico indican lo siguiente:

[Las diversas instituciones] han estado participando. Por ejemplo, en revisar los programas de trabajo de las áreas y ver si esos programas de trabajo coinciden con los resultados educativos y la formación que está apostando a los resultados educativos. Sí, se ha venido trabajando con ellos pero, ahorita a partir de las Reglas de Operación vamos dando otro giro y vamos a integrar otras figuras más de tal manera que se fortalezca [el Consejo Técnico Estatal] (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

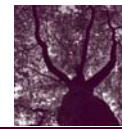
La fundamentación del Equipo Técnico Estatal les ha conducido a la búsqueda de información que, desde el punto de vista académico, les oriente en las actividades que tendrán que realizar. Es como una forma de medida, de calcular el trabajo que están por realizar. En este tenor de ideas asientan:

Estuvimos trabajando sobre la fundamentación de este Consejo Técnico. Básicamente, tenemos el marco teórico. Tenemos algunas cosas que hemos estado rescatando ya recopilando para poder darle al Consejo Técnico un soporte y empezar a trabajar. Esto nos va a servir, un antecedente como para empezar a echar andar el proceso directivo en el Centro de Maestros. Esto nos ha estado frenando un poco, en el sentido de que no nos aventemos así impulsivamente. Sino que esta experiencia nos está dando algunos elementos para dar un paso colectivo bien. (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

El diagnóstico que sirvió de base para la estructuración del PREFC tuvo sus vicisitudes. Se trabajó con cada una de las direcciones y a partir de ello se estructuró un documento que ya fue presentado tardíamente a las instancias federales. Aducen que es un problema del trabajo en equipo. Y que se hizo por separado, que no se integró por el sistema de educación básica: la información del diagnóstico fue recabada por subsistema y el equipo estatal la integró. Tamizaron la información con los documentos oficiales. Se percibe la estructuración del diagnóstico con poca coordinación al interior de las instancias estatales. Sin embargo, los documentos oficiales son tomados en cuenta de manera sustancial. En sus palabras:

Pues [tomamos] básicamente las reglas de integración y a la política nacional y estatal: lo que ya se tiene de base lo que falta por hacer los problemas educativos que tenemos el diagnóstico nacional.

El equipo construyó el diagnóstico bajo la idea de lo recurrente “sobre lo que se presenta con mayor frecuencia con mayor incidencia”. Lo que les permitió obtener el asunto sustantivo a ser tratado. El documento diagnóstico fue planteado al Secretario de Educación Estatal y les llevó a mantener que la



función directiva es un aspecto que tendría que atenderse. Se encontraron que los directivos en todo el Sistema Estatal poco se involucran en los problemas de la stión directiva. Nosotros participamos en la elaboración del proyecto ya tienen los recursos ya están listos para empezar a trabajar.

En la elaboración del PREFC se percibieron retrasados, dadas las características locales de funcionamiento del recién establecido Consejo Técnico. El hecho de que diferentes instancias participen les llevó a no estar al día en todos los requerimientos que planteaba el Plan Rector. El trabajo en equipo para la elaboración del programa ha llevado a retrasos, lo perciben como un problema que no es insalvable. Es consecuencia de las nuevas demandas de relación entre las diferentes instancias estatales. Ponerse de acuerdo con los representantes de otras instituciones no ha sido una tarea fácil. Han trabajado con las Escuelas Normales, con el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pero no ha sido una labor sencilla. Al respecto señalan:

El PREFC nosotros no lo estamos haciendo solos eso es lo que nos ha atrasado un poco. incluso yo ayer solicité una reunión con las normales con la UPN y con el CAM y se llevó a cabo esta reunión y partir de ahí nosotros vamos a armar las estrategia estatal también de formación inicial y continua... Apenas ayer nos integramos ya con líneas directas y con trabajo específico sobre este asunto, porque nos ha costado trabajo... La solicitud de nosotros fue en el sentido de que nos podarnos integrar en un solo equipo de trabajo porque por resistencias naturales no habíamos podido integrarnos. Lo que sea, ya ayer quedó definido que tenemos que hacer la estrategia estatal y que tenemos que responsabilizaron de la formación inicial (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

A pesar de las vicisitudes, el equipo percibe ventajas en el trabajo con las diversas instituciones. Por ejemplo, señalan que el trabajar con las Normales y tener el punto de vista de los alumnos que están por egresar les da ideas de cómo enfrentar la Formación Continua. De igual forma el punto de vista de los catedráticos llevaría a tener acciones de actualización más pertinentes. Esto sucede con la Normal y con la UPN estatal que les ha apoyado en la validación de algunos materiales. Al decir de los entrevistados:

Por ejemplo, en este caso tanto los alumnos como los catedráticos de las normales tendrán que participar. Tanto en la elaboración como también el tener acceso a todo lo que van tomar (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

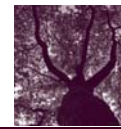
No todas las instancias están en la misma línea de acción. El CAM estatal ha presentado algunas inercias.

Lo que hace falta es integrar la estrategia igual con el CAM. Hace falta ahí con nosotros una estrategia integral. Nos había costado un poquito pero habíamos avanzado como en [lo] individual con ellos: ahorita vamos a entrarle todos a una sola estrategia (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

La estructura burocrática afecta la conformación del equipo, pero sienten que ese paso ya lo han superado. Han aprovechado la coyuntura y se han planteado "con apoyo del Secretario [de Educación Pública Estatal]" la estrategia de Formación Continua.

El equipo estatal anhela la articulación entre la formación inicial y la formación continua. Aspecto que se plantea como una hipótesis local de trabajo para la articulación de los sistemas y equipos que están del lado de la formación en la educación básica. Actividad que se estipula como un imperativo a realizar.

Lo que tenemos que hacer es articular la formación inicial con la formación continua en las normales ahí hay algunos vacíos. Y lo reconocía en esta reunión. Hay muchos vacíos en cuanto a la interpretación de algunas herramientas. Por ejemplo, el trabajo con



multigrado, el enfoque intercultural dentro de la currícula de las normales que nosotros vamos a trabajar en conjunto (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

La idea de trabajo en equipo, lleva a nutrir la *posibilidad* de articulación del sistema, ante el reconocimiento básico de que no están funcionando de forma articulada. La falta de vinculación se debe a diferentes problemas políticos del Sistema Estatal de Educación. Afirman que:

El año pasado, teníamos unos problemitas de carácter político ahí en la entidad, y no fue posible hacer consenso [entre las diferentes instancias estatales]. Nosotros hicimos un PREFC, pero era nada más de nosotros y nos guiamos por eso (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

En relación con las instancias federales aducen que están en contacto pleno. Al respecto indican que su relación con la Subdirección de Formación Continua es: “Muy buena. Si queremos algún apoyo inmediatamente nos lo dan” (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

El diagnóstico y la elaboración del PREFC dieron un giro al trabajo de los Asesores Técnicos Pedagógicos. Concibieron algunas tareas:

[Respecto al] asesor técnico pedagógico, vamos a trabajar primero que nada la normatividad. Estamos trabajando el asunto del proceso de selección, la permanencia los perfiles, un curso de inducción, un curso de diplomados y actividades que tengan que ver con la formación y la integración del colegiado de secundaria. Pero el colegiado sin tener las diferentes áreas. De hechos ya tenemos algunas prácticas que las pedimos (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

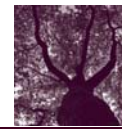
El Equipo Técnico sostiene que la figura del Asesor Técnico Pedagógico es sustantiva en las nuevas demandas de Formación Continua, *debe* estar dotado de herramientas metodológicas, con un perfil que lleve hasta la evaluación de las actividades de Gestión en la escuela.

Pero, insisten, la inercia de prácticas existe. Todavía se encuentran (a pesar de los nuevos planteamientos de cambio e innovación en la escuela, y por extensión a la estructura de los sistemas educativos estatales) prácticas y concepciones anquilosadas dentro de los directivos, supervisores y jefes acerca de la Asesoría Técnico Pedagógicas. Los entrevistados afirman:

Nos falta mas comunicación con la estructura por que el jefe de sector y supervisor. Nosotros recibimos, por ejemplo, de repente un oficio que dice que el asesor técnico pedagógico no puede asistir con nosotros [el equipo técnico] a determinada actividad por que tiene acciones que realizar respecto a la estadística o a la recepción de estadística del directivo. Se queda uno pensando bueno, entonces ¿cuál es la concepción que ellos tienen de este asunto? (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Respecto del supervisor también se tienen concepciones anticuadas que no han sido modificadas del todo. Son concebidos como patrones culturales que son de difícil erradicación. El equipo técnico dice al respecto:

[Convertirse en jefe de sector, supervisor] responde a intereses personales, a intereses políticos, a intereses de grupo. [Por ejemplo], el pobrecito está viejito: que se vaya de jefe de sector o yo misma como yo ya me cansé de andar trabajando, ya me cansé de tanta desvelada, de tanto trabajo pues me voy de supervisor. Ahí hay una construcción cultural en cuanto a esta función [supervisor o jefe de sector] que dice bueno aquí se descansa no se hace mucho. (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).



Además, aprecian que este tipo de funciones no deben estar tan especiales, hay sobrecarga de la función. Por ejemplo, los supervisores podrían estar atentos al conjunto de necesidades del sistema y no especializarse en los diferentes subsistemas.

Un problema sustantivo en el cambio de las prácticas está relacionado con que en el Estado existen dos sindicatos. Añádase a ello que en el Estado de Tabasco existen dos contendientes a la presidencia (Andrés Manuel López Obrador¹ y Roberto Madrazo²), lo que impacta en las tendencias del sindicato. La vida en la escuela reproduce lo que existe en el contexto social inmediato. Además, en este panorama las funciones de los agentes escolares se hacen cada vez más complejas. Comenta una entrevistada. Por ejemplo,

[En Tabasco] hay dos sindicatos. La situación no es fácil, tampoco para un directivo. El directivo que accede [a las demandas del sindicato] nacional tiene problemas con el local. Si accede con el independiente entonces también se lo fumiga el nacional, y así están las cosas (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

La elaboración del PREFC se dio con el principio de que *el maestro forma al maestro*. A pesar de ello, reconocen la sensibilidad mostrada por el actual Secretario de Educación Pública Estatal. El supuesto se basa en el conocimiento que los docentes de educación básica tienen de sus problemas: “[El maestro forma al maestro] Si esa era la idea, decían que el que llega de fuera no conoce la sensibilidad con la que hay que trabajar básica” (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Implementación del PREFC

Tabasco fue uno de los estados que no presentó Plan Rector Estatal de Formación Continua y no indica con claridad cómo es que se ha estado implementado. Aducen, de manera constante, la posibilidad de trabajo, el intento de vinculación entre diversas instancias estatales en el armado de la estrategia de actualización.

Si hemos trabajado con las Normales, hemos trabajado con la UPN, hemos trabajado con el magisterio [pero no orgánicamente]. Con el CAM en el caso de los cursos estatales. Con la UPN armando una oferta local, por ejemplo. Y con las normales los talleres generales de actualización. La solicitud de nosotros fue en el sentido de que nos podarnos integrar en un solo equipo de trabajo (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

La entrevista no documenta ninguna estrategia sustantiva de implementación del PREFC. Se aduce que los cambios en la estructura administrativa les impidió tener coordinación para la elaboración del Plan Rector Estatal. Como arriba se indicó que lo que el equipo tenía al inicio de las acciones de actualización del presente ciclo fue el marco teórico que podría dirigir sus acciones. Por ello, retoman lo que ya venía funcionando en el estado en cuanto a cursos de actualización y lo que se oferta o exige a nivel nacional.

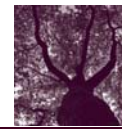
Desarrollo del PREFC

El plan de formación continua se estructura con talleres que se llevan a municipios alejados de la capital y con un taller que la Asociación de Escritores del Estado diseñó a 40 profesores.

[La] asociación de escritores dentro de Tabasco diseñó un curso que le impartió como a 40 maestros y esto fue durante el ciclo escolar y esa fue una acción propia del estado en el sentido propio para fortalecer esa parte (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

¹ Candidato a la presidencia de la República mexicana por el Partido de la revolución Democrática.

² Candidato a la presidencia de la República mexicana por el Partido Revolucionario Institucional.



Además, relatan que diversas instancias (Normales, UPN, CAM) participaron en diversos el diseño de cursos de actualización. Pero no indican cómo ellas colaboraron en la fase de desarrollo. Tampoco queda claro cómo entraron a las escuelas y las estrategias de asesoría que se pudieron haber desarrollado. Como ya se indicó centraron uno de los problemas centrales en la función directiva. Pero el discurso esbozado está en el anhelo de que esa función cambie.

Aseveran que asistieron a diversas reuniones regionales:

En estas reuniones regionales sale mucho todo lo que hay en el mercado, ofertas que nosotros tenemos disponibles para los maestros. Sale mucho pero, no toda la gente aprovecha estas ofertas (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Al equipo técnico le preocupa la situación de los estándares nacionales. Relatan que algunas escuelas formularon sus planes de formación. Pero cuando llegaba algún agente externo los directivos no eran capaces de retomarlo. En ese sentido parece que la cultura de formación que ya ha sido experimentada se quedó y la que solicita que los colectivos docentes sean partícipes de su estrategia de formación todavía está por llegar.

Señalan que las estrategias de difusión fue la información a los directores. Pero, ha sido insuficiente para que se perciba un cambio en las acciones de formación continua. Asimismo, armaron un equipo dictaminador de cursos:

Este tipo de dictámen lo vamos a fortalecer ahora. Habían 6 maestros de diferentes niveles educativos había gente de preescolar, de especial, de secundaria (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Plantean un esquema de seguimiento que no es muy sistemático. Sin embargo, esto les ha permitido observar que los que asisten a los cursos pocas veces elaboran sus evidencias tomando como referencia el salón de clases:

Nos llegan a la a dirección los productos de las personas que tomaron el curso. Ahí está la evidencia del curso general de actualización. Pero, posteriormente, no se refleja en esa transferencia didáctica que tiene que hacer en el aula. Porque lo que le interesaba (ya cuando les preguntas [a los maestros]), “mira yo lo que quería eran los puntos (Tabasco, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Brevemente, señalan que hay instancias externas de participación en las acciones de actualización, pero la información es vaga. El equipo se dice abierto a que otros que no sean maestros participen en acciones de actualización.

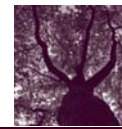
No estamos cerrados en esa idea de que, por ejemplo, venga alguien y trabaje. Nosotros tenemos diferentes alternativas para llegar al maestro y no solamente del maestro que forma maestro. Si es bueno el maestro que forma al maestro.

A pesar de ello reconoce que es el docente el servicio el que puede presentar más problemas, ya que si el expositor no cumple con sus expectativas las actitudes de los maestros son “terribles.

El Estado de Guanajuato

Elaboración del PREFC

El Equipo Técnico del estado de Guanajuato refiere que desarrollaron por primera vez el PREFC en el último periodo escolar, 2004-2005, pero señala que algunos miembros apuntalaron el desarrollo del PRONAP en 1996. Tomaron como base las prioridades educativas del Estado y se coordinaron con las



instancias estatales que están directamente involucradas en la elaboración del PREFC, es decir, la “Dirección y Coordinación de la Coordinadora Académica [y] el Jefe de Departamento de Actualización en la estructura estatal”. A diferencia de otros estados, Guanajuato cuenta con una estructura específica para organizar el Sistema Educativo Estatal: 8 Delegaciones Académicas que dependen de la Secretaría de Educación Estatal. Cada una tiene una región geográfica-política que organizar; poseen cierta autonomía para la realización de las acciones de operación y coordinación de los planes de actualización.

La Dirección de Actualización Académica coordinó el diseño del PREFC. Participaron en su elaboración: la Dirección de Innovación y cada una de las ocho delegaciones. Como se percibe, la construcción del plan rector de formación continua pasó por un complejo tamiz de decisiones y puntos de vista diferenciados. El proyecto educativo de Guanajuato surge de un diagnóstico estatal elaborado por las ocho delegaciones existentes, con distintos niveles de relación y de tratamiento con cada delegación dadas sus necesidades, procesos y la respuesta política que cada delegado tiene que enfrentar. Este diagnóstico sirvió de base para la estructuración del PREFC.

El equipo técnico encargado del PREFC está compuesto por miembros de la Dirección de Actualización Académica: la Coordinadora Académica y los Jefes de Departamento de Fortalecimiento Académico. Ambos tuvieron como tarea dar lectura de la información proveniente de las ocho regiones e integrar el Plan Rector Estatal de Formación Continua. Lo peculiar es que después de haber diseñado el Plan Rector tuvieron que devolver la información a los ocho delegados. Tenían que estar de acuerdo. Cada Delegado tenía que estampar su firma para indicar que estaba de acuerdo con el documento. Solo bajo estas condiciones rubricó el el Secretario de Educación Estatal.

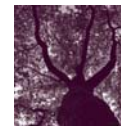
En la elaboración del PREFC, los miembros del equipo técnico de Guanajuato se perciben adelantados en tecnología e información, pero atrasados por la estructura de la misma instancia estatal, ya que no existen líneas de autoridad vertical entre la Dirección de Actualización hacia cada uno de los delegados. Al respecto señalan:

A diferencia de los otros Estados nosotros no teníamos muchas áreas o muchas instituciones con que vincularnos. Un trabajo difícil para nosotros ha sido negociar con las ocho delegaciones las acciones de su programa Regional para integrarlos al Programa Rector Estatal. [Por otro lado], Guanajuato está muy informatizado. Tenemos un sistema estatal de evaluación de los aprendizajes. Yo tenía un histórico con evaluaciones tanto estatales como nacionales, hechos por región, municipio, escuela por zona (Guanajuato, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

El trabajo en equipo para la elaboración del programa ha llevado a retrasos. Ponerse de acuerdo con los delegados de educación no ha sido una tarea fácil. El Secretario de Educación es el único capaz de coordinar a los delgados. Así la Dirección de Actualización se ve imposibilitada de tener ingerencia con los delegados. Desde este punto de vista, la estructura orgánica limita la coordinación de actividades en cuanto a planes de formación. Al decir del equipo técnico:

[Los niveles de relación] y de tratamiento [entre los delegados] y la dirección son distintos. En algunos casos el Delegado estaba ahí presente echándole lápiz y en otras el Delegado nada más dijo “traíganmelo a firmar” y ya. Lo vio como requisito. Si les conviene [a los delegados] nos consideran sus jefes, y si no, son autónomos. Hay mucha dificultad en la operación porque hay muchas [fracturas y distanciamientos]. El Delegado reconoce nada más como su jefe inmediato al Secretario y no reconoce a los demás que estamos como su autoridad (Guanajuato, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

El grupo entrevistado enfatiza la experiencia y formación académica del Equipo Técnico Estatal y los procesos culturales de la administración pública del Estado. El equipo está conformado por diez miembros: personal encargado de desarrollo académico, estrategias, formadores académicos y



encargados de datos estadísticos. Según relatan los entrevistados, en cuanto a la formación académica y cultural de los integrantes:

Tenemos gente que tiene Doctorado, Maestría y Licenciatura. Además, nos han sometido a los procesos culturales del estado. Y acá [en Guanajuato] tienes que documentar procesos, resultados, entradas, salidas, analizar, ver la reingeniería (Guanajuato, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Implementación del PREFC

En el estado los sistemas de control financieros y presupuestales del área de Planeación y Finanzas detienen la programación y el cumplimiento del PREFC. El Equipo Técnico considera que le falta preparación y habilidad en el manejo de los sistemas informáticos. Por otro lado, la Dirección de Actualización está más enfocada a darle seguimiento a las razones por las que se ejercen o no los recursos otorgados a las delegaciones, así como la redistribución de los mismos, más que a la parte académica. Dado que el área educativa se ha enfocado a ser más eficiente en cuanto a planeación y cumplimiento de sus planes, la Dirección de Actualización unificó criterios, con Planeación y Finanzas y los financieros de las Delegaciones, para que el desarrollo de las actividades se realice en el tiempo y con el dinero programado.

En cuanto a limitantes para la implantación del PREFC, en Guanajuato, lo que más se requiere es tiempo para revisar, junto con las Delegaciones, los ocho programas regionales y a partir de ver acciones, establecer líneas de difusión y seguimiento por regiones. La función de la Dirección de Actualización es coordinar los esfuerzos y orientar a los Delegados en el cumplimiento de sus programas.

Desarrollo del PREFC

En el diagnóstico y la definición de las líneas y actividades relacionadas con los programas y proyectos intervienen instancias estatales. Dado que las delegaciones en Guanajuato no tenían un control de los recursos disponibles para la elaboración de planes de desarrollo docente, la Coordinación General de Actualización estableció, dentro de las reglas de operación, indicadores para evaluar el desarrollo de los programas de actualización en las delegaciones. Estos indicadores permiten identificar acciones de formación y el presupuesto del que provienen.

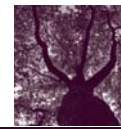
Un proceso regular, establecido y articulado con Supervisores, Directores de Escuelas y Aserores Técnico Pedagógicos (ATP) es que, en Guanajuato, el Maestro no se mueve de su municipio, ahí se le tienen que ofertar las opciones de actualización. Se le da servicio en el Centro de Maestros:

Es una ventaja para los maestros y para nosotros pues la operación de los cursos ya es un proceso regular, establecido y articulado con los Supervisores, Directores de escuelas, y los ATP de zona están involucrados como asesores y facilitadores (Guanajuato, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

En los inicios de PRONAP, la ausencia de diagnóstico de necesidades, aunado a la falta de coordinación entre Carrera Magisterial y la Dirección de Actualización, generó una problemática para su atención y cobertura.

El estado de Guanajuato existe apoyo para el desarrollo de programas de formación docente sustentados en diagnósticos de necesidades educativas. Los programas de formación se realizan bajo la ideología de la rendición de cuentas, planeación y certificación.

Los exámenes nacionales a alumnos y el control escolar de los sistemas tecnológicos instalados en el estado, permiten ubicar el desarrollo educativo del estado de Guanajuato y brindan información para la elaboración de los diagnósticos de necesidades que sustentan la asignación de recursos.



Estado de Zacatecas

Elaboración del PREFC

El equipo de Zacatecas advierte que la idea de cambio y mejora en la escuela con una visión de participación de todos los docentes viene desde 92-93, época en que trataron de iniciar la ruptura con modelos tradicionales de formación. Asevera que el Centro de Maestros se convirtió en un puntal básico para la renovación. A partir de 1998 se da un importante movimiento de actualización que permitió estar más cerca de las necesidades de formación continua de los docentes en servicio. Se detectaron problemas iniciales que no han sido resueltos, pero el movimiento ahí de renovación tiene ahí sus bases.

Por el importante movimiento de actualización promovido emprendido por la entonces administración estatal, nos dimos a la tarea de convocar y difundir lo que estábamos recibiendo como asesoría. Lo llevábamos como oferta hacia los maestros a tal grado que las instalaciones nos resultaban ya insuficientes de un movimiento muy importante. Porque estábamos más cerca de los docentes, del centro de maestros, cerca de las instituciones, cerca de los profesores. Ellos mismo lo sintieron de esta manera. Se difundió mucho de sobre todo lo que es la reflexión sobre la práctica, la observación, la crítica de manera colegiada todo esto fue o ha sido el cambio que hemos podido imprimir a la concepción de la práctica pedagógica (Zacatecas, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Relatan que la tarea no fue fácil. Se manifestaron múltiples resistencias, principalmente con los docentes que tenían mucho tiempo de laborar, ya que no aceptaban nuevos enfoques. La situación fue particularmente clara en la secundaria, ya que los maestros de matemáticas no aceptaban cambiar su enfoque memorístico.

El camino recorrido ha permitido que el Equipo Técnico Estatal tenga acercamiento significativo a los colectivos escolares. La asesoría continua a las escuelas les lleva a tener información directa. Cuando la información llega a la Coordinación General está ya ha recorrido un camino que es producto de la asesoría.

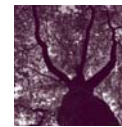
Hemos concluido que nuestro papel fundamental es estar en la escuela. Precisamente, tenemos una traducción donde el profesor oferta y tiene demanda. Hemos procurado hacer proyectos con los colectivos con la temática que ellos decidan. Tenemos que implementar esta temática, por ejemplo, de lecturas o de valores que proyectos necesitamos construir y que temática, estar con ellos.

Los colectivos escolares son el centro de referencia del programa. Desde el inicio el equipo técnico local vio bien la propuesta del PREFC, ya que la experiencia de estar en contacto permanente con las escuelas les llevó a asumir que eran los colectivos los que tenían que tener voz directa en el asunto de su formación continua.

El diseño del PREFC tiene como propuesta el mejorar la figura del docente como profesional. En el diseño de las acciones de actualización los diferentes miembros de la estructura han participado. En menos medida los directivos, les siguen los Asesores Técnicos Regionales. La participación mayoritaria ha venido del lado de los Asesores Técnicos Pedagógicos.

Paradójicamente, el equipo técnico afirma que, como en otras acciones, la formación continua parte del supuesto de que el maestro es el que forma a los maestros.

Implantación del PREFC



Para la implantación de la propuesta estatal de Formación Continua, el equipo técnico se ha valido de la estructura administrativa ya consolidada. Se apoya en las regiones existentes y en la infraestructura obtenida.

En el estado existen doce regiones educativas y distribuidas en estas doce regiones educativas existen 17 centros de maestros. En cada centro de maestros [hay] 3 figuras: el coordinador general, el académico y el bibliotecario. Cada uno de ellos bueno atendiendo a sus diferentes funciones: organizar todo lo que compete a ofertar actividades de actualización los maestros. Están maestros de los diferentes modelos y modalidades que operan los programas [como por ejemplo el PREFC, el Programa Nacional de Lectura. Además, en cada estructura hay Asesores Técnicos Regionales (Zacatecas, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Cada región tiene sus equipos técnicos, 180 docentes que realizan funciones de este tipo. Además, se calcula la existencia de casi trescientos docentes que funcionan como asesores que realizan actividades de acompañamiento. Hay en cada subnivel figuras de enlace. Todo este personal participa en los cursos generales, estatales, talleres. “Todos le entran al trabajo en este sentido”.

En ocasiones, los asesores trabajan el acompañamiento en equipo. Es una manera de tener un contacto más cercano con los “dolientes”, con los que padecen una problemática concreta.

[Dolientes], los que están sufriendo la problemática. Porque así como hay talleres que van encaminados a situaciones en cuanto a dominio de la historia, de geografía, etc., ellos [los dolientes] participaron en el diseño e propuestas que van a llevar el paliativo, la cura de aquello que está adoleciendo en laguna zona. Ahí debe establecerse algún instrumento que venga satisfacer la necesidad (Zacatecas, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Un aspecto que resaltan en la implantación es el gran título de cursos existentes en el estado. De hecho el equipo estatal asevera que el maestro se siente saturado:

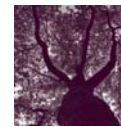
El maestro ya tienen muchos elementos. El maestro habla de que se ha sobrecargado de programas [de actualización], nos dice que ya le demos tiempo para trabajar. Si el problema es que te hemos saturado vamos a apoyarnos y dar mas tiempo para que trabajes (Zacatecas, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

El equipo técnico tiene claro que hace falta coordinación con diferentes instituciones para llevar a buen éxito el programa de actualización. Existen conexiones interinstitucionales por ejemplo con CONACULTA, con la UPN, con CONAFE, con el IFE, pero afirman que les falta tener más relación con otros organismos: “Si hay avances, pero nos ha faltado esa vinculación con otras instituciones, con otros programas con los tecnológicos, [por ejemplo]” (Zacatecas, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Desarrollo del PREFC

Zacatecas organiza, como buena parte de los estados, su programa de actualización a partir de lo que se ha construido, tanto a nivel local como a nivel nacional: el PRONAP, el Programa Nacional de Lectura, por ejemplo. Atienden a diversos subniveles: preescolar, primaria y secundaria. En particular, señalan que el programa TEBES (en ningún otro estado existe) les ha permitido crear redes de maestros y colectivos docentes que toma como base las orientaciones actuales de la formación continua centrada en la escuela.

En el caso del proyecto escolar, todos estos programas permiten acciones de capacitación, de actualización. Igual el programa tedes es una propuesta estatal que está centrada en acciones que tienen que ver con la formación de profesores en servicio. Acá



como que se ha centrado el estar en la escuela, estar impulsando y promoviendo el trabajo colaborativo, la reflexión, la investigación de acción (Zacatecas, Equipo Técnico Estatal, Junio, 2005).

Al sostener que los maestros forman a los maestros ha llevado a que los cursos de actualización estén organizados prioritariamente por el sector normalista.

El desarrollo del PREFC tuvo sus avatares administrativos. Los cambios de administración afectan (13 de septiembre).

Conclusiones

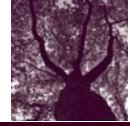
Las reformas escolares y las nuevas estrategias de reorganización del sistema ponen a prueba las formas típicas de realización de una determinada actividad. Para el caso, es innegable que la transformación del sistema escolar impulsa renovadas formas de vinculación entre los actores. Un beneficio de la propuesta de formación continua es que ha vuelto a los sujetos autores de sus propuestas y les da un papel protagónico a sus integrantes. También los ha convertido en interpretes de los documentos oficiales y ello ha marcado una forma de operar en cada estado. En este punto cabe resaltar que la elaboración de documentos ha abierto una brecha significativa frente a una cultura que había hecho de sus protagonistas receptores de propuestas.

Otro aspecto positivo de la propuesta es que los integrantes del sistema han establecido diversos canales de comunicación con sus colegas y les ha permitido vincularse de una manera que va más allá del pase de oficios y búsqueda de firmas para validar acciones. El trabajo colaborativo entre los diversos miembros ha permitido reconocer el punto de vista de otros. Para los casos descritos reconocer el punto de vista de los pares (los miembros que organizan los programas de formación continua), como tener en cuenta el punto de vista de los usuarios de los programas de formación continua. Así, se inician circuitos de reflexión sobre el actuar de los agentes en los sistemas educativos.

Los autores vislumbran sus problemas de forma cualitativamente diferente: se han propuesto vincular problemáticas como el caso de la articulación entre formación inicial y formación continua; vincular formas de relación ante la nueva distribución institucional del trabajo; implementar nuevas formas de convivencia y trabajo colaborativo ente sus pares y con los otros integrantes del sistema escolar.

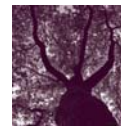
No obstante, hay todavía algunos aspectos que requieren el tratamiento de los integrantes del PREFC. Mencionamos algunos:

- la endogamia interna como principio de formación “el maestro enseña al maestro”.
- la ausencia de aspectos críticos frente a las propuestas del sistema,
- la utilización de las propuestas de formación continua en la lógica del credencialismo inherente a las formas de validación del trabajo de los docentes que han impuesto los nuevos programas de regulación del trabajo de los profesores,
- la burocracia interna que, al trata de fomentar la división social del trabajo institucional, ha generado huecos de información y ausencia de reconocimiento de las nuevas redes creadas en los sistemas educativos estatales,
- también encontramos ausencia de planteamientos sobre los límites de la innovación,
- la ausencia de formas pausadas de acompañar las innovaciones educativas.
- la ausencia de mecanismos de incorporación de docentes que favorezcan el andamiaje “positivo”, dado que cualquier docente, en la actualidad, puede asumir actividades de formación continua, actualización o capacitación
- la falta de articulación entre los diversos programas.



Bibliografía

- Amadiou, J. y Candin, L. (1996). *Competente et organisation qualifiante*. París: Económica
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Butelman, I. (1998). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Fullán, M. y Stiegelbauer, S (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.
- Moore, K. (1999). Sentidos y sensibilidad: formas y contenidos en la transcripción de historia oral. *Historia Antropología y Fuentes Orales*, 21, 163-170.
- Randi, J. y Corno L., (2000). Los profesores como innovadores. (pp. 169-237). En Biddle, B., Good, Th., y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores II*. Barcelona: Paidós.



“GESTIÓN DIRECTIVA Y PROMOCIÓN DOCENTE” REFLEXIONES PRELIMINARES REFERENTES A UN CASO ETNOGRAFICO DE UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES. BENEMÉRITA Y CENTENARIA. ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

Mtra. Elizabeth Contreras Aguirre lizbeth_9828@yahoo.com

Sistema Educativo Estatal Regular (SEER). Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE)

Palabras clave

Gestión directiva, Gestión educativa, Procesos Organizacionales en instituciones formadoras de docentes.

Resumen

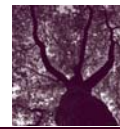
El proceso que dio origen al El Plan de Desarrollo Institucional 2001-2006 de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, como un evento de innovación educativa, nos ofrece una lectura de muy amplio espectro. Nos permite tocar temas de actualidad y trascendencia relativos a la formación de docentes, escuelas normales, institucionalización de prácticas, procesos de docencia institucionalizadores, autonomía de las escuelas, profesionalización docente, puntos que se encuentran sobre la mesa de discusión desde muy diferentes perspectivas de acción y reflexión en nuestra agenda educativa institucional, nacional e internacional.

Este ejercicio de reflexión e interpretación nos ofrece algunas conclusiones importantes, por ejemplo: El interés por los procesos institucionales, la gestión directiva, los elementos en juego de ambas partes (docentes-directivos, directivos-docentes), las circunstancias y características del contexto, la importancia de una búsqueda de mejores condiciones laborales e institucionales de los catedráticos de las Escuelas Normales, motivadas, dirigidas y alentadas por la gestión directiva.

Dentro de lo que podemos contribuir al respecto del análisis sobre las Escuelas Normales, docentes, alumnos, instituciones educativas, viene a colocarse como dispositivo importante resaltar el hecho de la autonomía intelectual e individualidad del catedrático normalista, bajo las dimensiones en que podemos realizar el análisis de su acción, la parte institucional principalmente, y todas las demás las tiene que resolver éste (el docente) a través de un ejercicio de reflexión introspectivo y muy personal; no existe nadie más que pueda saber quién es él y dónde se encuentra; sin embargo creemos que le pertenece a la institución ofrecerle un espacio de diálogo de actualización, profesionalización, información puntual, de comunicación eficaz y eficiente para la obtención del mejor del desempeño profesional.

Desarrollo

Las problemáticas a las que nos enfrentamos como sociedad y dentro del tema educativo, la gestión y la calidad se convierten día a día en temas de actualidad y gran interés, así mismo es hoy por hoy un lugar privilegiado en las conversaciones y tratamientos teóricos de reconocidos pensadores y letrados en la materia.



Las siguientes líneas versarán sobre la importancia de estos ejes de análisis y los procesos institucionales de una escuela formadora de docentes del estado de San Luis Potosí. Se pretende así mismo garabatear algunas líneas de reflexión como inicio de un estudio etnográfico al respecto de la organización escolar antes mencionada.

Las gramáticas escolares (el ethos) lanzan como materia de estudio un sin fin de vertientes a reflexionar. Podemos distinguir entre ellas procesos organizacionales; que por su naturaleza contingente adquieren la característica de imprevisibilidad o de contingencia aún muy a pesar de la planeación que se haga de los mismos.

I. Objetivos

La presente investigación tiene como propósito principal la descripción y teorización del ejercicio de reorganización institucional que actualmente ocurre en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Todo esto desde la perspectiva de cómo son manejados o administrados los conflictos o problemáticas escolares, el análisis es presentista y surge el interés de este estudio a raíz de la elaboración y operación del Plan de Desarrollo Institucional 2001-2006.

Metodología de investigación:

Debido a la naturaleza del objeto y perspectiva de estudio se pretende adoptar como enfoque el interpretativo específicamente en su corriente de análisis sociolingüístico. Este enfoque trata de recuperar los estilos de comunicación contruidos en la interacción directivo-maestros, e interpretar los conflictos o acuerdos establecidos entre la competencia comunicativa exigida por las escuelas y los patrones de comunicación familiares a los alumnos.

II. Descripción del trabajo

Se intenta responder a las siguientes preguntas:

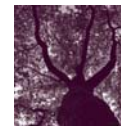
- ¿Qué se puede hacer entonces para mantener el control y permitir la evolución de una organización así mismo como promover la mejora en eficiencia y eficacia de la labor educativa de los catedráticos y la formación de las habilidades docentes del alumnado normalista?,
- En cuanto a la dirección y control, ¿Este es permitido hasta qué punto y por lo contrario se encuentra regulado bajo que aspectos, variables y determinaciones políticas, culturales pedagógicas y educativas?
- ¿Es el conflicto el principio básico de las problemáticas al interior de las organizaciones?
- ¿Los conflictos impiden el ejercicio de la democracia?
- ¿Las organizaciones formadoras de docentes son; por naturaleza propia; democráticas?

Gestión Institucional y Escuelas Normales

Las actitudes, intervenciones e influencia de los directivos y maestros para el logro de fines institucionales, educativos, pedagógicos y sociales, deviene en asuntos poco marcados por las teorías de las organizaciones sociales y de la administración educativa y escolar, esto no quiere decir que sea tema intrascendente de estudio sino más bien poco explorado.

En lo que respecta a las escuelas de profesorado, que en el Sistema Educativo Mexicano se les denomina escuelas normales, ¿Qué es lo que debiéramos preguntarnos antes de realizar un análisis sobre sus procesos y el desarrollo organizacional?. Éstas escuelas sirven y han sido concebidas para formar a docentes que ayudarán en la construcción de ciudadanos, de sujetos civilizados, de seres educados en el amor a la patria, de manera integral, gratuita y laica.

El objetivo de las escuelas normales es en sustancia y como producto de todos sus esfuerzos el de formar maestros. Este es nuestro legado como institución educativa, nuestra misión y visión.



Gestión Educativa y Calidad de la Educación

El fenómeno de la educación no ocurre separadamente del contexto nacional o inclusive mundial. Las incertidumbres en cuanto a los contextos económico, político, social, tecnológico, científico recaen directamente en cuestionarse acerca de cómo hemos llevado este proceso de educarnos como sociedad, qué se ha utilizado o priorizado respecto a la transmisión de la cultura y los conocimientos en general. Surgen entonces como respuesta a las problemáticas actuales en este tipo de educación, las teorías referidas a temas de gestión e innovaciones educativas.

La gestión educativa vista como un elemento que transforma, complementa y enriquece la vida organizacional de las escuelas es clave importantísima del desarrollo institucional de calidad; en parte, la solución de las problemáticas cotidianas de interrelaciones entre individuos, llámense alumnos, docentes, directivos, padres de familia de una comunidad escolar, pueden verse aliviadas a través de la gestión ya que ésta tiene una cara más humana, flexible y accesible intervención en relación a la administración educativa.

Propone la gestión educativa como principio básico, la promoción dentro de las escuelas de la participación de los actores pedagógicos en el proceso de desarrollo académico mediante la modificación de sus valores, sus actitudes y su comportamiento.

Es correcto por tanto, esgrimir el argumento de que las escuelas formen y moldeen a sus actores pedagógicos en función de un ideario, misión y visión en el beneficio social, educativo y humano manifestando por ello la construcción de un concepto renovado de docencia.

Se requiere para ello, nuevamente, de la participación activa y efectiva de todos los actores implicados; hacer que esto suceda nos obliga a la búsqueda e investigación de eso que mejor nos acomode y constituya para que funcionemos en armonía, no sólo a nivel escuela, sino también en cuestión de etnias, civilizaciones, países, continentes, el mundo en general.

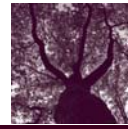
Además en cuanto procesos institucionales y organizacionales la gestión analizada desde una perspectiva de impacto social se coloca en un lugar estratégico para la transformación de nuestras vidas laborales y profesionales, Hall menciona:

“Si las organizaciones tienen resultados importantes para los individuos y las comunidades, es obvio que también tienen resultados para la sociedad o el entorno más amplio en el que están insertadas. Desde el mismo principio, se reconoce que existe una relación recíproca entre las organizaciones y sus ambientes.” (Hall, 1996:10)

Esta reflexión se aplica desde las escuelas de educación básica hasta las altas jerarquías del sistema educativo nacional; evidentemente las transformaciones educativas y programas de mejoramiento del magisterio no se operan exitosamente sin que se consideren las necesidades de la base que pone en práctica estas reformas, determinaciones e implementaciones de políticas educativas pensadas desde el escritorio o por investigadores o innovadores; que, sin embargo, lo que se plantea es en sí mismo una propuesta viable, dúctil a adaptaciones locales, es necesario un proceso de adecuación, sensibilización, convencimiento y finalmente ejecución por y con el maestro, cambio que se delega su vigilancia y logro a los supervisores o directores, de las escuelas, empero muchos de ellos no responden a los estándares requeridos para tal efecto, puede explicarse por la falta de conocimientos básicos que caractericen de una liderazgo motivador y transformacional.

La falta de liderazgo del director se relaciona en un porcentaje importante con el rendimiento académico y laboral de los profesores bajo su administración, prueba de ello es lo que Justa Ezpeleta refiere en el texto “La Precariedad Institucional de las Escuelas”¹ como esa “presencia” de escuelas en la comunidad, el impacto de los mismos en la vida social y la imagen de la educación promovida de la educación genera la idea de algo que no funciona bien.

Si bien el director es el responsable legítimo del funcionamiento de su escuela, los maestros también comparten esa responsabilidad, pero sucede que no se cuestionan y no se dan cuenta que los



eventos a su alrededor se ven modificados por su conducta y la idea propia del compromiso social que su profesión les confiere. No en balde se estructura como prioridad, dentro de los requerimientos del PROMIN (Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales, SEP, 1999), el seguimiento curricular y la evaluación al desempeño docente.

Por otro lado y en referencia a los procesos internos organizacionales, Silvia Schmelkes ha expresado que las escuelas efectivas son aquellas que promueven relaciones de calidad (1995). El Banco Mundial lo dijo en 1992 haciendo referencia al buen funcionamiento de las escuelas calificándolas como eficaces:

“Para que las escuelas sean efectivas, se requiere una administración efectiva y organizaciones bien desarrolladas en los ámbitos nacional e intermedio que provean de liderazgo y recursos necesarios”

Antes que el discurso, el cómo operar este asunto es la cuestión a responder. Los recursos que requieren estas escuelas efectivas, sobre todo los de carácter humano, son uno de los aspectos más difíciles con los cuales hay que lidiar y administrar.

¿Es verdad que la calidad de las relaciones interpersonales en nuestros centros de trabajo implica directamente una calidad de vida y un determinado nivel de profesionalismo?, confieso que en esta pregunta existe un cierto sentido reduccionista, sin embargo, segura estoy de que es comprobable la respuesta en sí misma y aislada de otros factores, evidentemente se requiere de todo un conjunto de acciones, elementos y dimensiones a tener en cuenta.

La importancia de auto-reflexionar nuestra práctica es uno de los puntos que pudieran destacar al respecto de las dimensiones tocantes al docente, del discurso planteado en “Más allá del salón de clases”, de C. Fierro, L. Rosas y B. Fortoul. (1995), obtenemos ideas y referencias trascendentes de la función de los profesores, las autoras refieren lo siguiente:

“La práctica educativa de los maestros, está conformada por algo más que las técnicas de enseñanza que se practican dentro del salón de clases; en ella intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia y miembros de la comunidad, así como los aspectos políticos, administrativos y normativos que, desde el Proyecto Educativo Nacional, acotan la función del maestro. Por lo tanto comprenderla y analizarla no es fácil.” (Fierro, et al. 1995)

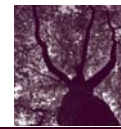
Para que se suceda la transformación que se promete a través de la gestión educativa para con los alumnos, la escuela y compañeros es urgente que el docente se cuestione a sí mismo, que reflexione sobre su práctica educativa y de esos mecanismos de auto-imagen y defensa que no le permiten observarse a sí mismo con objetividad, auto-construirse y auto-inventarse, el docente deberá de ubicarlos una concepción de la espiral dinámica y dialéctica de la sociedad, luego determinar por qué, cómo, cuándo, con quiénes y qué transformar de su espacio más cercano.

Pero compartir los esquemas de pensamiento y hacer comulgar todas las ideologías involucradas en este evento implicará ser racionales, apegados a la rigurosa científicidad de la naturaleza social del ser humano, la práctica de valores, como el respeto y la tolerancia, la vida en convivencia, entre otras cosas.

Por otro lado, movernos en un espacio institucional nos obliga a la obediencia de normas y reglas ya establecidas, escritas y consensuadas, otras más legitimadas con base en la práctica social e histórica de las mismas.

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2001-2006 BECENE (PDI 2001-2006). UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.-

Algo inédito en la historia de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del estado ocurre en 1999, la primera evaluación institucional de que se tenga conocimiento dentro de esta institución, con la participación de los integrantes de la comunidad educativa, catedráticos adscritos a la institución,



alumnos, padres de familia, personal de apoyo a la docencia y administrativo, evaluaron las distintas direcciones, jefaturas de departamentos, y coordinaciones de las licenciaturas desde los servicios que cada una presta hasta varios aspectos relativos con la docencia que se oferta en esta institución. Producto de dicho trabajo surge el Plan de Desarrollo Institucional 2001-2006 (PDI 2001-2006).

Hubo de formarse un grupo que construyera, desarrollara, organizara e implementara los inicios del PDI 2001-2006, desde la evaluación institucional que le dio origen hasta el actual seguimiento que se realiza por parte de la Comisión de Seguimiento, Control y Evaluación del PDI, a partir de éste Plan de Desarrollo Institucional se realizan proyectos anuales y semestrales que le dan una nueva cara al trabajo de los directivos, profesores, alumnos y la comunidad normalista en general.

Tres fueron las etapas dentro de las cuales se edificó, conceptuó y dio origen al PDI 2001-2006, éstas comprendieron su realización durante el periodo del 1° de octubre de 1999 a Enero del 2000ⁱ.

Varios aspectos confluyeron para que tal evento haya sido una realidad, el trabajo de la comisión evaluadora, la disposición tanto de los catedráticos como de los alumnos y padres de familia, así como personal de intendencia y apoyo a la institución, la creciente incorporación al cuadro laboral de docentes con estudios de posgrado, incluso egresados del mismo posgrado de la BECENE en sus ambas emisionesⁱⁱ, lo cual puede ser catalogado como endogamia institucional.

El proceso que dio origen al PDI 2001-2006 de la BECENE, como un evento de innovación educativa, nos ofrece una lectura de muy amplio espectro. Nos permite tocar temas de actualidad y trascendencia relativos a la formación de docentes y escuelas normales, procesos institucionales, autonomía de las escuelas, profesionalización y mejoramiento al desempeño docente, desarrollo humano integral, calidad de la educación, igualdad de oportunidades, éstos puntos y otros más que se encuentran sobre la mesa de discusión desde muy diferentes perspectivas de acción y reflexión en nuestra agenda educativa nacional, particular e institucional.

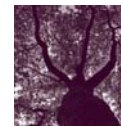
Dentro de lo que podemos percibir al respecto de la Escuela Normal, docentes, alumnos, institución educativa, es importante resaltar el hecho de la autonomía e individualidad del catedrático normalista; según las dimensiones en que podemos realizar el análisis de su acción propuestas por Fierro, Rosas y Fortoul (1995), específicamente la parte institucionalⁱⁱⁱ; ésta dimensión representa un aspecto que tiene que resolver él mismo a través de un ejercicio de reflexión introspectivo y muy personal, (al respecto los escritos Gramscianos tratan este constructo como el Intelectual Orgánico); dentro del PDI 2001-2006 se reconoce que no existe nadie más que pueda saber quién es él y dónde se encuentra dentro del vasto edificio del sistema escolar^{iv}; sin embargo pertenece a la institución ofrecerle un espacio de diálogo e información puntual, de comunicación eficaz y eficiente, es en este punto que nos cuestionamos sobre las acciones que dentro de los marcos institucionales le son permitidas al docente y éstas cómo le son informadas y alentadas por parte del director.

Los aspectos que podemos resaltar en cuanto al PDI 2001-2006 es la radiografía de aspectos, necesidades y circunstancias varias que expresan la situación actual de esta institución formadora de docentes.

Se aceptan y significan como la de mayor representatividad tanto histórica como de atención y cobertura a la demanda estudiantil en el estado.

Reconocen las problemáticas más sensibles y de mayor impacto educativo e institucional como las prácticas escolares y educativas de los catedráticos, los servicios de las direcciones, en si de todos los elementos del organigrama de la Institución hasta los elementos de apoyo a la docencia (administrativo y de intendencia).

Comparando las primeras pretensiones al lanzar el PDI 2001-2006, siguen ocurriendo carencias; nos centraremos en las que tocan a los siguientes sujetos, los la atención brindada por parte de la institución al docentes y la labor o trabajo explícito del directivo; se reconoce dentro de los



documentos analizados del PDI 2001-2006 la importancia del trabajo de los maestros en función de la atención y formación del alumnado^v, sin embargo en función de la obtención de fines centrados en el alumno, nos centraremos en las dos unidades de análisis anteriormente referidas.

Se presentan algunas cuestiones que nos guiarán en el análisis de los documentos referidos al PDI 2001-2006 de la BECENE:

¿Cuáles son los aspectos que más importan como institución?

Planteando como contexto, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado es una institución expresamente dedicada a la tarea de formar a los futuros educadores del nivel básico a través de las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, física y educación especial, el PDI 2001-2006 así lo expresa: “Formar docentes en San Luis Potosí, capaces de transformarse a sí mismos en la construcción de su propio conocimiento y con ello cumplir con la misión social a que se ha hecho acreedora desde ciento cincuenta y dos años” (BECENE. PDI, 2001-2006 2001), acto seguido, importa estimular servicios educativos de calidad en función de las necesidades y el crecimiento de la población normalista a través de acciones y estrategias que comprometen a los miembros de la comunidad normalista (BECENE. PDI, 2001-2006. 2001).

¿A qué aluden las pretensiones y objetivos de la BECENE con el PDI 2001-2006?

Cuando se sugiere a “... la renovación y debida orientación sobre acciones educativas que habrán de emprenderse y a la vez valorar en su cabal dimensión las tendencias que configuran la realidad educativa de la BECENE” (BECENE, PDI 2001-2006, 2001) se expresa que se pretende guiar las acciones hacia otros intereses diferentes a los que se tienen en el momento de la aplicación de las acciones. En otras palabras, los actuales directivos detectan situaciones equívocas que no corresponden con su idea de lo correcto en la institución que lideran, por tal motivo, es necesario un cambio, una redirección, una transformación de actitudes y acciones hacia un destino y fines distintos.

¿En dónde se ubican todas estas pretensiones según el panorama mundial de la educación?

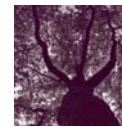
Si se ha tenido contacto con los actuales textos referidos a la educación^{vi}, nos encontraremos la imperiosa necesidad de saber aterrizar, conjuntar, implementar, adecuar y operar las pretensiones, políticas y necesidades educativas generadas desde lo que el gobierno discurre oficialmente y las necesidades locales, regionales, nacionales y mundiales en lo educativo, social, cultural, económico, productivo, etcétera. De tal forma que cuando se pide alumnos que sean docentes capaces de transformarse a sí mismos, se alude al nivel adaptación que el docente debe de integrar en su diario actuar frente a la gran generación de información y evolución que hoy día tiene lugar en todos los aspectos de la vida en general, por lo tanto, el discurso escrito deja entrever la voluntad de referir y apuntar los esfuerzos hacia la consecución de tales propósitos.

¿Cuáles son las problemáticas aún vigentes?

Toda institución educativa de nivel superior, como la Escuela Normal del Estado, tiene como funciones sustantivas la docencia, la investigación y la extensión, enfoquemos las problemáticas bajo estos tres aspectos.

La voluntad oficial radica en la mejora de los servicios educativos; dentro de esta se ve inmersa la acción y práctica docente; una de las principales dolencias expresadas en el PDI 2001-2006 es descrita en las actitudes de los catedráticos normalistas como “en la práctica docente, se siguen favoreciendo prácticas pedagógicas en las aulas que no coinciden con los enfoques de los nuevos planes de estudio.”^{vii}, esto resulta preocupante por el impacto e influencia hacia las actitudes de los alumnos normalistas.

Otros aspectos más que se resaltan en el PDI 2001-2006 englobando directivos, docentes y procesos institucionales son el trabajo colegiado, los niveles de comunicación y el desempeño de ambas



jerarquías en los procesos institucionales. En cuanto a los colegiados, en la Evaluación Institucional resultó que el 60 % de los profesores no cree realmente que sus opiniones sean tomadas en cuenta, en el manuscrito de Comentarios preliminares de la primera evaluación del Plan de Desarrollo Institucional (Julio del 2002), se acepta la necesidad de "... fortalecerlo y convertirlo en un espacio de capacitación y actualización de los profesores y que ayuden a mejorar lo académico". (BECENE, 2002), empero que éste se institucionalizó a principios del año 2002.

La dirección de Investigación Educativa adolece de impulso e impacto, se reconoció en el 2002 que "no se logró integrar ningún proyecto susceptible de ser apoyado para su desarrollo"^{viii}, sin embargo no ha dejado de realizarse esfuerzos para mejorar este aspecto.

En cuanto a la extensión, la escuela se ha visto actualmente inmersa en eventos culturales y deportivos de importancia nacional, esto promueve una imagen favorable de la escuela Normal del Estado, por otro, mas a nivel local, las escuelas de práctica bajo el nuevo currículo de los Planes y Programas de Estudio se han visto asistidas por alumnos normalistas más conscientes de su labor, el impacto social de éstos es a groso modo resulta de beneficio a la institución, su formación docente y las escuelas de práctica.

¿Qué se presenta y realiza para la solución de éstas problemáticas?

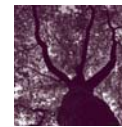
La voluntades y el marco institucional permiten la generación de estrategias implementadas a través de proyectos y acciones específicas y puntuales, sabemos que los procesos sociales son lentos y a largo plazo. Sin embargo hay que pugnar por una mejor atención a docentes hora/clase que representan cerca de tres cuartas partes de la planta docente.

En cuestionarios y evaluaciones recientes hechas a los profesores, se ha permitido un espacio para sus propuestas y explicitación de necesidades particulares, lo cual genera en la conformación de otros cursos-taller que benefician la profesionalización y actualización de los catedráticos.

Sin embargo, existe insuficiencia de foros dónde se realicen intercambios y confrontación de ideologías dónde se puedan ver aterrizadas propuestas de acción que contribuyan a los propósitos del PDI 2001-2006 fuera de las reuniones de academias y colegiados, o en todo caso la optimización del tiempo para el intercambio de experiencias docentes.

¿Cómo se les cataloga a los docentes y qué estrategias son tomadas para su profesionalización dentro de la institución?

Es obvio que conforman una parte importante dentro de la institución, como sujetos de procesos institucionales se han planeado y llevado a cabo cursos-taller bajo diferentes temáticas, sin embargo habrá que preguntarse y evaluar quiénes asisten a éstos talleres y qué tanto impacta a la planta docente y alumnado en general. La institución reconoce a través del PDI 2001-2006 el impulso que se debe otorgar a este rubro, los propósitos son el de lanzar propuestas de programas de actualización, perfeccionamiento y fortalecimiento académico.



CONCLUSIONES:

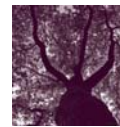
Como avance en nuestra reflexión e interpretación de los documentos referidos, observamos que aún se resienten de ciertas problemáticas que después de haber sido enunciadas como importantes y urgentes, no se ha realizado gran avance dentro de las mismas, en los documentos no se menciona qué se ha hecho específicamente para la resolución de dichas situaciones ni presentan una relatoría de los proyectos aceptados o en curso y los que se quieren impulsar. Es importante resaltar que los niveles de comunicación son importantes a fortalecer, procesos de inclusión, adscripción e identificación o por el contrario de ostracismo, balcanización e individualización de las acciones y actitudes docentes se ven impulsadas a través de las vías de comunicación.

La Escuela Normal es un pilar importante de mejores niveles de formación y desarrollo humano dentro del Sistema Educativo Nacional, los procesos que aquí ocurren trascienden a las escuelas de educación básica, es lógico pensar en la formación de los futuros docentes y la realidad que actualmente nos rodea, es urgente que se mejoren esos procesos educativos, ser más conscientes de ellos, mientras las prácticas en torno a este aspecto sean más comunes, mejor será entendido el concepto de calidad de la educación.

El PDI, nos ofrece un motivo interesante para la discusión en espacios abiertos, tolerantes, informados donde se priorice la profesionalización de la planta docente y promueva la formación con el saber hacer de las habilidades y competencias para la docencia. Reitero, en la institución tiene que ocurrir los espacios para la construcción de ideologías que mejoren el desempeño de nuestra institución. Todavía quedan otras cuestiones importantes a resolver como organización escolar. Veremos pues, en lo subsiguiente lo que futuros cometas y evaluaciones docentes al respecto nos lleguen a mostrar como un motivo más de discusión y diálogo.

Bibliografía

- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). (2001) Plan de Desarrollo Institucional 2001-2006. SEGE, SEER. San Luis Potosí, S.L.P. México..
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). (2002) Mecanuscrito: Comentarios preliminares de la primera evaluación del Plan de Desarrollo Institucional. Una llamada de atención a los actores involucrados en el proceso educativo de la BECENE. SEGE, SEER. San Luis Potosí, S.L.P. México. 1° Julio del 2002.
- Ezpeleta, Justa y Furlán Alfredo. (Comps.) (1992). La Gestión Pedagógica de la Escuela. Correo de la UNESCO. Librería Editorial. México. Edición 2000. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile Impreso en México.
- Fierro, Cecilia; Rosas Lesvia y Bertha Fortoul. (1995) Más allá del salón de clases. CEE., A.C. Tercera edición, México D.F.
- H. Hall, Richard. (1996). Organizaciones, Estructuras, Procesos y Resultados, Pretince Hall.
- Schmelkes, Silvia. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, Gobierno del Estado de Guanajuato/SEP.



ⁱ Véase: *Plan de Desarrollo Institucional 2001-2006*. BECENE, SEGE, SEER. San Luis Potosí, S.L.P. México. 2001. páginas 5-9

ⁱⁱ Las Maestrías aludidas son: la Maestría en Educación con Especialización en Desarrollo de Habilidades del Pensamiento emitida en 1996 y la Maestría en Educación con Especialidad en Educación Preescolar, Primaria y Especial la cual cuenta ya con la segunda generación desde el año de 1999, haciendo un total de tres generaciones hasta la fecha.

ⁱⁱⁱ Las dimensiones que las autoras aluden son: 1) dimensión personal, 2) dimensión institucional, 3) dimensión interpersonal, 4) dimensión social, 5) dimensión didáctica y 6) dimensión valoral. Véase: Fierro, Cecilia; Rosas Lesvia y Bertha Fortoul. *Mas allá del salón de clases*. CEE., A.C. Tercera edición 1995, México D.F.

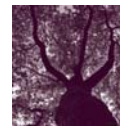
^{iv} Véase: BECENE. *Plan de Desarrollo Institucional 2001-2006*. SEGE, SEER. San Luis Potosí, S.L.P. México. 2001. Página 53

^v BECENE. Mecanuscrito: *Comentarios preliminares de la primera evaluación del Plan de Desarrollo Institucional. Una llamada de atención a los actores involucrados en el proceso educativo de la BECENE*. SEGE, SEER. San Luis Potosí, S.L.P. México. 1° Julio del 2002. Pág. 2

^{vi} Aguerrondo, Inés, Tedesco, Juan Carlos, Jacques Delors, Torres, Rosa María, Latapí, Pablo entre otros muchos más

^{vii} Véase: BECENE. Mecanuscrito: *Comentarios preliminares de la primera evaluación del Plan de Desarrollo Institucional. Una llamada de atención a los actores involucrados en el proceso educativo de la BECENE*. SEGE, SEER. San Luis Potosí, S.L.P. México. 1° Julio del 2002. Pág. 3

^{viii} *ibid*, pág. 5



PROYECTOS DE CAPACITACIÓN DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA Y DOCENTES NO TITULARES EN SERVICIO.

Isabel Teresa Suárez Pérez is Suarez@ipb.upel.edu.ve, isabels169@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico “Luís Beltrán Prieto Figueroa” Barquisimeto, Estado Lara. Venezuela

Palabras clave

Proyectos de Capacitación, profesionales de la docencia, Docentes no titulares en servicio.

Resumen

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es una universidad pública de alcance nacional e internacional, líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes de elevada calidad personal y profesional, y en la producción y difusión de conocimientos socialmente válidos, que desarrolla procesos educativos con un personal competente, participativo y comprometido con los valores que promueve la Universidad.

A fin de dar cumplimiento a lo expuesto anteriormente la Universidad y el Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa de Barquisimeto desarrolla diversos proyectos para dar respuesta a las necesidades de capacitación de los docentes en servicios. Entre estos proyectos se encuentran: Capacitación y Actualización para Subdirectores, Directores y Supervisores; Diplomado de Formación de Tutores de trabajos y Tesis de Grado y el Diplomado Docencia en Educación Superior.

El trabajo se enmarcó en la modalidad de Proyectos Factibles según el Manual UPEL (2002), consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de las propuestas de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupo. Igualmente los proyectos están sustentados en la transversalidad y en la transdisciplinariedad, con una visión holística de integración y como una propuesta de acción, apoyándose para su administración en los principios de la metodología andragógica.

Los resultados de estas experiencias se pueden evidenciar en el número de egresados los cuales constituyen muestra fidedigna de la efectividad de los proyectos.

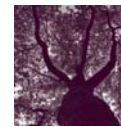
Desarrollo

i Objetivos

Dar respuestas a las necesidades de capacitación de los profesionales de la docencia y docentes no titulares en servicio para modificar, mejorar y ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes produciendo un cambio positivo en el desempeño de sus labores.

ii Descripción

En vista de que son tres experiencias se desarrollarán cada una por separado



1. PROYECTO DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PARA SUBDIRECTORES, DIRECTORES Y SUPERVISORES DE EDUCACIÓN

El proyecto de capacitación y actualización para subdirectores, directores y supervisores tiene como objetivo capacitar y perfeccionar al participante en el ejercicio docente, con metodologías que permitan la interacción entre los aspectos pedagógicos, didácticos y gerenciales para así lograr equipos transdisciplinarios que contribuyan a ejercer las funciones gerenciales acordes con el desempeño dentro de la estructura organizativa

Las asignaturas están distribuidas de acuerdo a cada uno de los niveles (Subdirectores, Directores y Supervisores)

a) Subdirectores

MATRIZ CURRICULAR

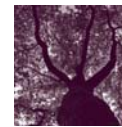
SUBDIRECTORES	NUMERO DE HORAS	UNIDADES DE CREDITO
Inducción	5	-
Gerencia Educativa	32	2
Normativa Legal I	32	2
Investigación Educativa	32	2
Planificación por Proyectos I	32	2
Evaluación de los Aprendizajes	32	2
Evaluación del desempeño docente	32	2
Supervisión Institucional	32	2
TOTAL	229	14

b) Directores:

MATRIZ CURRICULAR

DIRECTORES	NUMERO DE HORAS	UNIDADES DE CREDITO
Inducción	5	-
Técnicas y herramientas para la conformación de equipos	32	2
Estrategias para una gerencia educativa efectiva	32	2
Normativa Legal II	32	2
Comportamiento Organizacional	32	2
Administración educativa I	32	2
Planificación por proyectos II	32	2
Técnicas y Herramientas para la evaluación del Desempeño Docente.	32	2
TOTAL	229	14

b) Supervisores:



MATRIZ CURRICULAR

SUBDIRECTORES	NUMERO DE HORAS	UNIDADES DE CREDITO
Inducción	5	-
Gerencia Educativa e Impacto Social	32	2
Normativa Legal III	32	2
Análisis de Problemas y Toma de Decisiones	32	2
Desarrollo Organizacional	32	2
Evaluación Institucional	32	2
Supervisión del los Procesos Educativos.	32	2
Administración Educativa II	32	2
TOTAL	229	14

DURACIÓN Y EVALUACIÓN

La duración es de 9 meses y la evaluación se hará con un enfoque andragógico, donde el participante actúe de manera dinámica y crítica. Igualmente la evaluación será individual y grupal según las características de las distintas unidades curriculares. En el proceso se cumplirán las fases de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Las diferentes unidades curriculares se aprobarán con evaluación numérica y la asistencia será obligatoria. Para la calificación de los resultados se aplicará la escala del 1 al 10. Se requiere una calificación de por lo menos (6) seis puntos para la aprobación de cada unidad curricular.

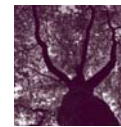
2. DIPLOMADO FORMACIÓN DE TUTORES DE TRABAJOS Y TESIS DE GRADO

El Diplomado Formación de Tutores de Trabajos y Tesis de Grado puede describirse como un modelo de gestión de aprendizaje que ofrece al tutor una guía confiable para dirigir, con efectividad y calidad, el proceso de elaboración de los trabajos y tesis de grado, con una alta probabilidad de éxito. Su propósito principal consiste en desarrollar en el futuro tutor las competencias necesarias para dirigir, asesorar y apoyar al estudiante en su trabajo de tesis.

Es un programa de formación académica con una duración de 200 horas, organizadas en ocho cursos modulares, que deben ser aprobados de manera total para optar a la certificación.

MATRIZ CURRICULAR

Nº	Nombre del Módulo	Duración horas
1	Redacción de Informes Científicos	24
2	Paradigmas y Métodos de Investigación	32
3	Sistema de Mediación Tutorial	24
4	Formulación y Ejecución de Proyectos de Investigación	32
5	Diseño y Validación de Instrumentos de Investigación	32
6	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	24
7	Análisis de Datos Cuantitativos	32
8	Análisis de Datos Cualitativos	32
	Total	240



Esta nueva versión del modelo ha sido ofrecida en dos ocasiones, como un curso de extensión, mediante el patrocinio de la Subdirección de Investigación y Postgrado de la UPEL-IPB durante los años 2004 y 2005, con la participación de destacados docentes e invitados

JUSTIFICACIÓN

La mayoría de la universidades venezolanas se encuentran actualmente en un proceso de autoevaluación con vista a introducir cambios importantes tanto en la dimensión académica, como en la organizacional y de gestión con el propósito de ofrecer respuesta oportunas a las necesidades internas y a las demandas del entorno. En tal sentido, las universidades se han avocado a la revisión de los planes de estudios de sus diferentes carreras con el fin de actualizarlos.

Algunos de cambios introducidos se refieren a: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a las actividades académicas y de gestión; la incorporación de los estudios de idiomas, particularmente el Inglés, como parte de la formación integral del educando; y el desarrollo de competencias para la investigación, mediante cursos específicos y la elaboración de un trabajo de grado, como un requisito parcial de graduación.

Para cumplir los objetivos, las universidades se han visto en la necesidad de capacitar al personal docente para atender de manera efectiva tales requerimientos. Una de las áreas donde los profesores requieren entrenamiento es la que se refiere al desarrollo de competencias para la investigación y para el asesoramiento de los trabajos de grado. El Programa de Formación de Tutores de Tesis de Grado ha sido diseñado con el propósito ofrecer una capacitación sistemática y adecuada a tales necesidades.

OBJETIVO

Tiene como objetivo general desarrollar las competencias básicas de un tutor de Trabajo y Tesis de Grado competente, en cuanto al manejo apropiado del Método Tutorial, la formulación y desarrollo de proyectos de investigación y la redacción de informes académicos y científicos, con el fin de propiciar un desempeño exitoso del docente-tutor en su intención de dirigir, orientar y apoyar al participante en la realización de la tesis de grado, al mismo tiempo que se entrena como investigador.

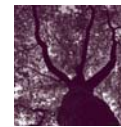
METODOLOGÍA

El programa se desarrollará con base en una metodología activa, que permita a los participantes involucrarse directamente en la construcción de su propio aprendizaje de taller. En tal sentido, se enfatizará el dominio conceptual y su aplicación a situaciones de la vida real. La metodología instruccional contempla los siguientes siete pasos:

- Activación de conocimientos previos
- Discusión de objetivos
- Introducción al tema
- Realización de lecturas y presentación de resumen gráfico
- Discusión reflexiva y mediación en clase
- Aplicación de la teoría a situaciones de la vida real
- Trabajo práctico de integración (en equipo).

EVALUACIÓN

Para la aprobación de cada módulo se requiere de una calificación mínima equivalente al valor que corresponda al 80 % de la escala oficial de calificaciones de la universidad (por ejemplo 16 en la escala del 1 al 20). Los criterios de evaluación serán los siguientes:



Criterios	Ponderación
Presentación de resúmenes gráficos	30 %
Participación en clase	20 %
Trabajo práctico de integración	30 %
Autoevaluación	10 %
Coevaluación	10 %

PROGRAMAS INSTRUCCIONALES

Sistema de Mediación Tutorial

OBJETIVOS:

El curso tiene como propósito entrenar al participante en un modelo de tutoría novedoso, orientado al mejoramiento de las competencias necesarias para apoyar al tesista en el logro de su meta. En consecuencia, se espera que al final del curso el participante estará en capacidad de:

1. Aplicar los conceptos y principios cognitivo-constructivista en el proceso de elaboración del TG.
2. Utilizar el modelo SMT para la planificación, control y evaluación del proceso de elaboración del TG.
3. Valorar la importancia de la competencia tutorial como un factor que influye en el éxito del tesista.

CONTENIDOS:

El trabajo de grado (TG) como problema. El síndrome TODO MENOS TESIS. Factores que influyen en la elaboración del TG. El método tutorial. El rol del tutor, las responsabilidades del tesista. El sistema de mediación tutorial: conceptualización y operacionalización. La competencia tutorial: concepto y medición. Estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas al proceso de elaboración del TG. El tutor como mediador. El TG como producto. Las competencias del tesista como investigador. Criterios para evaluar un TG.

Diseño y Validación de Instrumentos de Investigación

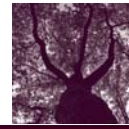
OBJETIVOS:

El curso entrena al participante en las herramientas básicas para el diseño y desarrollo de los siguientes tipos de instrumentos: pruebas, escalas de estimación y cuestionarios. En consecuencia, se espera que al final del curso el participante estará en capacidad de:

1. Aplicar los conceptos y principios básicos de la teoría de medición
2. Elaborar diferentes tipos de instrumentos de investigación.
3. Valorar la importancia de la confiabilidad y validez de los instrumentos de investigación

CONTENIDOS:

Introducción a la teoría de medición: conceptos básicos, niveles de medición. Instrumentos de medición: Conceptualización y clasificación. El proceso de elaboración de instrumentos de medición: etapas y actividades. Tipos de instrumentos de investigación: pruebas, escalas y cuestionarios.



Características técnicas de los instrumentos de medición: validez y confiabilidad, estandarización y normalización.

Formulación y Ejecución de Proyectos de Investigación

OBJETIVOS:

El curso está orientado a entrenar al participante en los procedimientos metodológicos necesarios para la formulación de proyectos de investigación, de acuerdo con los criterios establecidos por la comunidad académica. En consecuencia, se espera que al final del curso el participante estará en capacidad de:

1. Aplicar los conceptos básicos asociados con la planificación de proyectos de investigación.
2. Diseñar un proyecto de investigación.
3. Valorar la importancia del proyecto como plan que guía el proceso de investigación.

CONTENIDOS:

El proyecto de investigación: concepto, función y estructura. El nacimiento de la idea acerca de lo que se desea investigar. El planteamiento del problema de investigación: contextualización, caracterización y definición; justificación e importancia, alcance y objetivos del estudio. Revisión preliminar de la literatura: antecedentes, marco conceptual. Descripción del método: tipo de investigación, informantes, instrumentos y técnicas de recolección de datos, procedimientos de investigación y técnicas de análisis de datos. Aspectos formales del proyecto: uso del lenguaje y normas de edición. El cronograma de trabajo. La estimación de costos. Ejecución del proyecto: instrumentación y recolección de información.

Paradigmas y Métodos de Investigación

OBJETIVOS:

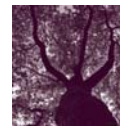
El curso ofrece la oportunidad al participante de formarse un criterio acerca de la relación necesaria que debe existir entre el paradigma, el método y problema de investigación. En consecuencia, se espera que al final del curso el tesista estará en capacidad de:

1. Diferenciar la fundamentación teórica de los paradigmas positivista y naturalista.
2. Utilizar diferentes métodos de investigación de acuerdo con la naturaleza del problema y el paradigma seleccionado.
3. Valorar la importancia que tiene la coherencia paradigma-método para la validez del conocimiento

CONTENIDOS:

Estudio de los paradigmas de investigación: fundamentación epistemológica y aplicación metodológica. El positivismo lógico, el paradigma interpretativo y el paradigma crítico. Métodos cuantitativos de investigación (descriptivo, ex-post-facto, experimental). Métodos cualitativos (Investigación-acción, etnografía, historia de vida, fenomenología). El enfoque multimétodo.

Estrategias Cognitivas y Metacognitivas



OBJETIVOS:

Este módulo tiene como propósito establecer en el estudiante los aspectos teóricos esenciales que le permitan comprender los mecanismos internos que le permiten al ser humano adquirir, procesar y organizar información de manera eficiente y consciente. En tal sentido, se espera que al concluir el módulo el participante sea capaz de:

1. Aplicar los conceptos y principios básicos de la psicología de procesamiento de información al proceso de asesoramiento de los estudiantes tesistas.
2. Orientar a los estudiantes en el uso de los operadores cognitivos básicos y superiores para la adquisición, procesamiento, organización y aplicación de información.
3. Valorar la importancia que tiene el uso consciente de los operadores cognitivos en la resolución de tareas intelectualmente exigentes.

CONTENIDOS:

El sistema cognitivo humano: conceptualización y estructura. Los procesos cognitivos básicos para la adquisición, procesamiento y organización de la información. Los procesos cognitivos superiores: creatividad, transferencia, resolución de problemas y toma de decisiones. La autorregulación y control del procesamiento de información. Aplicaciones en el contexto de la investigación.

Análisis de Datos Cuantitativos

OBJETIVOS:

El módulo tiene como propósito ofrecer entrenamiento al participante para la aplicación apropiada de las principales técnicas estadísticas que se utilizan en el análisis de datos en el proceso de investigación. En tal sentido, se espera que al concluir el módulo los participantes estén en condiciones de:

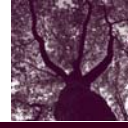
1. Aplicar los conceptos y principios básicos de la Estadística para la comprensión de la literatura científica y procesar datos originales obtenidos durante el proceso de investigación.
2. Utilizar las técnicas estadísticas apropiadas en las modalidades de investigación descriptiva y ex-post-facto.
3. Aplicar las pruebas estadísticas apropiadas en los casos de estudios experimentales o de correlación, con variables continuas (pruebas paramétricas) o discretas (pruebas no-paramétricas).
4. Valorar la importancia del conocimiento estadístico en el proceso de análisis de datos en la investigación científica.

CONTENIDOS:

Aplicaciones de la estadística descriptiva (medidas de: tendencia central, variabilidad y posición) en los tipos de estudios siguientes: encuestas, casos, tendencias, longitudinales, ex-post-facto. Aplicaciones de la estadística inferencial en estudios experimentales de dos o más grupos con variables cuantitativas y discretas.

Análisis de Datos Cualitativos

OBJETIVOS:



El módulo tiene como propósito ofrecer entrenamiento al participante para la aplicación apropiada de las principales técnicas de análisis de datos cualitativos. En tal sentido, se espera que al concluir el módulo los participantes estén en condiciones de:

1. Aplicar los conceptos y principios básicos de la investigación cualitativa para la comprensión de la literatura científica y procesar datos originales obtenidos durante el proceso de investigación.
2. Utilizar las técnicas apropiadas en las modalidades de investigación etnográfica, historia de vida, investigación-acción y hermenéutica.
3. Aplicar programas computacionales para el análisis de datos cualitativos.
4. Valorar la importancia del conocimiento estadístico en el proceso de análisis de datos en la investigación científica

CONTENIDOS:

Métodos de Análisis de Datos en Investigación Cualitativa: codificación y análisis separados, análisis sin codificación previa, el método comparativo continuo, la inducción analítica. El Proceso de Análisis de Datos: reducción de los datos, presentación de los resultados, conclusión y verificación. El análisis de datos según el propósito de la investigación: descripción normal, descripción endógena, teorización original.

Redacción de Informes Científicos

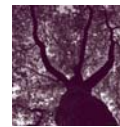
OBJETIVOS:

El módulo tiene como propósito entrenar al participante en las técnicas de la redacción de informes académicos y científicos; en tal sentido, se espera que al finalizar el mismo el participante esté en condiciones de:

1. Aplicar los conocimientos básicos para la composición escrita: sobre aspectos lingüísticos, sobre el tema de interés, sobre los textos comunicativos y sobre estrategias específicas y autorreguladoras. Aplicar conscientemente una metodología apropiada para la redacción de informes académicos y científicos.
2. Usar correctamente las normas gramaticales y de edición en los informes académicos y científicos.
3. Valorar la importancia de usar conscientemente una metodología para la redacción de los informes académicos y científicos.

CONTENIDOS:

El conocimiento básico para producir una composición escrita: aspectos lingüísticos y discursivos, el conocimiento del tema, el conocimiento de los textos comunicativos y el conocimiento de estrategias específicas y autorreguladoras asociadas con los procesos de producción escrita. La estructura del informe. Análisis de un párrafo: la idea central, ideas secundarias. Uso de conectores entre párrafos. La coherencia interna del texto. El estilo en la literatura científica. Normas gramaticales: análisis de los errores más frecuentes. Normas editoriales (APA).



3. DIPLOMADO DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El Diplomado Docencia en Educación Superior, ofrece la oportunidad de adquirir conocimientos actualizados sobre aspectos teóricos, metodológicos y prácticos que le permitan comprender y desarrollar en forma coherente y eficiente su acción docente.

Los Profesionales no Docentes estarán capacitados de:

- a) Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel individual y de grupo.
- b) Identificar, comprender y aplicar las herramientas de desarrollo personal.
- c) Diferenciar las características y las funciones del rol del docente orientador y rol de docente facilitador de procesos de enseñanza-aprendizaje andragógico.
- d) Concebir y planificar la evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje en forma integrada, dinámica y flexible.
- e) Estimular en los educandos la utilización de la investigación como vía de trabajo que contribuyan al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos del Diplomado son:

- a) Atender las necesidades de Capacitación Pedagógica a los Profesionales que se desempeñan como docentes.
- b) Proporcionar los conocimientos teóricos y las herramientas metodológicas requeridas para un efectivo desarrollo del proceso de aprendizaje
- c) Desarrollar en los profesionales no docentes las habilidades y conductas requeridas para el ejercicio de la docencia.

Las asignaturas del curso son desarrolladas en tres etapas: Clases presenciales, Asesorías académicas, Investigaciones de campo.

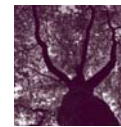
Las asignaturas son Jornada de iniciación, Desarrollo Personal, Investigación Acción, Legislación Educativa, Teorías y Estilo de Aprendizaje, Estrategias y Medios Instruccionales, Evaluación de Situación del Aprendizaje, Planificación del Proceso Enseñanza Aprendizaje, Ensayo Didáctico

La evaluación del Diplomado Docencia en Educación Superior se regirá por la escala de evaluación contenida en el reglamento de estudio de Postgrado conducentes a grados académicos. Esta escala establece una calificación de 1 al 10, requiriéndose por lo menos seis (6) puntos para la aprobación de las asignaturas y demás actividades previstas en el plan de evaluación de cada unidad curricular.

Al concluir el Diplomado Docencia en Educación Superior el participante recibirá un certificado de aprobación, en el cual se especificaran, las unidades curriculares, el número de horas, unidades de créditos y la calificación correspondiente.

iii. Resultados y/o Conclusiones

La ejecución de los proyectos ha contribuido al acercamiento de la universidad a la vida de las instituciones educativas conformando canales de comunicación para ofrecer asistencia técnica, apoyo, asesoría y acompañamiento



Además se ha logrado el reconocimiento externo como institución formadora de docentes y preocupada por la atención de las necesidades de educación permanente en diferentes áreas del conocimiento y en el ejercicio profesional o laboral de los miembros de la comunidad intra e extra institucional.

El elevado número de participantes en los diferentes proyectos es un indicador de la gran aceptación de los proyectos

iv. Propuestas de mejora

Los proyectos han tenido una gran aceptación y se está estudiando la posibilidad de trabajar con centros foráneos, igualmente se han hecho reformas en los diversos programas de las asignaturas para con ello mejorar la calidad de la oferta de estudio.

v. Bibliografía

Adam, Félix. (1971). *Metodología Andragógica*. Anea Fidea. Caracas, Venezuela.

Agustí, Pascual C. (2000). *Educación de Personas Adultas*. Editorial Octaedro. Barcelona, España.

Castro Pereira, M. (1990). *La Conformación de un Modelo de Desarrollo Curricular con Base en los Principios de la Ciencia Andragógica*. Ponencia. Caracas, Venezuela.

García Carrasco, Joaquín. (1997). *Educación de Adultos*. Editorial Ariel. Barcelona, España.

Hurtado I y Toro J (1998) *Paradigmas Y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio*. Episteme. Consultores Asociados. Valencia. Venezuela.

Sánchez Vásquez, Adolfo. (1980). *Filosofía de la Praxis*. Editorial Crítica. Barcelona., España.

Schiefelbein, Ernesto. (1978). *Teoría, Técnicas, Procesos y Casos en el Planteamiento de la Educación*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires. Argentina.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Reglamento de Extensión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador 1989

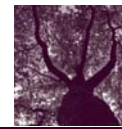
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Reglamento General de Estudios de Posgrado de La Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Resolución 99-198-108 del 3-3-99

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Reglamento General de La Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2002

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Diseño Curricular. Fundamentación Caracas 1987

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Políticas de Docencia 1985

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Políticas de Educación 1992



Especializaciones Innovadoras para la formación de docentes a nivel de Postgrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Greta Müller de González gmuller@cantv.net

Antonio Nicolás Rubino nickrubino@upel.edu.ve

UPEL, Venezuela

Palabras clave

Construcción Curricular, Proyecto Innovador, Postgrado

Resumen

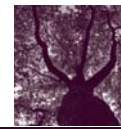
El trabajo describe el proceso de construcción de los diseños curriculares de nuevas especializaciones en la UPEL, enmarcadas dentro de un enfoque corporativo. El proceso se inició con la presentación del Proyecto Piloto de Especializaciones Innovadoras (Propei), considerando las necesidades detectadas en reuniones con el Ministerio de Educación y Deportes y algunos gremios docentes, análisis de nuevas tendencias en educación e información de docentes de Instituciones de Educación Superior. Propei está dirigido a docentes en ejercicio, su propósito es proveer competencias a los docentes para que hagan más efectiva su práctica educativa en el aula, la escuela y la comunidad. Estas especializaciones requieren de una nueva concepción curricular que responda a las exigencias actuales, como son: tiempo limitado para estudiar, poca posibilidad de ausentarse del trabajo, uso de la experiencia del participante en las actividades de aprendizaje, consideración de las características de los participantes, entre otros. La visión corporativa para la construcción de los diseños curriculares de las especializaciones de Propei generó la siguiente secuencia de acciones: a) Formulación del Proyecto, b) Validación y reformulación del proyecto, c) Revisión de la estructura curricular propuesta, d) Diseño de programas de cursos obligatorios homologados, e) Diseño de programas de los cursos obligatorios y electivos de las especialidades, f) Inducción de los docentes. Un valor agregado de este proceso tiene que ver con el alto grado de identificación que se generó entre los profesores.

Desarrollo

1.- INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) fue fundada en 1985, resultando de la unión de los Institutos de formación docente administrados por el Estado existentes en el país. Para ese momento, cada Instituto tenía programas de postgrado con características particulares y culturas organizacionales diferentes. Esto originó que las Especializaciones, Maestrías y Doctorados ofrecidos en los Institutos después de la consolidación de la Universidad fueran administrados de manera aislada en los institutos, producto de haber nacido en instituciones que previamente no formaban parte de la Universidad.

La UPEL ofrece una variedad de postgrados en el área de Educación y algunos en áreas específicas. Estos estudios los realizan los Profesionales de la Docencia o Profesionales que se desempeñan como Docentes para elevar su nivel académico, su desempeño profesional y su calidad humana. La misión fundamental de los estudios de postgrado en la UPEL es fortalecer y profundizar la pertinencia académica, socio-política, socio-económica y ética de los estudios que realizan profesionales de la docencia y afines, en el marco del proceso de desarrollo que vive el país y bajo la dirección de la comunidad académica institucional. (UPEL 2005). Todo ello se enmarca dentro de una visión



corporativa que busca incrementar la pertinencia social, académica, política, económica y ética de los estudios que se realizan con posterioridad a la obtención del título profesional de la docencia y afines

Los estudios de postgrado de la UPEL tienen como propósitos:

- Estimular la creación y producción intelectual como expresión del trabajo y del estudio.
- Formar profesionales de la docencia altamente especializados.
- Promover la investigación para responder a las exigencias del desarrollo social, económico y cultural del entorno y a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional.
- Desarrollar la integración e interacción con la sociedad y la difusión cultural.

(UPEL 2003)

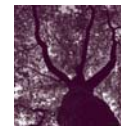
Estos estudios se clasifican en:

- a. Estudios conducentes a grado académico. Los participantes de estos programas de estudio son egresados del Subsistema de Educación Superior, quienes siguen un diseño curricular específico y se orienta a la obtención de títulos de Especialistas, Magísteres y Doctores. Estos programas constituyen más de 100 programas postgrados en el área de la Educación y en áreas específicas. En términos concretos se ofrecen más de 30 Especializaciones, 70 Maestrías (47 en Educación y 23 en áreas específicas) y 6 Doctorados (cinco en Educación y uno en el área del Arte y Cultura Latinoamericana). Todos estos programas están autorizados por el CNU mientras que algunos de ellos han sido acreditados (14 maestrías y un doctorado). En la actualidad están en procesos de autorización 40 Especializaciones, 4 Maestrías y 1 Doctorado.
- b. Estudios no conducentes a grado académico. Los realizan los egresados del subsistema de Educación Superior para actualizar, perfeccionar y profundizar conocimientos en un área del saber.

(UPEL, 2003)

Los programas de postgrado de la UPEL son administrados en ocho Institutos y más de 20 núcleos y extensiones, que conforman la Universidad en todo el territorio nacional. Actualmente la variedad de profesionales asistiendo a nuestros postgrados incluyen docentes y profesionales graduados en áreas no docentes, que forman parte de nuestras universidades e institutos de educación superior y de los demás niveles del sistema educativo, que desean obtener o mejorar sus competencias para hacer más efectiva su práctica educativa.

En el 2005, una evaluación general de los postgrados en la UPEL, arrojó entre otras cosas la existencia de programas de postgrado con: a) nombres iguales y diferentes currículos, b) nombres similares y con diferentes currículos y c) nombres similares e igual currículo. Los docentes de un Instituto eran considerados como docentes no ordinarios por los otros Institutos. Se firmaban convenios de uso de la infraestructura entre los Institutos. Mucho de esto es producto de la situación descrita antes: los Institutos que conforman la UPEL tenían sus propios programas, con sus características particulares. Esta situación llevó al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado a pensar en un proceso de construcción curricular que permitiera ver a la Universidad como un solo ente, en términos prácticos, que los programas de postgrado tuvieran los mismos currículos y se diferenciaban solamente, en los elementos específicos regionales. Basándonos en lo anteriormente expuesto, se pensó en definir una estrategia que permitiera generar un modelo para desarrollar programas de postgrado con un enfoque corporativo, en otras palabras, un proceso que permitiera la homologación de los currículos, el intercambio de recursos humanos para la docencia y la investigación y el intercambio de recursos bibliográficos e informáticos, entre otros.



Es así como se partió de la idea de desarrollar un proyecto para hacer cambios curriculares en las Especializaciones, Maestrías y Doctorados que ofrece la UPEL. Se comenzó por definir un proyecto para trabajar con las Especializaciones, este proyecto recibió el nombre de Proyecto Piloto de Especializaciones Innovadoras.

OBJETIVOS

El Vicerrectorado de Investigación y Postgrado se planteó como objetivo general para el Proyecto Piloto Especializaciones Innovadoras:

Contribuir a mejorar el nivel profesional de los docentes, a través del desarrollo de competencias en nuevos enfoques pedagógicos y de la solución de problemas en ambientes de aprendizaje.

Para el logro de este objetivo se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Revisar la situación de los postgrados de la UPEL atendiendo a los criterios de: oferta, demanda, recursos físicos y recursos humanos.
- Diseñar una propuesta flexible de formación a nivel de postgrado para atender la demanda de los docentes, del Ministerio de Educación y Deportes y de las Políticas educativas del país.
- Fortalecer la oferta de los postgrados a través de la integración de los recursos institucionales.
- Diseñar con una visión corporativa especializaciones ajustadas a las necesidades detectadas.
- Definir la administración de los subprogramas de especialización atendiendo la normativa de la UPEL y del CNU.
- Implementar los subprogramas de especializaciones atendiendo a la demanda y los recursos disponibles.
- Evaluar el impacto y la pertinencia social de las especializaciones.

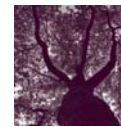
(Rubino y Müller, 2006)

METODOLOGÍA

Desde el punto de vista organizacional la construcción de los currículos de las especializaciones incluyó varias fases, las cuales garantizaron la participación de todos los Institutos y núcleos de la Universidad. Ello se tradujo en diseños curriculares caracterizados por una diversidad de puntos de vistas, posiciones teórico filosóficas y experiencias docentes que les dieron un valor fundamental desde el punto de vista de la diversidad del conocimiento en el cual estaban basados. Adicionalmente, se produjeron dos eventos derivados, el primero, los especialistas tuvieron la oportunidad de conocer a otros docentes, en sus áreas, pertenecientes a otros institutos de la UPEL; segundo, los currículos resultantes fueron adoptados como pertenecientes a todos, como un producto de la UPEL, y no de un instituto.

La metodología de construcción curricular puede concretarse en las siguientes fases:

Formulación del Proyecto. El proyecto fue formulado por la Comisión Nacional de Postgrado, y apoyado por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (VIP) máxima autoridad dentro de la estructura de la universidad referida a esta área. Un elemento fundamental en la formulación del proyecto fue la consideración del entorno. Fueron los factores del entorno los que le dieron forma a



los objetivos, acciones y estrategias y productos a alcanzar, establecidos en el proyecto. La información del entorno a su vez sirvió de elemento unificador para los docentes involucrados en la construcción posterior de los currículos. Los docentes tomaron las ideas del proyecto como suyas, las internalizaron y buscaron los medios para transformarlas en los currículos finales de las especializaciones.

Validación y reformulación del proyecto. El proyecto fue entregado a especialistas en currículo para que hicieran una revisión inicial del mismo. Es importante establecer que la actitud asociada a la entrega del proyecto fue que era un producto inicial, sin terminar y que necesitaba ser mejorado. Esto llevó a que los validadores se sintieran libres de dar ideas y de proponer cambios al mismo. Desde el punto de vista corporativo permitió que los involucrados vieran al VIP como un organismo que busca la consulta y el consenso, antes de implementar nuevas ideas. Las observaciones fueron discutidas y reformuladas en la nueva versión del proyecto

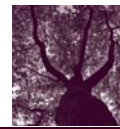
Revisión de la estructura curricular propuesta. Las estructuras curriculares de las especialidades fueron enviadas a los especialistas en las diferentes áreas a desarrollar. Estos enviaron sus propuestas y observaciones, las cuales fueron discutidas en reuniones posteriores. Las reuniones con especialistas fueron realizadas en la sede rectoral de la UPEL. La escogencia de este ambiente permitió remover a los especialistas de su trabajo diario, de manera que se concentraran en los aspectos a discutir. El resultado fundamental de estas reuniones fue el diseño de la estructura curricular definitiva, con la descripción de cada uno de los cursos, y el compromiso de intervenir en el desarrollo de los programas de los cursos de las especializaciones. Un punto importante derivado de esta reunión fue la reducción del número de créditos de las asignaturas obligatorias homologadas de 3 a 2 créditos, para incrementar el número de créditos en la especialidad en cada especialización.

Diseño de programas de cursos obligatorios homologados. Los cursos obligatorios homologados incluyen tres cursos que fueron definidos como característicos de todas las especializaciones a ofrecer, y que permiten adquirir las competencias básicas con un enfoque de resolución de problemas e investigación en el aula, que caracterizan el perfil del egresado. Estos cursos proveen el sello específico a todas las especializaciones. Los especialistas de los institutos recibieron las propuestas de los cursos obligatorios homologados y enviaron sus observaciones, las cuales fueron discutidas en las reuniones plenarias posteriores. El resultado de estas acciones fue la propuesta de los programas homologados.

Diseño de programas de los cursos obligatorios y electivos de las especialidades. Los cursos obligatorios (3 homologados) y electivos (un mínimo de 9 por especialidad) permiten adquirir las competencias específicas en una área de especialización. Le proveen el conocimiento en un área específica al egresado. Los especialistas de los institutos (2 de cada uno) recibieron las descripciones de los cursos para que en reuniones en sus respectivos institutos, hicieran las propuestas siguiendo una metodología de consenso. Los representantes en los institutos enviaron sus observaciones, las cuales fueron discutidas en las reuniones posteriores, en las que intervinieron dos especialistas por instituto, dando como resultado la propuesta de los programas de los cursos obligatorios y electivos de la especialidad.

Inducción de los docentes. El proceso de inducción de los docentes fue un elemento fundamental para validar como había ocurrido un proceso corporativo de desarrollo curricular. La inducción se llevó a cabo en tres regiones del país. A este proceso asistieron docentes (entre 60 y 80 personas en cada encuentro) que no habían participado en las etapas anteriores, no obstante, habían recibido información sobre el proceso y estaban motivados para intervenir en el mismo. Es importante resaltar el grado de identificación que mostraron estos docentes hacia el programa. Este grado de identificación se debió a que los docentes de diferentes regiones se vieron reflejados en las personas de sus institutos que habían intervenido en las etapas iniciales.

Las acciones descritas generaron un proceso de desarrollo curricular que puede ser descrito como corporativo. Es corporativo por ser concebido como un todo que se mueve en una misma dirección,



haciendo uso de los recursos de todos los institutos de manera efectiva y obteniendo los máximos beneficios.

El carácter corporativo se produce también por el consenso que se produjo alrededor de los elementos y características curriculares consideradas. Adicionalmente, las reuniones y comunicaciones - oral, escrita y electrónica - frecuentes entre miembros de la Universidad, quienes estaban en diferentes institutos y en diferentes sitios del territorio nacional, le dieron al proceso de desarrollo de los currículos una característica dinámica donde el diálogo y la discusión para abordar a decisiones por todos compartidas, era el elemento fundamental.

Un valor agregado de este proceso tiene que ver con el alto grado de identificación que se produjo entre los docentes, no solo los que intervinieron directamente en las reuniones, sino también aquellos que recibieron información de sus colegas. Este proceso de intervenir y de comunicar lo que se estaba haciendo hizo que los docentes en los institutos se apropiaran del proceso y del producto. El VIP recibió nuevas ideas, repuestas a las asignaciones y nuevos programas, a un ritmo que en ocasiones superaba la capacidad de procesamiento de los mismos.

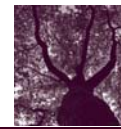
Un elemento interesante alrededor de la construcción del currículo también está relacionado con el aprendizaje corporativo que se produjo como consecuencia del mismo. Especialistas de diferentes institutos, con ideas diversas, concepciones curriculares diferentes, inclusive consideraciones políticas disímiles, expusieron sus puntos de vista, los discutieron, le dieron forma y al final, después de un consenso, llegaron a un producto: la filosofía de la asignatura, los métodos de enseñanza y aprendizaje, el programa de la asignatura y el diseño de la especialización. Pero más aun, entendieron que en una organización lo fundamental es trabajar por el logro de los objetivos de la misma, al margen de las diferencias. Creemos que el proceso sirvió para entender mejor el valor de la diversidad en la organización, lo cual contribuyó a valorar las características de cada persona y de cada instituto a partir de los objetivos comunes que traza la organización.

La construcción de los currículos a partir del proyecto inicial, no de un documento curricular que establecía lo que se debía hacer, fue presentada como un papel de trabajo para su consideración y discusión. Ello sirvió para que las personas se aglutinaran alrededor del mismo. Trabajaron sobre él, hicieron cambios y se apropiaron de él. El proyecto sirvió como elemento unificador hacia donde dirigir las acciones. En este sentido, el proyecto tomó el lugar equivalente a una visión organizacional.

En este orden de ideas nos encontramos en la literatura que Seden y Smith (2004) establecieron cinco elementos fundamentales que pueden facilitar el desarrollo e implementación cuando se desean hacer cambios curriculares. Estos elementos indican que el cambio curricular debe estar: 1) basado en un proyecto que pueda ser desarrollado, 2) centralizado en alguna unidad o centro, 3) difundido en el personal académico y docente, 4) considerando aspectos institucionales y del entorno, y 5) basado en la práctica.

El Proyecto Piloto de Especializaciones Innovadoras (Propei) es un ejemplo de esta iniciativa de construcción curricular utilizando los elementos de Seden y Smith (2004). Es así como vemos que el cambio curricular surge como un proyecto, Proyecto de Especializaciones Innovadoras, el cual tiene objetivos establecidos y productos definidos. Esta característica de proyecto también significó la inclusión de procesos de evaluación y de desarrollo profesional docente. Propei se desarrolla en varias etapas, algunas relacionadas con el desarrollo de las diferentes especialidades y otras relacionadas con la inducción del personal que intervendrá en las especializaciones.

El desarrollo inicial de los currículos fue centralizado en el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad. El diseño se basó en las necesidades detectadas en instituciones gubernamentales y gremiales, y a través de docentes en ejercicio. Se determinó la necesidad de especializaciones en áreas de interés para los docentes y para el Ministerio de Educación y Deporte y



que respondieran a las políticas educativas del Estado. Con base en ello fueron propuestas algunas especializaciones.

El tercer punto, difundido en el personal docente, fue quizás uno de los mayores logros del cambio curricular. Las ideas iniciales, fueron presentadas a diferentes grupos de docentes para que estos: 1) determinaran las asignaturas a incluir en las áreas homologadas y de la especialidad, 2) desarrollaran los programas de las asignaturas, y 3) formularan los diseños curriculares. Este proceso se caracterizó por ser interactivo y reiterativo de acuerdo a las ideas y cambios que surgían durante la construcción de los diseños.

El cuarto punto, considerar aspectos institucionales y del entorno, fue tomado en cuenta al realizar el análisis de necesidades y al ofrecer como primeros programas aquellos en los cuales la Universidad posee fortalezas claras. De manera tal que se equilibró la necesidad del entorno con las características de la institución. El uso de recursos humanos, tecnológicos y de infraestructura también fue determinado en función de las características institucionales.

Por último, los diseños fueron concebidos con énfasis especial en la práctica y en el desarrollo de competencias que puedan ser usadas en el ambiente laboral de los participantes. Las actividades curriculares, de hecho están embebidas dentro del ambiente de trabajo del participante. Es así como las pasantías (*Practicum* I y II) y el trabajo de grado están basados en la experiencia del participante y su capacidad para resolver problemas propios de su salón de clase, escuela o comunidad.

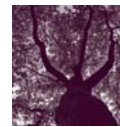
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO PILOTO DE ESPECIALIZACIONES INNOVADORAS (PROPEI)

El Proyecto Propei surge en virtud de la convergencia de un conjunto de factores interrelacionados, tales como la necesidad sentida de la Universidad de diversificar la oferta de postgrado, las demandas no satisfechas de formación continua de nuestros egresados y de los profesionales de la docencia, los cambios rápidos y profundos que se experimentan en el ámbito educativo, la dificultad para instrumentar dichos cambios en ambientes de aprendizaje y por último pero no menos importante, la posibilidad que le ofrece el Ministerio de Educación y Deporte a los docentes en servicio de continuar su proceso de formación con el estímulo del reconocimiento para su ascenso dentro del escalafón.

La condición de piloto del proyecto está enmarcada en la idea de desarrollar en paralelo una investigación evaluativa, que permita hacer los ajustes necesarios, para que el proyecto cumpla con los objetivos propuestos, tomando en consideración los aspectos emergentes propios de cada situación y un programa de desarrollo profesional de los profesores de la UPEL que participan en él. Su condición de innovador está planteada en su concepción curricular, la cual responde a las exigencias actuales de formación continuada de docentes, como son: tiempo limitado para estudiar, poca posibilidad de ausentarse del trabajo, uso de la experiencia del participante en las actividades de aprendizaje y consideración de las características de los participantes, entre otros. (Murillo, 2005)

El proyecto ofrece alternativas innovadoras de estudio a nivel de especializaciones para mejorar la calidad de la práctica pedagógica a través del desarrollo de competencias que le permitan al docente diseñar y aplicar experiencias significativas a nivel de aula, escuela y comunidad, en concordancia con los paradigmas emergentes en educación. Se prevé que estas especializaciones atiendan a más de 20 mil docentes, en los próximos años, a lo largo del territorio nacional.

Adicionalmente, Los diseños curriculares fueron contruidos pensando en que los participantes serían capaces de continuar su desarrollo, mejorar su práctica, hacer investigación, desarrollar teorías, políticas, evaluación, currículo y recursos en sus ambientes de trabajo (Begg, s/f). Lo que se pretende es que el participante sea capaz de guiar su desarrollo y el de su escuela o comunidad a través de la realización de procesos que están interrelacionados. Esto implica que el participante crezca profesionalmente y reflexione sobre su práctica, a la luz de la teoría.



Como producto del análisis de las competencias a desarrollar en las diferentes especializaciones se definió un perfil genérico del egresado de las especializaciones este contempla capacidades, compromisos, responsabilidades y valores, tal como se muestra a continuación:

Capacidad para:

- Aplicar los conocimientos en la práctica pedagógica y en su área de especialización.
- Criticar y autocriticar su quehacer pedagógico
- Investigar en el aula
- Actuar en nuevas situaciones de la escuela
- Resolver problemas de aula
- Tomar decisiones
- Motivar y conducir a metas comunes
- Formular y gestionar proyectos
- Actualizarse permanentemente
- Trabajar en grupo
- Buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- Usar las tecnologías de la información y de la comunicación

Comprometerse con:

- La preservación del medio ambiente
- Su medio socio-cultural
- Principios éticos.
- La calidad de la educación
- La ciudadanía

Responsabilidad Social

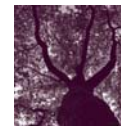
- Valorar y respetar la diversidad de pensamiento.

La estructura curricular que se definió para los subprogramas de Propei, se fundamentó específicamente en las características andragógicas de sus participantes, tales como:

- Estudia porque quiere, tiene obligaciones profesionales
- Posee experiencia de estudio algunas exitosas y otras no
- Concepto de si mismo: Persona autónoma y responsable de sus actos. Exige de los demás respecto y comprensión de su capacidad. Se considera competente para dirigir su propia vida.
- Experiencia de vida: Valores, actitudes, conocimientos, creencias desarrolladas, autonomía en la toma de decisiones, razonamiento o búsqueda de recursos.

Por otra parte se identificaron algunas características del proceso de aprendizaje de los adultos y se consideraron los siguientes elementos:

- Tratar a los participantes como personas que tienen una necesidad de aprendizaje
- Realizar las actividades de aprendizaje en el tiempo formativo
- Hacer evidente la aplicación práctica que tiene lo que se le enseña
- Proponer actividades que conduzcan al éxito
- Prefiere observar logros en corto tiempo
- Necesidad de recibir retroalimentación con regularidad
- Técnicas que potencien su capacidad de análisis y participación
- En su condición de adultos, son autónomos

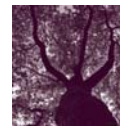


- Tienen una experiencia acumulada que probablemente quieren compartir
- Se deben utilizar actividades que tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje
- Evitar entrar en consideraciones ideológicas, respetar los valores y creencias de los participantes
- Desean beneficiarse de la exposición de nuevas ideas, de la puesta en práctica de las críticas constructivas y de la reflexión sobre todo el proceso
- Conocer la experiencia y ligarla a los aprendizajes
- Buscar la aplicabilidad de lo aprendido
- Prefieren métodos de aprendizaje en grupo, discusión, razonamiento, ejemplos: estudio de casos, método de proyecto, trabajo en equipo
- Preparar actividades que faciliten la transferencia de lo aprendido al sitio de trabajo.

Este último punto es apropiado para considerar los planteamientos de Hart (2001) con quien compartimos sus puntos de vista. Hart establece que el aprender y el saber están distribuido en etapas que pasan por información, conocimiento, inteligencia, entendimiento, sabiduría y transformación. El desarrollo de estas seis etapas requiere que el individuo asimile los hechos y procesos concretos y los aplique a las experiencias de vida, y luego aplicar este nuevo conocimiento a otras nuevas situaciones, llevando a cabo procesos continuos de análisis y síntesis. Cuando la persona se mueve hacia niveles más altos de entendimiento debe agregar la dimensión emocional a sus reflexiones. Usando su corazón y su mente, y moviéndose del entorno individual y personal al comunitario y social. La sabiduría aparece cuando la persona agrega al entendimiento la dimensión ética. Es en este momento cuando se da la posibilidad de transformación personal y cultural. Los diseños incluyen elementos de teoría y practica, implican la construcción y de-construcción continua de experiencias y conocimientos. Adicionalmente, los diseños han sido concebidos considerando competencias que tiene que ver con el saber, hacer y sentir.

Dentro de este marco de ideas se asume en este proyecto, los elementos identificados por Murillo (2005) sobre la formación de docentes innovadores. Estos elementos caracterizan el diseño de los distintos subprogramas de especializaciones

- *Formación basada en competencias:* La formación de docentes ya no se basa en el aprendizaje de conocimientos, sino que parte de un enfoque orientado a la adquisición de capacidades específicas, ligadas a su perfil profesional. Esto hace que su formación se considere un espacio de encuentros entre aprendiz/facilitador, aprendiz/aprendiz; y de construcción de competencias como un proceso motivador y de cambio permanente.
- *La interrelación teoría-práctica:* se manifiesta a través de una relación dialéctica entre teoría y práctica, según la cual ya no es la práctica la que se ve supeditada a la teoría, sino que ambas dialogan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua. También se manifiesta en la utilización de la teoría y la práctica en contextos diferentes, de tal manera que los estudiantes tengan la oportunidad de lograr experiencias significativas.
- *La investigación en el aula:* es una búsqueda de datos e información que llevan a la reflexión para mejorar el desempeño docente y transformar el entorno que los rodea
- *Una visión transdisciplinar de la formación:* eliminando las fronteras que han delimitado las disciplinas tradicionales. Con una visión transdisciplinar de los contenidos, la docencia se organiza a través de núcleos de interés, en los que convergen las diferentes disciplinas de una manera natural.
- *Combinación de una formación generalista con la especializada:* esto se traduce en cursos comunes para todo trabajo docente y posterior diferenciación en cursos especializados, con una amplia oferta de cursos electivos.
- *La institución educativa como organización que aprende:* entendiéndose como el proceso de construcción social, por el cual una institución educativa obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores. De esta forma, se aumentan las capacidades profesionales de los participantes, se fomentan nuevos métodos de



trabajos y saberes específicos, y crecen las expectativas de desarrollo de la organización. Dentro de estas ideas se manejan las estrategias de trabajo de equipo, el establecimiento de metas consensuadas y compartidas y la búsqueda de la excelencia.

- *La formación semipresencial como estrategia para adaptarse a docentes en ejercicio:* El uso de la tecnología de la información y la comunicación está abriendo nuevas posibilidades para ofrecer una formación adecuada a los horarios y necesidades de profesionales de la docencia en ejercicio, así como, la utilización de estrategias que permitan al docente autogerenciar su aprendizaje.

Los aspectos anteriormente expuestos se concretaron en la estructura administrativa curricular, de los subprogramas del proyecto, que se describen a continuación:

- El número total de créditos a cursar es de 30, de los cuales 15 créditos (6 cursos) serán obligatorios y 9 créditos (3 cursos) electivos.
- Una actividad de resolución de problema de aula denominada *practicum* que tiene un valor de 6 créditos
- Un trabajo de grado que se corresponde con la sistematización de la actividad realizada en el *practicum*
- De los seis cursos obligatorios, tres cursos son homologados para todas las especializaciones. Estos cursos se basarán en el saber y en el hacer. Tienen un valor de dos unidades de crédito cada uno.
- Los otros cursos obligatorios (3) están referidos a la especialización propiamente dicha, con un valor de 3 unidades de crédito cada uno.
- Los cursos electivos del área de la especialización, contextualizados a la región donde se desarrolle. Tienen un valor de 3 créditos cada uno. Los cursos electivos servirán de base para la definición del *practicum*

El participante producirá un trabajo de grado que será un informe de su *prácticum*, el cual contemplará los siguientes elementos: Descripción del problema a resolver, descripción de la metodología utilizada, análisis y evaluación de la solución y por último conclusiones y recomendaciones. Este trabajo estará regido por la normativa de Trabajo de Grado y Tesis Doctorales de la UPEL (1998).

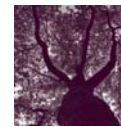
La oferta de los diferentes subprogramas de acuerdo a la demanda serán las siguientes:

Primera Etapa

- Educación Especial para la Integración
- Gestión Comunitaria
- Educación Inicial
- Procesos Didácticos para el nivel básico

Segunda Etapa

- Didáctica de la lengua materna
- Didáctica de las Ciencias Naturales
- Tecnología de la información y la comunicación en el aula
- Didáctica de la Matemática
- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Educación Rural
- Didáctica de las lenguas extranjeras



- Didácticas de las artes
- Desarrollo curricular del aula
- Didáctica de la Educación Física.
- Evaluación de los aprendizajes

CONCLUSIONES

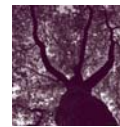
La validación de este proceso esta en desarrollo, no obstante, una vez completadas algunas etapas del proceso, se usaron las mismas acciones en el desarrollo del currículo de la maestría de la Enseñanza del Inglés con propósitos Específicos, en la cual intervinieron cuatro institutos. El equipo de trabajo de los institutos, siguiendo el esquema de acciones usado para Propei, finalizó en un corto periodo de tiempo el diseño de esta maestría, con las características corporativas antes descritas, incluyendo el intercambio de líneas de investigación y la posibilidad de intercambio de recursos humanos.

Podemos concluir que las acciones de construcción de los currículos asociados a este proceso son las siguientes:

1. Concebir las ideas como proyectos factibles de mejorar, con objetivos definidos, acciones posibles de tomar, productos y resultados esperados y procesos de evaluación predefinidos.
2. Solicitar la opinión de todas las personas involucradas directamente en el proceso de desarrollo curricular, sin distinguir el instituto de procedencia.
3. Considerar las observaciones de todos lo involucrados, en discusiones para arribar a conclusiones de consenso y de aceptación por parte de todos.
4. Intercambiar productos preliminares para mejorar sus características.
5. Desarrollar productos finales basados en las consideraciones recogidas en todos los institutos.
6. Abrir y usar diversos canales de comunicación para enviar y recibir información sobre el proceso.
7. Considerar espacios y tiempos adecuados para la toma de decisión consensuada.

Referencias

- UPEL (2005) *Misión, Visión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas.
- UPEL (2003). *Reglamento de Postgrado*. Caracas.
- Seden, R. y Smith, I. (2004). *Making curriculum change*. The Higher Education Academy. De Monfort University.
- Murillo, J. (2005). *La innovación en la formación docente*. III Encuentro Internacional de Kipus. Bogotá del 27 al 30 de septiembre del 2005.
- Begg, A. (s/f). *Challenging curriculum: process and product*. Open University, United Kingdom
- Rubino, A. y Müller, G. (2006) *Documento base del Proyectos Piloto de Especializaciones Innovadoras*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas.
- Hart, T. (2001) *From information to transformation: education for the evolution of consciousness*, New York: Peter Lang
- UPEL (1998) *Normativa para la presentación de Trabajos de Grado de Especializaciones y Maestrías y Tesis doctorales*. Caracas.



MODELO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS OBJETIVOS INSTRUCCIONALES. MODELO M-SOI

Dr. Jesús Alberto Roberti Puertas

Palabras clave

Modelo M-SOI, Objetivos Instruccionales

Resumen

El papel de trabajo expuesto intenta dar respuestas a la inquietud del escenario de una docencia centrada en el estudiante, capacitado para el aprendizaje autónomo y dotado de herramientas para el estudio y por otra parte, donde el papel del profesor sea diferente a la transmisión de los contenidos de la materia, específicamente con el cambio sustancial de ser un gestor del proceso de aprendizaje del alumno. Precisamente, ubicados en el tenor de "autónomo" se abre un espacio para proponer un modelo de acción para la redimensión de dicho concepto. El Modelo para la Sistematización de los Objetivos Instruccionales, M-SOI. Este modelo se propone bajo una base teórica y una base práctica. Asimismo, se expone en la direccionalidad explícita de los objetivos instruccionales generales y la direccionalidad implícita de los objetivos instruccionales específicos.

Desarrollo

OBJETIVO

Proponer un Modelo para la Sistematización de los Objetivos Instruccionales

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

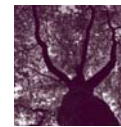
Las sociedades llevan un ritmo de crecimiento vertiginoso, en todos los aspectos. Esto es lo más normal, considerando el dinamismo del hombre, en su quehacer de innovaciones. En este contexto, la educación como unidad rectora de lo qué debe hacerse y cómo debe hacerse, para determinar los linderos de contención de una sociedad en particular, no escapa a este crecimiento imparable. Ello es cierto; no obstante, se pasea a un ritmo de lentitud, a veces, estancado, a tal punto que sorprende a la misma sociedad que le incluye.

Desde esta perspectiva, destaca el hecho que el ritmo de casi todas las sociedades contemporáneas claman por una educación más acorde a los tiempos que corren. En occidente y oriente, se evidencia la obsolescencia de la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje. Claro, hay que resaltar el interés sostenido de dar respuestas a esta urgente necesidad de cambios educativos. De ello hay pruebas en todos los escenarios de consulta mundial, al respecto.

Por otra parte, la calidad de los egresados del sistema educativo, en cualquiera de sus modalidades es un reto vigente en la mayor parte del mundo. De allí que el estudio en la procura de dicha calidad sea objeto de discusión en ámbitos cada vez más en un orden internacional, con miras en la generalización de ideas que propendan a la integración de un mayúsculo esfuerzo común.

Así, la tendencia del proceso enseñanza-aprendizaje se enmarca en la introducción de métodos pedagógicos centrados en el estudiante y en su posición activa en todo el proceso. De modo que el giro de la educación, converge en una enseñanza, cuyos objetivos, definitivamente, deben estar circunscritos a la realidad del protagonista.

En este contexto, vale destacar que educarse es una necesidad que nace con la humanidad, pues el hombre desde su aparición se ha mostrado deseoso de aprender y aprehender todo lo concerniente a



la manipulación y el control de su entorno, (Ferrante, 1992). Desde esta perspectiva, cada época y cada lugar, definen los objetivos educativos o educacionales, como por ejemplo, en la antigüedad para defenderse en la edad media, para satisfacer la curiosidad y después de la evolución industrial, para perfeccionar las maquinarias recién inventadas.

Desde esta óptica, es impostergable la reflexión sobre la idea que algunos autores, especialmente contemporáneos, tienen al respecto de la formulación de los objetivos instruccionales, en el sentido de su eliminación por sus preceptos conductistas en contraposición al construccionismo u otras tendencias epistemológicas y filosóficas en pleno desarrollo en la actualidad. Tal postura es peligrosa, considerando que el pensamiento complejo no pretende, en modo alguno, eliminar nada de la "simpleza" que el hombre ha logrado desarrollar.

Es así como cada una de las necesidades amerita que se dispongan diferentes métodos para el logro de los aprendizajes requeridos dependiendo, eso sí, de modo irresoluto de los objetivos del hombre para un momento preciso de su historia social, así como de los recursos y adelantos científicos que contribuyan a hacer de ésta, una labor más provechosa, (Venturelli, 1997).

En la redimensión de los objetivos del hombre, traducidos en objetivos instruccionales o educativos, con lógica, la educación en su rol de conducción y formación debe acoplar su praxis y teoría a la realidad circundante del contexto de ese hombre-social. Toda vez que es la sociedad donde se encuentran las necesidades a las que hay que atender desde todo punto de vista.

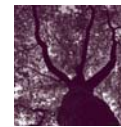
En otras palabras, la educación no puede desarrollarse a espaldas del acontecer social. De suceder así, se procedería a un divorcio irremediable, con lo cual se llevaría a cabo una descontextualización de lo que ocurre en la academia y la sociedad que le sostiene. Todo lo contrario, debe existir una vinculación, y muy estrecha, entre sociedad y educación.

Ahora bien, el puente de conexión, el vínculo entre este binomio sociedad-educación se presenta en los objetivos instruccionales (Bloom, 1998). Los cuales desde su aparición en el escenario de la educación, a la fecha actual, no han variado en lo absoluto. Todo lo contrario, se han enfatizado en su taxonomía de dominios o áreas: cognoscitiva, psicomotriz y afectiva. No obstante, su concepción a la luz de la entrega de la enseñanza de hoy, ameritan una reconducción enfocada en lo que tantos autores defienden como la nueva bandera: la centralidad del proceso educativo en el discente.

Al respecto del modelo de Bloom y sus colaboradores, conocido como taxonomía de los objetivos, parte de la necesidad de establecer objetivos que orienten de modo preciso el proceso de educación y permitan una evaluación objetiva de los resultados. Entre los valores que adjudican los propios autores a esta taxonomía y que, a la vez, constituyen sus fines están: a) conferir máximo claridad y el sentido más específico a la terminología de los objetivos educativos; b) facilitar la posibilidad de una clasificación concreta de los objetivos que permitiera la deducción de las consecuencias exactas en torno a las respuestas de los alumnos; c) poner a disposición un sistema adecuado para la descripción y clasificación de los ítemes de prueba, de los procedimientos de examen y del instrumental de evaluación; d) permitir comparaciones entre programas educativos; y e) efectuar una selección de las normas de clasificación de los resultados educativos.

En aras de ratificar lo expuesto, aunque Bloom plantea la unidad de la conducta humana, considera el aprendizaje como algo que se da en áreas diferenciadas de la conducta: cognoscitiva, afectiva y psicomotora.

En el área cognoscitiva, los objetivos se fundamentan en la memoria o reproducción de algo adquirido por medio del aprendizaje e incluyen la solución de la actividad de carácter intelectual. Estos objetivos varían desde el simple repaso de las materias ya aprendidas hasta las técnicas de gran originalidad y de alta capacidad creadora. En este ámbito se agrupa la mayoría de los objetivos de la educación. Los objetivos cognoscitivos se consideran como la proyección de un conjunto de actos para los



cuales se elabora una serie de técnicas de evaluación que constituye el medio idóneo para evaluarlos.

Los objetivos cognoscitivos se agrupan en funciones mentales inferiores y en funciones mentales superiores. Entre las primeras se encuentran el conocimiento, la comprensión y la aplicación. De las superiores, el análisis, la síntesis y la evaluación.

En el área psicomotriz, los objetivos se refieren al desarrollo muscular o motos, ciertas manipulaciones de objetos, o ciertos actos que exigen una coordinación neuromuscular. Están relacionados con la escritura, las manifestaciones orales, los movimientos físicos, etcétera. En este dominio destaca la siguiente clasificación: a) imitación, cuando la conducta no requiere coordinación muscular; b) manipulación, aquellas conductas que requieren actuar con instrucciones; c) precisión, aquellos objetivos que plantean la habilidad de incrementar la velocidad de acción y de introducir modificaciones de acuerdo con la necesidad de una situación particular; d) articulación, la coordinación de una serie de actos en una secuencia apropiada para desarrollar la eficiencia; y e) naturalización, cuando el acto se convierte en rutina.

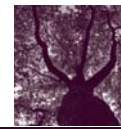
En el área afectiva, los objetivos expresan una tensión sentimental, una emoción o cierto grado de simpatía a repulsa. Pueden variar entre la simple atención hacia unos fenómenos determinados hasta las cualidades de gran complejidad. Estos objetivos se presentan en forma de intereses, actitudes, valores y tendencias emotivas como conductas afectivas. Para la estructuración de los objetivos de carácter afectivo se utiliza el término “internalización”. Este vocablo permite describir el proceso por el que un fenómeno o valor va integrándose progresiva y definitivamente en la vida de un individuo.

La “internalización” se concibe como la “incorporación dentro del yo”; en la taxonomía puede alcanzar diversos grados, desde una adopción incompleta y de tanteo de las manifestaciones externas de las conductas propuestas hasta llegar a una adopción integral. Este proceso recorre tres fases: a) recepción, cuando el individuo es consciente de la existencia de cierto fenómeno y demuestra la voluntad de tolerar un estímulo; b) respuesta, es la activa participación cuando se desencadena una acción a partir de la recepción; y c) valoración, la conducta categorizada en este nivel es estable y consistente. Por ejemplo, el interés sostenido en la música clásica, repetidas visitas a conciertos, constituyen signos de valoración de la música.

De los tres dominios o áreas de la Taxonomía de Bloom, el más utilizado es el dominio cognoscitivo. A este se le ha dado, tradicionalmente, la mayor prioridad puesto que establece la meta principal de los profesores, según los autores de este enfoque. Cosa que hay que considerar en los tiempos que corren, puesto que si a ver vamos, todo ha sido de provecho en la educación. No obstante, la tendencia es darle prioridad al área afectiva, por el sentido de centralidad del individuo, en el caso concreto, del estudiante.

En este aspecto específico, ¿cómo hacer que esta centralidad descansa en el estudiante? No basta con enunciarlo. Debe haber esfuerzos en pro de respuestas proximales a estas inquietudes y más aún apremiantes necesidades que desde luego, abrazan posturas epistemológicas y filosóficas de un nuevo orden. Es decir, la educación del nuevo siglo exige cambios sustanciales en la sistematización de su proceso. Un proceso de doble acción, enseñanza-aprendizaje, debe generar una empática demanda de igualdades, entre docente y discente.

He allí el ojo de la inquietud, la igualdad y equivalencia, para el equilibrio de dos conceptos que se requieren en forma recíproca, para la prosecución de un proceso formal. Un binomio de indisolubles igualdad y que en la práctica, hasta hoy, ha funcionado como una relación de dependencia y no de reciprocidad. Paradójica acción debe llegar a dar paso a una próspera empresa de sustancial ganancia a la sociedad que le ampara. Atendiendo eso sí, su base tradicional (pensamiento simple) y conjugando una la postura de un pensamiento emergente, el pensamiento complejo. Es decir, aprovecharse en zumo de la Taxonomía de Bloom a la luz de criterios de centralidad en el estudiante. Atendiendo una nueva mentalidad de acción educativa considerando el sesgo ineludible de lo que no



se puede eliminar porque sí. En pocas palabras, dar paso a las posturas de un currículo por competencias sin menospreciar la utilidad de los objetivos instruccionales.

En el currículo de la educación superior, ¿cómo es posible que a la luz de los cambios que corren se hable de modelos constructivos, a partir de desconstrucción, pero que en la base de la partida subyazca una imposición tradicional? Primero el diseño de la instrucción está en manos de los expertos. Segundo, en el binomio enseñanza-aprendizaje, el aprendiz depende del enseñante y luego, ¿qué queda del aprendiz? ¿dónde está su potencial negociación de lo que él cree? ¿de lo que él persigue en todo ese proceso al cual se imbuje cual dócil ser humano en formación profesional?

Ahora bien, impacta en términos de inquietud, la lentitud del proceso de pensamiento dentro de la academia, donde es esperable el cambio continuo en pro del avance y desarrollo del conocimiento. Expuesto así, se vislumbra una crítica en el ejercicio más saludable y con intencionalidad proactiva. Si bien es cierto que las concebidas argumentaciones en torno al tema académico se pasean en el más nutrido campo de la discusión, no menos cierto es que la base profesoral se contiene, las más de las veces, en sus propios linderos de ortodoxa base curricular.

No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una especie de interacción dinámica que irremediamente mueve, en lo posible, toda contextualización activa y pasiva del quehacer educativo. De allí, se superpone una descontextualización que en cierta forma paulatina va rindiendo un determinante sistémico.

Así, el proceso enseñanza-aprendizaje, por una parte es un complejo sistema, en el cual cada elemento acciona a otro, hasta lograr un producto “acabado”, como lo es el “aprendiz”. Visto así, es comprensible que para abordar dicho sistema, se precisa, al menos en la inquietud de este papel de trabajo, de abordar un ángulo. Conque la exposición prevista intenta enfocarse en el ámbito de la *Planificación*.

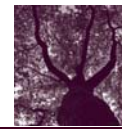
Precisamente, considerando que la normativa sobre calidad que se ha ido generando recientemente en las universidades españolas como el proceso de convergencia de cara a un Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, nos colocan ante el reto de reforzar la planificación de la docencia mediante Guías Didácticas que faciliten el aprendizaje de nuestros estudiantes. Más aún considerando que esta necesidad es cónsona con las inquietudes de las universidades de espacios extra europeos, como en las universidades venezolanas.

La programación de la docencia, para dar un giro totalmente coherente con las exigencias del cambio de coordenadas del proceso de convergencia europea, en el sentido de optimizar los procesos de planificación docente de forma que se facilite la visibilidad y comparabilidad de los programas, debe estabilizarse en hechos concretos de un cambio radical. No puede hablarse de sustanciales cambios expresos en un papel pero que cuya práctica no sea más que de los mismo, tradicionalismo puro.

En este contexto de inquietudes sobre la marcha de un cambio posible, novedoso y de garantía al desideratum de que sea el discente el dueño de su mundo escolar. Que sea él quien se organice en la construcción de las exigencias que le demanda la sociedad, se expone una idea para lograrlo. Aunque sea una idea alejada del claustro, es una idea realizable y tangible en el ámbito del quehacer contemporáneo específico de la planificación de la docencia.

En concreto, se plantea una perspectiva donde los alumnos sean los principales conductores de su propio proceso formativo, específicamente, a través del eslabón de los objetivos específicos. Es decir, serían ellos quienes formularían estos objetivos, sobre la base de un alumno maduro, preparado en las tendencias de la informática actual y desde allí se estaría dando un paso acelerado en la convulsionada sociedad que vivimos.

Lo planteado se corresponde con una idea más amplia, por supuesto y no menos compleja. Está englobada en la propuesta del Modelo para la Sistematización de los Objetivos Instruccionales, M-



SOI, y sobre la base e interpretación del pensamiento complejo, que ineludiblemente es un norte de acción de considerable importancia, hoy día.

Cabe destacar que el ser humano en el contexto físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico constituye una unidad compleja “completamente desintegrada en la educación a través de disciplinas y es lo que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano”, Morin, 2000, p.14. Desde la perspectiva de esta reflexión, se intenta dar un aporte a una nueva integración, mediante la propuesta de un Modelo para la sistematización de los objetivos instruccionales.

El Modelo para la Sistematización de los Objetivos Instruccionales se desarrolla en dos etapas: Una Teórica y Una Práctica. La parte Teórica, Ver Fig.1, contempla dos pilares fundamentales denominados Base I y Base II. La parte práctica está constituida por dos ámbitos de acción: la operatividad y la direccionalidad.

MODELO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES **MODELO M-SOI**

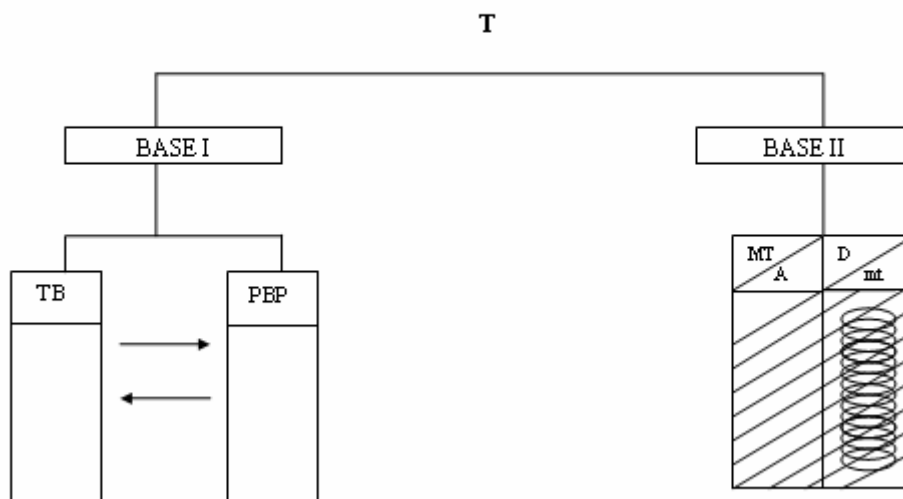
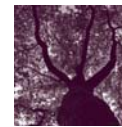


FIGURA: 1.

Fuente: Autor

La figura 1 expone la parte teórica del M-SOI, donde la T simboliza dicha parte. Esta a su vez se divide en dos bases teóricas. La Base I conformada por dos pilares. El primero, TB, representando la Taxonomía de Bloom y el segundo, PBP, los Procesos Básicos del Pensamiento, de la autora margarita de Sánchez. De esta autora es importante destacar el acople práctico de su obra con relación a la Taxonomía de Bloom. Es decir, mientras Bloom y colaboradores desarrollan la teoría sobre los objetivos instruccionales, Sánchez expone una detallada y compleja praxis, específicamente en el área cognoscitiva, la cual efectos del M-SOI es determinante precisamente en su parte teórica.

La compleja reciprocidad Bloom-Sánchez le entrega al docente interesado en el M-SOI, una sólida base teórica, para su mayor provecho. De hecho sin esta teoría, cualquier empeño de adentrarse en la respuesta a la centralidad del estudiante, sería sujeto de un franco fracaso académico. En consecuencia, es un requisito imprescindible, imprescindible estudiar con detenimiento ambos



autores. De hecho, los procesos básicos del pensamiento de Sánchez se convierten en un determinante cognoscitivo valioso y fundamental, en la intención de que el docente aborda al estudiante sujeto del M-SOI, con herramientas instruccionales, de absoluta transferencia, para su mejor desempeño, capacitación y madurez.

En cuanto a la Base II de la parte Teórica del M-SOI se observa una fusión de dos pilares, estrechamente vinculados. En primer lugar el binomio MT/A, donde MT representa el marco teórico que involucra a diversos autores, A, que sustenten el currículo por competencias y/o relacionados. Entre ellos, Venturelli, Tobón, Morin. En segundo lugar, el binomio D/mt, conformado por los docentes, D, involucrados en el proceso sistémico del M-SOI, en plena y permanente discusión en mesas de trabajo, mt. Al respecto de las mesas de trabajo debe entenderse cualquier evento cónsono para la tarea de discusión D que la universidad tenga a bien considerar.

Como puede observarse en el pilar MT/A se destacan líneas diagonales que interceptan al pilar D/mt con la intención de resaltar el carácter de rectitud, en lo posible, que debe respetarse en cuanto a los autores que sustenten la discusión. Por otra parte en el pilar D/mt se observa una “espiral”, la cual simboliza la constante dinámica interactiva en el seno de los docentes involucrados, en razón de flexibilidad y “giros” que va tomando el cuerpo de discusión teórico y asimilado por el consenso.

En conclusión en esta fase del M-SOI, al docente se le exige una sustentación teórica sólida para que atienda las exigencias que su alumno demandará. Siendo un alumno presto a un sistema de educación de avanzada, requerirá sólidas bases teóricas por parte de su facilitador-guía, y he allí una espiral interminable de ganancia educativa. El docente estará verdaderamente preparado par dar respuestas a inquietudes de la realidad tangencial de los estudiantes de hoy, mediante la posibilidad de brindarles un trampolín de acción a sus intereses individuales y lógicamente, a la sociedad.

MODELO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE OBJETIVOS INSTRUCCIONALES MODELO M-SOI

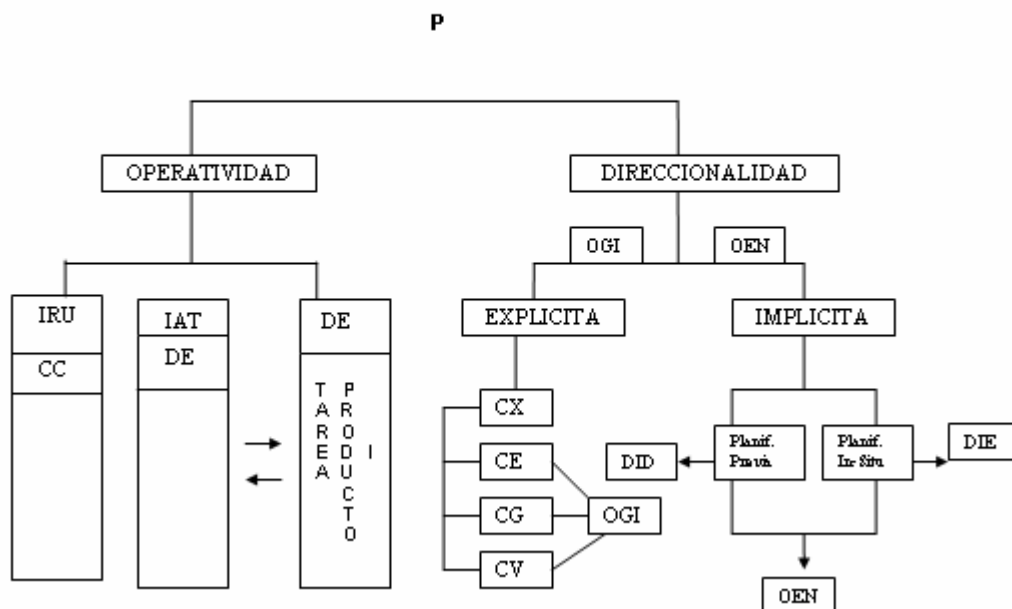
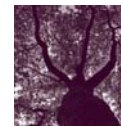


FIGURA: 2

Fuente: Autor



En cuanto a la parte práctica la figura 2 traduce un escenario de operatividad y una administración de direccionalidad. El escenario de operatividad involucra tres pilares de absoluta dependencia. El pilar de instancia rectora universitaria, IRU, que bien podría estar conformada por un comité curricular, CC y un pilar de instancia de apoyo técnico, IAT, representado por un Departamento de Educación, DE, de una determinada facultad. Finalmente, de este DE se obtendría una tarea/producto, el cual sería el sustento de la siguiente etapa, la direccionalidad del M-SOI.

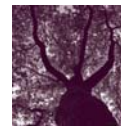
Es decir, a partir de la instancia de apoyo técnico se evidencia el escenario de la propuesta de este papel de trabajo, en virtud de que es allí donde se expone la direccionalidad de la formulación de los objetivos educacionales. Esta dirección se visualiza en dos sentidos. Por una parte, una dirección explícita, vía hacia los objetivos instruccionales generales, OGI, y por otra parte, una dirección implícita de los objetivos instruccionales específicos negociados, OEN.

En la direccionalidad explícita se exponen la serie de competencias que la facultad o institución universitaria asuma como perfil para sus respectivos egresados. Con especificidad, a modo de ejemplos se simbolizan: Competencias X, CX. Competencias Específicas, CE. Competencias Genéricas, CG y Competencias en Valores, CV. Todas en su conjunto, representan los objetivos generales implícitos, OGI. Su naturaleza de "implícitos" se justifica por cuanto al hablar de competencias, los objetivos instruccionales pasan a un "segundo plano", en apariencia, pero definitivamente que el profesor desde su perspectiva tradicional de administrar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene que transitar un espacio intelectual convincente en provecho de las demandas de un currículo por competencias.

Ahora bien, en la Direccionalidad Implícita, vía objetivos específicos negociados se desarrollan dos etapas de planificación. Una, la planificación previa, donde toma cuerpo la direccionalidad implícita del docente, DID, en la cual el argumento consiste en que el docente antes del escenario de actividad académica (clase, taller, exposición, etc.) precise y tenga bien claro hacia dónde pretende dirigir la naturaleza de su proceso de enseñanza. Por otra parte, una planificación in-situ, y he aquí la esencia del M-SOI, la cual destaca, en consecuencia, la direccionalidad implícita del estudiante, DIE. Finalmente, entre ambas planificaciones se obtendrían los objetivos específicos negociados, OEN.

Con los objetivos específicos negociados se estaría garantizando el éxito de un currículo por competencias, toda vez que está determinada la responsabilidad del producto en manos y conciencia del discente. Así, precisamente, se estaría hablando de una implicación directa de lo que el estudiante es capaz de dar respuesta de sí para con el compromiso de su estadía en la academia.

En conclusión, con el Modelo para la Sistematización de los Objetivos Instruccionales, M-SOI propuesto, se intenta dar respuestas a una docencia centrada en el estudiante, capacitado para el aprendizaje autónomo y dotado de herramientas para el estudio, su propio estudio. Lo que es lo mismo, pensarnos como docentes, en gestores del proceso de aprendizaje, pero creyendo de verdad que los estudiantes pueden llegar por sí mismo a sus metas escolares. Claro, faltaría presentar un modelo para la sistematización de la evaluación de los aprendizajes, cónsono con el M-SOI. Eso explica por qué la M se separa con el guión. En definitiva, se pretende una postura compleja a partir de lo simple en función de la solicitud de Morin en cuanto a la vuelta de la integración e integralidad que determina a un hombre avenido en esta actualidad posmoderna, de subyugantes e ineludibles cambios. No atender a estos cambios, en especial en la academia, es soslayar irreprochablemente la ola de avance que demanda el nuevo intelecto en formación.



Bibliografía

Bloom, B. (1998) Taxonomía de los Objetivos

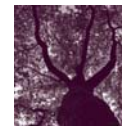
Ferrante, A. (1992) Evaluación Educacional. Conceptos Básicos. Washington: Paltex

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogota: Ministerio de Educación Nacional

Sánchez, M. (2000) Desarrollo de las Habilidades del Pensamiento. Procesos Básicos.

Venturelli, J. (1997) Educación Médica: Nuevos enfoques, metas y métodos. Washington: Paltex.

Zabalza, M. (2004) Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES.



LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN: COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

Hermelinda Camacho hermecamacho@cantv.net,

Darcy Casilla darcycas@hotmail.com

Universidad del Zulia, Venezuela.

Palabras clave

La comunidad de investigación, estrategia, formación docente

Resumen

Toda investigación es una práctica autocrítica, y por ello exploratoria, algunos aspectos de ella son más experimentales que otros. Lipman (1998), opina que es social o comunitaria y que el docente en formación y en ejercicio, al plantearse una nueva práctica de enseñanza, le imprime su huella cognitivo o lógica del pensar, pues se erige sobre basamentos de: contenido, sistemas simbólicos, mediciones y operaciones científicas, que son necesarias en el mundo del aprendizaje de la investigación educativa. Lo expuesto, condujo aplicar en el aula los componentes estructurales que integran la comunidad de investigación propuesta por Lipman como estrategia en la formación de Docentes. La metodología, fue la investigación acción en el aula; la técnica, la observación directa y el análisis de verbalización de los participantes. Los resultados evidenciaron que si el docente formador aplica en el aula, los componentes estructurales: cognitivos y procedimentales de la comunidad de investigación como estrategia, se crea un espacio de interacción y de responsabilidad entre los participantes. Se concluye que la comunidad de investigación como estrategia en la formación de docentes es un espacio para el aprendizaje, pues se cultiva el razonamiento discutiendo, el cual se hace de una manera reflexiva y argumentativa.

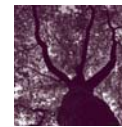
Desarrollo

OBJETIVOS: Aplicar en el aula los componentes estructurales que integran la comunidad de investigación propuesta por Lipman como estrategia en la formación de Docentes

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:

La educación como un proceso humano ha sido abordada por múltiples ciencias como la Sociología, Psicología, Pedagogía, Antropología y Filosofía, a fin de hacer inteligibles el conjunto de elementos que constituyen su complejidad. De allí la emergente aparición de teorías que ilustran las formas empleadas por el hombre para lograr aprender y transferir conocimientos de diversa naturaleza y de esta manera, poder construir su historia.

Un reflejo de ello se visualiza en las rupturas epistemológicas (Bachelard, 1972), las revoluciones científicas (Kuhn, 1986), los programas de investigación (Lákatos, 1978), el orden por fluctuaciones (Prigogine, 2000) y la biología del amor (Maturana, 1997) entre otros. Estos sistemas teóricos se constituyen en alternativas para explicar la ruptura entre el hombre, el conocimiento, el contexto y la historia; y para la elaboración de estrategias dirigidas a contribuir con la formación de docentes en cuanto a los lineamientos vigentes en el sistema escolar y hacer énfasis en el conocimiento que el docente del siglo XXI requiere para promover un pensamiento crítico, reflexivo desde las prácticas particulares de cada formado como ingrediente necesario a su emancipación y realización humana.



Aunado a lo anterior también existe consenso, en la necesidad de cambiar la manera como los docentes hemos venido desarrollando las prácticas en el aula, pero sobre todo en que los formadores busquemos nuevos modos de abordar y aplicar estrategias didácticas que conlleven a lograr los procesos de mediación entre los autores responsables de las prácticas educativas ya que se considera que el sujeto que aprende es un ser social que está inmerso en un medio de relaciones sociales y, que además, es protagonista de la reconstrucción y construcción de su conocimiento.

La relación sujeto objeto en el proceso del conocimiento no es unilateral, ni del sujeto al objeto, o viceversa, esto significa que la interacción es dinámica entre el uno y el otro y que la misma se da de manera multidireccional, lo que permite entre otras cosas que el formado en educación aprenda a construir conjuntamente con su formador su conocimiento sustentados en el pensar, hacer, sentir y el convivir para así estructurar y organizar la información y los sentimientos.

Lo previamente expuesto, se percibe como un escenario de antagonismos entre los estudiosos de las ciencias pedagógicas y de la educación, matizado por el cuestionamiento respecto al carácter crítico-reflexivo y significativo, de lo que se enseña, y cómo se enseña. De allí la inquietud de propiciar encuentros de aprendizajes con los estudiantes en formación docente de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela; que conlleven aplicar en el aula los componentes estructurales que integran la comunidad de investigación como estrategia en la formación de Docentes, propuesta por Matthew Lipman (1998) y que orientan sus procesos cognitivos y procedimentales.

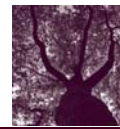
El estudio busca contribuir con el debate didáctico actual, donde se enaltece el diálogo como vía para la construcción del saber. Asimismo, pretende mostrar una alternativa instruccional para docentes en formación, en el tratamiento de contenidos adjetivados como abstractos, los cuales en situaciones ordinarias, mostrarían un significativo grado de complejidad para su comprensión.

La investigación está estructurada en cuatro partes. La primera de ellas, muestra una reseña histórica de la propuesta educativa de Lipman. Se explicitan los procedimientos operativos-metodológicos para la implementación de la estrategia: comunidad de investigación en el aula; a partir de la cual se obtuvieron los insumos para plantear una propuesta de aprendizaje para los docentes en formación en educación básica. Finalmente, se exponen las conclusiones derivadas del proceso indagatorio desarrollado.

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LIPMAN.

La comunidad de investigadores es uno de los dos pilares que fundamenta el programa Filosofía para Niños de Lipman. Se considera una propuesta educativa que brinda a los estudiantes instrumentos adecuados para dar respuesta a determinados problemas o situaciones que encuentran en el contexto en el cual se están desenvolviendo, o viviendo, o en momentos donde comienzan a interrogarse acerca de lo que es el mundo: ¿Cómo insertarse en él? ¿Qué obstáculos encontrará?, ¿Cómo resolverlos? Lipman (1998) la define como una sociedad de conversacional sobre temas. Su origen se remonta a la década de los años sesenta, cuando Matthew Lipman, profesor de Filosofía en la Universidad de Columbia en Nueva York, observa los enfrentamientos que existen entre los estudiantes y las autoridades académicas; realidad que lo deja perplejo ante las pocas capacidades de argumentación racional y de diálogo mostradas por las partes en conflicto. Esto lo lleva a reflexionar y a definir que la educación debe desarrollar en cada estudiante la capacidad de razonamiento, para que de esta manera, pueda enfrentar y resolver sus conflictos de forma reflexiva y pacífica.

Con base en lo observado, crea un programa curricular que hiciera posible alcanzar este objetivo. Atendiendo a los aportes de Piaget, Lipman (1998) considera que el período más adecuado para desarrollar la propuesta es con los niños de la etapa de operaciones concretas. Considera además, que es la filosofía occidental la disciplina que se ha dedicado con rigor a cuidar la calidad del



razonamiento. Estos argumentos condujeron a Lipman y Sharp (1992), a desarrollar un programa para enseñar a pensar a los niños y en el cual el núcleo central fuera la Filosofía.

El énfasis de los contenidos curriculares se hizo en los temas tradicionales de la historia de la filosofía y en un conjunto de pautas metodológicas cuidadosamente planificadas y experimentadas por el docente formador quien tendría la responsabilidad de preparar estrategias que buscaran rescatar la curiosidad, la reflexión, el intercambio de ideas, la explicación y la argumentación entre los participantes. Otro elemento puntual en el programa es, estimular y desarrollar el pensamiento complejo del otro en el seno de una comunidad de investigación con base en la indagación. En ésta comunidad sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven (Accorinti, 1999).

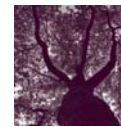
El programa, está orientado a explorar la naturaleza cognitiva y afectiva de la mente y de los diversos mecanismos y estrategias de aprendizaje en los que lo aplican. Se niega a concebir la mente como un recipiente pasivo y vacío, que debe ser llenada con información y contenidos generales. La mayoría de las veces descontextualizados del mundo de vida de los estudiantes. Presupone que éstos aprenden a pensar, al estar involucrados de una manera activa en la exploración, sondeo y preguntas de los procesos, fenómenos y hechos de la realidad y que sólo es posible investigar, resolver y construir conocimiento a través de la interacción con el medio histórico y natural en el que viven.

El marco teórico básico en el que se fundamenta el programa se deriva de autores tales como: Mead, Vigotsky y Bruner entre otros, para la organización de la discusión filosófica; donde el diálogo es la clave para la formación del pensamiento crítico y el desarrollo de la filosofía y la educación. El perfeccionamiento de habilidades del pensamiento, se centra en la obra general de Piaget, sobre la formación de los esquemas y el desarrollo del campo cognitivo (Lipman, 1998). La organización de los materiales a través de novelas, en lugar de textos, se desarrolla a partir de la escuela activa de Dewey. La noción de facilitar la filosofía en un lenguaje surge de Ryle y Wittgenstein, y la preparación del manual de ejercicios en forma de pregunta, los planes de discusión y las estrategias de búsqueda, están en relación con el diálogo Socrático.

Respecto a la conformación de comunidades, se consideraron también los planteamientos de Morin (1999) cuando señala que la comunidad tiene un carácter cultural/histórico, que el participar en un destino común, con identidades, actitudes y reacciones compartidas en relación con una tarea, que en este caso se trata de la investigación como la meta a lograr, la competencia a desarrollar, marca un aprendizaje integrado al ser investigador, en la vivencia de la comunidad y la solidaridad, en el reconocimiento del valor de la convivencia y la co-construcción del proceso de indagación; tan importante para el desarrollo de una comunidad de destino en la que el bienestar humano y social compartido sea la búsqueda fundamental.

En base a lo anteriormente expuesto, se puede decir que la conformación de la comunidad de aprendizaje se concreta en la tarea de construir el proceso de indagación, la cual se constituyó en el vínculo fundamental y al mismo tiempo en un componente estructural de la estrategia que se propone para repensar el aprendizaje de la investigación.

Se asume que en el aprendizaje de la investigación se promoverá el ejercicio participativo de proposición, formulación, registro, comunicación y evaluación de objetivos, motivaciones, procesos, vínculos, responsabilidades y logros, en términos de los actores responsables de la tarea, tanto de manera individual como colectiva. Se analizará su alcance, claridad e impacto, en relación con el potencial y las posibilidades que poseen, posibles riesgos y cómo superarlos. Desde esta perspectiva, constantemente se realizarán reuniones de reflexión sobre el papel de la comunidad de investigación en el discernimiento y en la participación en la relación hombre-colectivo-contexto



(Casilla, 2002) y hacia dónde se proyecta su desarrollo, aplicando y construyendo, socializando y potenciando las condiciones y competencias de los actores para decidir y mejorar la calidad de su construcción compartida. Finalmente, esta vivencia se registrará, publicará y validará con la comunidad educativa de la institución, en encuentros donde socializan los logros, las limitaciones y los desafíos de la comunidad de investigadores.

COMPONENTES ESTRUCTURALES PARA LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA: COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Es importante acotar, que algunos temas presentados a la Comunidad de investigación, surge a partir de la cotidianidad y de las necesidades e intereses de los actores. Accorinti, (2001) dice, que los temas están estructurados en diversos niveles, están ordenados secuencialmente, de manera tal que, en etapas sucesivas se puedan ampliar y profundizar temas ya tratados, se introducen y se retomen otros. El esquema de trabajo se puede desarrollar en forma de espiral y comprende los siguientes puntos:

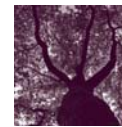
1. Se dispone a los alumnos en círculo para hacer posible el diálogo cara a cara.
2. Se lee un capítulo o episodio del tema a estudiar. Para ello, se pueden utilizar distintas técnicas de lectura: un párrafo cada uno, lectura dramatizada, etc. También el docente lee cuando le llega su turno.
3. Se le pide a los alumnos y alumnas que formulen en preguntas que correspondan a las vivencias que les hayan suscitado de la lectura.
4. Se escriben en la pizarra cada una de las preguntas formuladas, indicando junto a ella, el nombre del alumno que la formuló y la línea y página del texto que la motivó. Los estudiantes deben tomar nota en su diario de clase de todas las discusiones llevadas en aula. Estas preguntas se convierten en el plan de discusión para el diálogo en el aula.
5. Finalizado el listado de las preguntas, el docente solicita que entre todos se seleccione la pregunta con la que desean dar inicio al diálogo.
6. El modo de dirigir la comunidad de diálogo, responde a las orientaciones que la metodología propuesta por Lipman (1998) ofrece para conseguir un debate filosófico, y de la discrecionalidad del maestro que coordina la sesiones de trabajo y el encargado de ceder el derecho de palabra
7. El diálogo orienta la necesidad de investigar y profundizar en determinados temas, además permite utilizar los recursos necesarios para la búsqueda de documentación, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, etc.

En cada sesión, los estudiantes han de escribir un resumen sobre lo que se ha discutido, y presentar los resultados que luego van a ser utilizados para la elaboración del trabajo final.

APLICACIÓN DE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES EN LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN CON DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN: EL DESMONTAJE DE UNA INVESTIGACIÓN

Lo expuesto anteriormente, sirvió de sustento para la aplicación de la propuesta “La comunidad de investigación como estrategia en la formación de docente”, propuesta por Limpan (1998), la cual establece la imposibilidad de conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se consiguen personas capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso comunicativo de discusión, en el que cada quien está en libertad de expresar sus opiniones. Las autoras consideran que este proceso se consigue si también se forman los docentes desde estos postulados, de allí la responsabilidad que tiene el formador de docentes en esta nueva etapa del milenio donde las exigencias del contexto son cada día mayores y cambiantes.

Con base en lo anterior, se procedió a implementar los lineamientos operativos, mediante el diseño de una experiencia de aprendizaje con estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad del



Zulia y cursantes de la asignatura introducción a la investigación cuyo producto final se concretó en el desmontaje de un proceso de investigación: La Gioconda: Una Mirada al Teorema de Pitágoras.

Para desarrollar el tema se seleccionaron la teoría de Pitágoras y la Gioconda de Da Vinci. Se implementó esta estrategia con el propósito de conducir a los futuros docentes a fomentar la discusión en el aula y, a la vez, despertarles la necesidad y el interés por indagar, escudriñar, preguntar, averiguar, sondear, crear y visualizar la importancia que tiene el desarrollo de una investigación científica y humanística para su formación como docente.

A partir de la revisión documental respecto a la temática en estudio, se procedió a realizar discusiones y diálogos durante 8 semanas. Luego, los participantes realizaron actividades de desmontaje de los elementos estructurales de la obra y del teorema matemático en cuestión, en atención a los siguientes criterios:

Inferencia de la pregunta directora de investigación, desde la perspectiva del pintor.

- ❖ Sistematización del problema de investigación: el cual consiste en una reflexión respecto a los pasos a seguir para responder la pregunta directora.
- ❖ Elaboración de los objetivos generales y específicos de la investigación.
- ❖ Descripción de los elementos estructurales e identificación del proceso metodológico del objeto de estudio.
- ❖ Aplicación teoría-praxis.
- ❖ Establecimiento de conclusiones.

Al término de la experiencia de aprendizaje, los estudiantes elaboraron un reporte de investigación donde expresaron la utilidad del teorema para hacer inteligible el misterio de la Gioconda, mediante el empleo de la divina proporción o número de oro.

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES: LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Los hallazgos derivados de la aplicación de la estrategia: la comunidad de investigación, permitieron evidenciar que la interacción dialéctica entre el docente y los alumnos para la construcción, desconstrucción y reconstrucción del conocimiento, concretados en encuentros para discutir, opinar, aportar ideas, crear historias, diálogos, monólogos y dibujos; además de contribuir con el aprendizaje activo, la valoración de las opiniones propias y la de sus pares, aportó elementos para la construcción de aprendizajes significativos, evidenciados en la transferencia de conceptos matemáticos como insumos para entender uno de los misterios del arte (Novak y Gowin, 1988).

En tal sentido, se puede afirmar que la estrategia fomentó un proceso crítico-indagatorio, en el cual emergieron preguntas referidas a ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo hacerlo? y ¿con quién hacerlo?, interrogantes que les permitieron a los estudiantes clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar, sintetizar, relacionar conceptos, hallazgos que se encuentran en congruencia con lo manifestado por Accorinti (2001) quien indica, que si se parte del supuesto de que el diálogo genera reflexión, las personas que participan en él, están obligadas a reflexionar, a encontrarse en lo que dicen, a evaluar alternativas, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y a los significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales, ideas análogas a las señaladas por los teóricos cognitivos como Piaget (1974); Bruner (1991), Vigotsky (1979).

Cabe señalar que la fortaleza de esta estrategia se centra en el debate intra-aula, el cual se fundamenta sobre dos pilares: la comunidad de investigación y el diálogo como medios adecuados para plantear situaciones y construir las respuestas. En consecuencia, esta estrategia es una alternativa didáctica, que permite la utilización de la palabra escrita y oral, y múltiples técnicas e instrumentos como clarificación de valores, discusión de dilemas, diarios de clases, lluvia de ideas,



búsqueda de documentación, planes de discusiones; entre otros, como herramientas generadoras de una actitud de pensamiento crítico-reflexivo, susceptible de transposición a la vida cotidiana.

La experiencia vivida con los estudiantes de la mención de Matemática y Física de la Escuela de Educación permitió además, desarrollar la transversalidad de las competencias de indagación, socialización y de conformación de comunidades para construir el interés de investigación y el procedimiento para aproximarse a la naturaleza de lo investigado.

Otro rasgo importante es el tratamiento de la investigación desde una postura interdisciplinaria, porque en el caso específico desarrollado, los participantes, abordaron elementos históricos, artísticos, geográficos y culturales: entre otros.

A MANERA DE CONCLUSIÓN:

Los resultados determinaron que la aplicación de la estrategia la comunidad de investigación propuesta por Limpan, es una vía relevante para generar cambios conceptuales, reflexivos y procedimentales, porque permite el debate en el aula sustentado en los intereses particulares de los docentes en formación.

El desmontaje de planteamientos teóricos, construcciones y exposiciones de trabajos en equipo, realización de análisis y soluciones de posibles problemas, operacionalización y construcción de los conceptos estudiados y reflejados en iconos o símbolos, fueron trabajos que permitieron demostrar el valor de la estrategia, ya que se visualiza el progreso en las discusiones, creaciones, reflexiones y argumentaciones en la medida que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas y se logra un óptimo nivel de competencia en el manejo del lenguaje, el vocabulario y el uso de términos filosóficos adecuados.

También se pudo evidenciar que una práctica con formadores donde se hace énfasis en el pensar, argumentar, respetar las ideas del otro, son elementos primordiales para orientar las conductas y valores sociales de nuestros educandos apoyadas en la solidaridad, tolerancia, libertad y ayuda mutua entre los participantes.

Se cumple en la práctica la propuesta de su autor M. Lipman, quien plantea la idea de abrir a las sociedades un concepto del otro y de la libertad racional, donde la mayoría de las relaciones humanas, intelectuales y afectivas, estén motivadas por unos valores que permitan el encuentro con el otro y su reconocimiento y una tolerancia que conlleve a una mejor convivencia, donde es necesario pensar bien y con claridad, además, de saber hablar y expresarse diáfana y claramente, y que es, en la comunidad de investigación, donde el descubrimiento, a través de la pregunta y el diálogo con los otros, logra respuestas más válidas para el conocimiento científico y humanístico. Elementos que deben ser considerados en los perfiles para la formación del nuevo docente del siglo XXI.

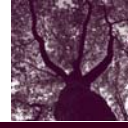
Referencias bibliográficas.

Accorinti, S (1999), Introducción a Filosofía para Niños. Buenos Aires: Manantial.

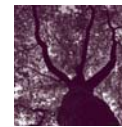
Accorinti, S (2001), Filosofía para Niños, Niñas y Adolescentes Año III. No. 155. Suplemento Cultural. Panorama. Maracaibo.

Bachelard, G. (1972). La formación del Espíritu Científico. Buenos Aires: Siglo XXI.

Casilla, D. (2002). Tecnología Educativa para la Participación Comunitaria. Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia, Venezuela.



- Kuhn, T. (1986). La Estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo Cultural.
- Lakatos, I. (1978) La metodología de los programas de investigación. España: Alianza Editorial.
- Lipman, M (1998), Pensamiento Complejo y Educación. Trad. Virginia Ferrer, Madrid. De la Torre.
- Lipman, y Sharp (1990). Investigación Social. Trad. Felix Miroyón y M. González. Madrid. De la Torre.
- Lipman y Sharp (1992). La filosofía en el Aula. Madrid. De la Torre.
- Márquez Fernández, A (2006). La Filosofía de Mattheuw Lipman y el Pensar Filosófico de los Niños. Centro de Filosofía para Niños. Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo Zulia.
- Maturana, H. (1997). La objetividad: un argumento para obligar. Chile: Dolmen Ediciones.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el Pensamiento. Bases para una Reforma Educativa. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Novak y Gowin (1988), Aprendiendo a Aprender. Trad. Juan Campanario y Eugenio Campanario. México: Martínez Roca.
- Piaget, J (1999). Psicología de la Inteligencia. 7ª Edición. España. Editorial Crítica
- Prigogine, I. (2000). La flecha del tiempo y el fin de las incertidumbres. En UNESCO. Claves para el siglo XXI. España: Crítica.
- Sharp y Oscanyan (1992), La filosofía en el Aula. Madrid. De la Torre.
- Vigotski, L. (1979). Psicología Pedagógica. Buenos aires: Aique.



FORMACIÓN DE DOCENTES PROMOTORES Y PROMOTORAS PARA PREVENCIÓN DEL VIH/SIDA EN LA ESCUELA

Humberto González Rosario humbergr@yahoo.es

Miren de Tejada Lagonell humbergr@gmail.com.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas. Venezuela.

Palabras clave

Docente, VIH/SIDA, escuela, Teoría Fundamentada

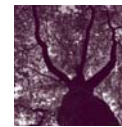
Resumen

A partir de un estudio exploratorio cuya finalidad fue detectar necesidades de capacitación se logró diseñar y ejecutar los talleres de Prevención de VIH/SIDA. En la fase exploratoria participaron 30 docentes, organizados en tres grupos. Se les aplicó la técnica de grupos focales. Se trabajó con la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (1967) e identificaron 5 categorías teóricas, que surgieron después de la saturación teórica: 1.- Información correcta acerca del VIH/SIDA. 2.- Información incorrecta acerca del VIH/SIDA 3.- Cultura de prevención. 4.- Comportamientos de riesgo. 5.- Aspectos socioculturales 6.- Rasgos y atributos de liderazgo en las y los docentes. Luego se diseñó el taller para la formación de docentes para la prevención del VIH/SIDA. Como producto de estos hallazgos se elaboró un libro para docentes y adolescentes titulado "Un Canto a la Vida y la Esperanza. Manual para la prevención del VIH/SIDA. Se implementó el taller y se formaron 233 docentes de diversas regiones del país. La evaluación diagnóstica en docentes verifica las categorías halladas; y la evaluación y el seguimiento de la aplicación de los conocimientos aprendidos en el taller fueron catalogados como excelentes. Las y los docentes pasaron de ser dadores de clases para ser promotores y promotoras de Prevención en la escuela y comunidad vecinal, fortaleciendo así su rol social como docente del siglo XXI

Desarrollo

Descripción del Trabajo: Al inicio se hizo un estudio exploratorio con la finalidad de detectar necesidades de capacitación para diseñar y ejecutar talleres para la formación del docente del siglo XXI. Una vez detectadas las necesidades se diseñó un taller para la formación de docentes en la prevención del VIH/SIDA. En los grupos focales de la fase exploratoria participaron 30 docentes, organizados en tres grupos. Se trabajó con la Teoría Fundamentada de Glasser y Strauss (1967) e identificaron cinco categorías teóricas, que surgieron después de la saturación teórica: 1.- Información correcta acerca del VIH/SIDA. 2.- Información incorrecta acerca del VIH/SIDA 3.- Cultura de prevención. 4.- Comportamientos de riesgo. 5.- Aspectos socioculturales 6.- Rasgos y atributos de liderazgo en las y los docentes.

Se diseñó y ejecutó un taller de formación docente. Como producto de estos hallazgos se diseñó y ejecutó el taller y se elaboró un libro para docentes y adolescentes titulado "Un Canto a la Vida y la Esperanza. Manual para la Prevención del VIH/SIDA. Se diseñó e implementó un taller y se formaron 233 docentes de diversas regiones del país. La evaluación diagnóstica en los docentes participantes verifica las categorías halladas; y la evaluación y el seguimiento de la aplicación de los conocimientos aprendidos en el taller fueron catalogados como excelentes. La formación docente para la comprensión del VIH/SIDA como problema socioambiental fue realizada mediante la actualización de los conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales e interactivos – convivenciales referidos al tema. Se utilizó el método de exploración y reconstrucción de la Teoría de acción de las organizaciones escolares. Comparando teoría explícita de los programas de estudio con la teoría en uso aplicada en el aula.



Objetivos

1. Realizar un estudio exploratorio con la finalidad de detectar necesidades de capacitación para diseñar y ejecutar Talleres en la Formación de Promotores y Promotoras de Prevención de VIH/SIDA para docentes de Educación Básica.
2. Analizar las opiniones de las y los docentes en relación con sus conocimientos, creencias, tabúes, estigmatizaciones e intereses con el VIH/SIDA.
3. Comprender el mundo y el quehacer de las y los docentes, su riqueza, riesgos, vulnerabilidad, significancia en relación con los aspectos de sexualidad.
4. Identificar rasgos de liderazgo en las y los docentes participantes.
5. Generar una lista de contenidos a tratar en el taller de capacitación de promotores y promotoras de prevención del VIH/SIDA, en función de las opiniones de las y los docentes.
6. Probar una metodología de recolección de data cualitativa centrada en disparadores de opinión acerca del VIH/SIDA en el taller planificado.

La presente investigación se realizó con el propósito de construir un diseño instruccional para un taller de 16 horas para formación de docentes promotores y promotoras para la prevención del VIH/SIDA dirigido a docentes de Educación Básica. Dicho diseño se construyó considerando el conocimiento conceptual, conocimiento procedimental, conocimiento actitudinal y el conocimiento interactivo convivencial.

Población y muestra:

Se escogieron 10 docentes masculinos para el primer grupo focal, 10 docentes femeninas para el segundo grupo focal y 5 docentes masculinos y 5 femeninas para el tercer grupo focal.

Para la implementación del taller se seleccionaron 250 docentes y sólo 233 terminaron el taller con 100 por ciento de asistencia.

Materiales y Métodos

Se utiliza el método de exploración y reconstrucción de la Teoría de acción de las organizaciones escolares. Comparando teoría explícita de los programas con la teoría en uso aplicada en el aula. Luego se aplicó el Método de Comparación Continuo (MCC) de Glaser y Strauss y centrado en la Teoría Fundamentada y con el uso de ATLAS Ti se organizaron los resultados en categorías más incluyentes y de mayor pertinencia social.

Procedimiento: Se elaboró un guión de desarrollo del Grupo Focal con 30 reactivos de situaciones temáticas disparadores del diálogo y la argumentación para reflexionar acerca del VIH/SIDA. Luego se diseñó y ejecutó el taller de formación de los docentes.

Método de análisis: la data se obtuvo a partir de las opiniones de las y los docentes de los distintos grupos focales, las cuales fueron grabadas y transcritas. Como también se consideró, en algunos casos la técnica de observación participante. Los autores del estudio categorizaron la data. Esta se hizo en forma abierta, luego axial y por último una codificación selectiva; en la cual se obtuvo seis grandes categorías organizadoras y estructurantes. De igual forma cuando se realizaron los talleres se elaboraron las categorías con los mismos lineamientos.

Resultados

A continuación se describen brevemente las categorías construidas a partir de las opiniones de las y los docentes participantes. Tanto para los grupos focales como para los grupos que participaron en la aplicación del diseño.



Categorías obtenidas a partir del análisis de las opiniones de los grupos focales de docentes promotores y promotoras de prevención del VIH/SIDA

1.- Información correcta acerca del VIH/SIDA

2.- Información incorrecta acerca del VIH/SIDA

- Concepciones erróneas acerca del VIH/SIDA y Biodiversidad asociada con el VIH/SIDA.
- Manejo inadecuado del vocabulario del VIH/SIDA
- Información inadecuada acerca del uso de condones.

3.- Cultura de prevención

4.- Comportamientos de riesgo

5.- Aspectos socioculturales

6.- En relación con los rasgos y atributos de liderazgo en las y los docentes.

1.- Información correcta acerca del VIH/SIDA

Se encontraron evidencias en donde algunos docentes sabían lo siguiente:

1.- No solamente los hombres que tienen relaciones sexuales con otros hombres (HrsH) pueden transmitir el VIH/SIDA, sino también los heterosexuales. Reconocen que la homosexualidad y el VIH/SIDA no coexisten siempre. Los varones reconocen que existen HrsH sin VIH/SIDA y que se cuidan.

2.- Algunos conocían las vías de transmisión del VIH/SIDA por vía sexual y de sangre a sangre. Muy pocos tenían claro la transmisión perinatal.

3.- Sólo un docente sabía que el líquido pre-eyaculatorio podía transmitir el VIH.

4.- Conocían la existencia de las ONG que atienden a personas con VIH/SIDA.

5.- Se observó que en teoría conocían acerca de los condones, como forma de prevención del VIH/SIDA, pero poco acerca del procedimiento para su uso. Ninguno había visto el condón femenino.

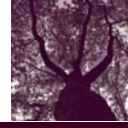
6.- Relacionaron que al prevenir el VIH/SIDA se previene también el embarazo.

7.- Conocimiento de la existencia de las preferencias sexuales y de la bisexualidad de algunos hombres como comportamiento de riesgo (lo llaman "Aguja").

8.- Se observó muy poco conocimiento de los aspectos jurídicos relacionados con el VIH/SIDA y manifestaron gran interés de conocer dichos aspectos.

9.- La mayoría del grupo valora el uso del condón para prevenir el VIH/SIDA.

10.-. Pocos docentes masculinos habían usado condones en sus relaciones sexuales. Las y los docentes no iniciadas sexualmente manifestaron que cuando tuvieran relaciones usarían el condón.

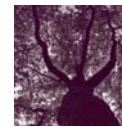


- 11.- Muy pocos docentes sabían acerca de la transmisión por vía oral y anal.
- 12.- Sólo un docente manifestó que el problema no es el número de parejas y la desconfianza, sino la falta de protección al tener la relación sexual.
- 13.- Reconocieron que existen otras formas de transmisión como los riesgos en las transfusiones, el colocarse piercing que sirven de puertas para el virus por vías sanguíneas; al igual que los pactos de sangre entre pares.
- 14.- Reconocen que “Es menos costoso comprar condones que un pote de leche o el tratamiento para el VIH/SIDA”
- 15.- Reconocen que los condones deben ser debidamente almacenados con precauciones para evitar su deterioro.
- 16.- Pocos tenían conciencia de que tener VIH/SIDA no es igual a la muerte.
- 17.- Algunos relacionan tiempo y espacio con las fases de VIH/SIDA.

2.- Información incorrecta acerca del VIH/SIDA

Concepciones erróneas acerca del VIH/SIDA y Biodiversidad asociada con el VIH/SIDA.

- 1.- La mayoría de los docentes no tenían claro lo que era tener VIH o ser caso SIDA; y ninguno había oído escuchar que un caso SIDA con los nuevos tratamientos puede pasar a ser VIH positivo.
- 2.- Algunos opinaron que la orina era un medio de transmisión del VIH.
- 3.- Todos negaron que a través de la leche materna pudiera infectarse un niño o niña con el VIH, a pesar de que este contenido está en los programas vigentes.
- 4.- Algunos manifestaron que con las pastillas anticonceptivas y el diafragma se protegían del VIH.
- 5.- Una docente confundió el diafragma con el condón femenino.
- 6.- La mayoría estuvo de acuerdo, que una de las maneras de prevenir el VIH/SIDA era tener relaciones sexuales con una persona que conoce.
- 7.- Se detectó desconocimiento del concepto de virus, bacterias, protozoos, hongos, cáncer de piel. Sólo usan el vocablo parásito para las lombrices intestinales.
- 8.- Confusión de las formas biológicas o de vida con la ubicación taxonómica de los seres vivos. Desconocimiento de los Reinos de los seres vivos.
- 9.- Algunos manifestaron que cuando tenían virosis se tomaban los antibióticos para matar los virus.
- 10.- Varias docentes dijeron que el VIH y el VPH se transmitían por los genes o era hereditario y pasaba de la madre a su hijo o hija de dicha forma. A pesar de que este contenido está en los programas vigentes.
- 11.- Algunos docentes no tienen claro el concepto de esterilización femenina.



12.- Algunos docentes consideraron la homosexualidad como una patología anormal del ser humano y además era producto de la mala educación que le habían dado sus madres, padres y la escuela.

13.-Varios docentes masculinos demostraron sentimientos homofóbicos, según ellos por la educación y exigencias morales de su familia. Prefieren tener amigos drogadictos que HrsH porque “se rayan”

14.-La mayoría de los docentes no considera importante el pasado sexual de sus parejas, lo importante es quererse, en el aquí y el ahora.

15.- Gran parte de los docentes relacionaron la homosexualidad y el VIH/SIDA como coexistentes. Recordando que en ellos se inició el VIH/SIDA.

16.- Más que todos los varones confundían el concepto de sexo con sexualidad.

17.- Todos y todas opinaron que sólo se disfruta con confianza la sexualidad cuando se tiene una pareja estable. Asocian “ser pareja fiel” como una manera de evitar riesgo.

18.- Desconocimiento absoluto del sistema inmunológico. Hablan de los monolitos como células de defensas. “De las cosas esas que ataca lo que entra”

19.- Algunos tienen la creencia de que los drogadictos intercambian sangre y no jeringas infectadas con VIH.

20.- Para algunos, la idea de usar la palabra contagio del SIDA los asusta, por lo que temen acercarse a una persona con VIH/SIDA. Sean adultos, niños o niñas. Algunos piensan que hay que aislarlos.

21.- Manejan la información de que las niñas y niños nacen con el SIDA y no con el VIH.

22.- De las docentes un grupo manifestó la creencia que el ejercicio de la sexualidad es un pecado, si se ejerce antes del matrimonio.

23.- Varios de los docentes aseguraron “historias verídicas” ocurridas en sus contextos periurbanos, en los cuales las personas con VIH se sacaban varias veces la sangre para “puyar con inyectadoras” a las personas que asisten a fiestas, discotecas, cines, autobuses y se montan en el Metro.

24.- Algunos de los docentes argumentaron que los mosquitos podían transmitir el VIH. Una dijo “Si la persona mata un mosquito con la mano y tiene una herida, entonces le entra por la herida” otro afirmó que así pasaba con el dengue y el paludismo.

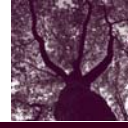
25.- Algunas docentes manifestaron que tienen alumnas adolescentes que piensan que es mejor tener relaciones por el ano para no perder la virginidad. Ellos la llamaron “virgen ardiente”

26.- Desconocen el nombre y procedimiento en tiempo y espacio de la prueba de anticuerpos contra el VIH.

Manejo inadecuado del vocabulario del VIH/SIDA

1.- Aun cuando el grupo ha realizado talleres de embarazo en adolescente, manejan el término de embarazo precoz y tienen poco conocimiento de la Salud Sexual y Reproductiva (SSR)

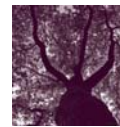
2.- Usan términos como sidoso y sidoso, infectado con SIDA, contaminada de SIDA. No lo relacionan con el VIH.



- 3.- Utilizan expresiones tales como, le contagió el SIDA, le pegó el SIDA.
- 4.- Hablan del SIDA como una enfermedad mortal.
- 5.- Las docentes usan la expresión “hacer el amor” en lugar de decir “tener relación sexual”; los docentes dicen “hacer el sexo” o “dárselas de perro”
- 6.- Hablan de la prueba del SIDA o el examen de sangre del SIDA y no de la prueba de anticuerpos contra el VIH.
- 7.- Confusión de vocablos científicos asociados con el VIH/SIDA.
- 8.- Al referirse a los órganos externos e internos de los aparatos femeninos y masculinos se refieren a “eso” en aquello”. Al “rojo vivo” o “a espuela limpia” para decir sin condón.
- 9.- Al referirse a la sexualidad, dicen “Ni en mi casa, ni en mi escuela se habla de eso”
- 10.- Hablaban del “virus del SIDA”, “infectado con SIDA”, “virus VIH”.

-Información inadecuada acerca del uso de condones.

- 1.- Algunos dicen que quita la sensibilidad y que no se disfruta lo mismo, y que el sexo “a ring pelao” es la mejor sensación.
- 2.- Otros dicen que no son seguros.
- 3.- Algunos varones piensan que si conocen a la muchacha no necesitan condón.
- 4.- Algunos docentes piensan que al colocarle vaselina, aceite, u otras sustancias, la mujer no sufriría dolor. Desconocen el riesgo de esta práctica.
- 5.- Algunos piensan que colocándose doble condón están más protegidos.
- 6.- Se percibe un rechazo al condón femenino al considerarlo baboso.
- 7.- Uno preguntó en forma discreta que si la mujer se pone el condón y el hombre también era más seguro tener relaciones sexuales. Creencia de riesgo.
- 8.- A las mujeres no les gusta “tener sexo con condón”. Además dicen que el condón femenino no se consigue con facilidad.
- 9.- Ponerse el condón le quita el entusiasmo y le corta la pasión.
- 10.- Se observaron creencias sexistas como por ejemplo “Si la mujer exige el condón es porque algo oculta”

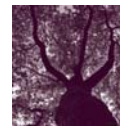


3.- Cultura de prevención

- 1.- Se observó mayor cultura de prevención en las docentes que en los docentes. En las mujeres la prevención del VIH/SIDA se vio muy asociada con la prevención del embarazo.
- 2.- Las docentes manejaron mejor el criterio de anticipación de consecuencia en su discurso. La mayoría manifestó tener una amiga o familiar que había quedado embarazada.
- 3.- Las docentes tienen mayor conciencia del valor de la vida con relación al VIH/SIDA.
- 4.- Las docentes mostraron más conciencia en relación con conocer el pasado sexual de la pareja. A los docentes les importa poco.
- 5.- Algunas mujeres manifestaron comportamientos pro- machistas en la relación de pareja.
- 6.- Algunas mujeres confían en la protección y cuidado que les brindan sus amigos y hermanos.
- 7.- Las mujeres demostraron en su discurso, un mayor empoderamiento para tomar decisiones y decidir tener o no una relación sexual.
- 8.- Los docentes demostraron ser más vulnerables al ser presionados por el grupo y ser más descuidados, por que no se “aguantan las ganas”
- 9.- Los docentes manejaron mucho más información sobre el uso del condón en teoría, pero no en práctica, que las docentes probablemente debido a la falta de autoeficacia.
- 9.- Algunos docentes se refieren y conocen a las fundaciones de prevención del VIH/SIDA.
- 10.- Las y los docentes reconocen que son vulnerables y pueden estar en riesgos.
- 11.- Varios docentes reconocen que la televisión, la radio, el periódico y el Internet pueden contribuir a la prevención del VIH/SIDA. Sin embargo, también que son fuentes de pornografía, etc.
- 12.- Algunos docentes piensan que “La protección es lo esencial”
- 13.- Algunos argumentan que la mejor “Prueba de amor” es hacerse los exámenes del VIH.

4.- Comportamientos de riesgo

- 1.- Para las y los docentes el ejercicio de la sexualidad irresponsable es el comportamiento que más genera la adquisición de infecciones y embarazos en las personas.
- 2.- Para los docentes la presión de grupo genera y promueve tener relaciones sexuales con más frecuencia, generalmente desprotegidas.
- 3.- Demostrar que se es capaz de tener relaciones sexuales y hacerse notar como quien tiene más relaciones sexuales, sin importar con quien, es visto como una virtud en los docentes masculinos.
- 4.- La cultura machista de los docentes se manifestó en expresiones que encierran comportamientos riesgosos, tales como: “Duele el chalequeo”; “El sexo no tiene hora ni lugar”; “Palo a palo no es trampa”; “virgen ardiente”; “es mejor pasar por perro que por pato”

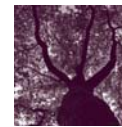


- 5.- Algunos docentes manifestaron que preferían un amigo drogadicto que un amigo homosexual.
- 6.- El uso de alcohol y otras drogas en la escuela, la familia y la vecindad es visto como común y con más permisibilidad que tener relaciones sexuales.
- 7.- El alcohol y otras drogas en la escuela, en la familia y en la comunidad promueven las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados.
- 8.- Algunos docentes femeninos y masculinos comprenden el tema de la sexualidad asociada sólo con las relaciones sexuales con penetración. Siendo esta una concepción que conduce a comportamientos de riesgos.
- 9.- Los docentes manifestaron una cultura machista y según las docentes las mujeres son “alcahuetas del hombre”, al permitir que tengan otras parejas para no perderlos.
- 10.- Cuando los docentes usan actividades del pensamiento metacognitivo, les permite tener mejor prevención y autoeficacia

5.- Aspectos socioculturales

Entre los aspectos socioculturales que influyen en los comportamientos de riesgos, se encontraron los siguientes:

- 1.- Relación del VIH con estatus social. Unos dicen que es un problema de los ricos y otros dicen que es un problema de los pobres. No reconocen que el VIH, no respeta nivel socioeconómico.
- 2.- El Empowering o empoderamiento de la mujer aparece como una fortaleza en las docentes participantes, para prevenir el VIH/SIDA y embarazo.
- 3.- Tanto las como los docentes se expresan de su madre como una “madre guardiana” y constructora de sus proyectos de vida.
- 4.- Las y los docentes reconocen que la sexualidad es un tema tabú de los padres con los hijos. Una concepción errónea acerca de la sexualidad.
- 5.- En el caso de las docentes se observaron expresiones de rechazo en relación a la figura masculina; tales como: Descalificación y desconfianza a los hombres; incomunicación con los hombres acerca de la sexualidad, incomunicación con los padres; abandono del padre; actitud de rechazo al hombre; actitud de rechazo al padre; reconocimiento de que su “Papá es muy cerrado”; “hombres machistas”
- 6.- En los docentes se observó familias disfuncionales, sin la figura paterna.
- 7.- Se observó que en la mayoría de los casos las familias de las y los docentes son matricentristas, siendo la madre o la abuela, la única que se comunica y les orienta acerca de la sexualidad.
- 8.- Las y los docentes manifestaron la valoración de la familia y sobre todo de la escuela como espacios para hablar de la sexualidad y practicar la comunicación asertiva con sus pares, docentes, padres, madres y adultos mayores.
- 9.- Las y los docentes manifiestan la importancia de hablar de sexualidad entre pares.
- 11.- En algunas docentes se manifestó una actitud de rechazo a la relación sexual anal.



12.- Las y los docentes manifestaron la necesidad de formación en VIH/SIDA, conocer los aspectos jurídicos, tener material de apoyo escrito, y el permiso para usar la escuela o un espacio permanente para discutir acerca del ejercicio sexualidad.

13.- Manifestaron interés en diferenciar equidad e igualdad en el ser humano.

14.- En relación con la religión y sexualidad se observaron los siguientes aspectos: la valoración de los elementos religiosos como apoyo al ser humano; concepción religiosa de la sexualidad; Expresiones tan graves como "Fornicar es pecar"; la incoherencia entre creencia religiosa versus realidad; ataduras religiosas que limitan el disfrute de la sexualidad ; creencia del ejercicio de la sexualidad asociada al pecado; insatisfacción en el ejercicio de la religión por la prohibición del uso del condón y prevención del embarazo; manifestación de la intención de desobediencia a los principios explícitos religiosos.

15.- Se evidencia expresiones que reflejan cultura machista; tales como: "al rojo vivo"; 100% lo transmiten las mujeres; identificación con patrón de infidelidad en la mujer; acoso sexual de la mujer hacia al hombre dicho por las y los docentes; pago por servicios sexuales; palo por palo no es trampa....y el uso de la pornografía como fuente de consulta de sexualidad.

16.- Las docentes manifestaron actitud crítica ante los comportamientos y comentarios de alardes deshonestos de los varones con sus pares acerca de las relaciones sexuales sostenidas con ellas.

17.- Se observaron múltiples estereotipos sexuales, como por ejemplo: Estereotipos de gay por oficios (peluquero, bailarín). En el caso de las docentes asociaban secretaria y enfermeras como mujer quita maridos. No se reconoce la igualdad de género en oficios.

18.- Los docentes son más vulnerables a la presión grupal que las docentes, ya que tienen que demostrar experticia en relaciones sexuales con mujeres y que además no están sometidos por sus esposas y/o sus madres. "duele el chalequeo". De igual forma, sucede al incentivarlo al consumo de alcohol y otras drogas. Se evidencia que la presión de grupo hacia lo positivo es escasa.

19.- En relación a la Escuela y el VIH/SIDA las y los docentes expresaron: Debilidad en la formación del docente; deficiencia en estrategias de enseñanza; promoción de la cultura del terror acerca de personas que viven con VIH/SIDA; asignan para la casa el tema del VIH/SIDA, porque les da pena o miedo tratarlo.

20.- Valoran el uso del libro como medio de información; las películas, el Internet, la televisión para tratar el tema.

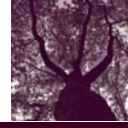
21.- Las y los docentes proponen estrategias de comunicación con folletos, radio, teatro, etc.

22.- En la escuela se habla de que existen grupos de riesgos, tales como; homosexuales, prostitutas, promiscuos... pero no se dice que el problema no es el número de parejas sino la falta de protección (no la cantidad de relaciones)

23.- En las escuelas venezolanas existe venta de drogas asociada a violencia con armas y abuso sexual, por lo tanto existen situaciones de riesgos y vulnerabilidad.

24.- Las y los docentes manifiestan que ellos aprenden algunas cosas del VIH/SIDA gracias a los medios de comunicación (el tercer maestro).

25.- En relación a la homosexualidad algunos docentes de ambos sexos opinan que la homosexualidad es una patología del comportamiento humano, se lo han dicho sus padres y sus



docentes. Asocian su preferencia sexual con la vulnerabilidad de adquirir el VIH. Por otra parte, reconocen que hay HrsH fieles entre si, y que además existe la homosexualidad circunstancial.

26.- Las y los docentes emitieron numerosos juicios morales acerca de la homosexualidad.

27.- Algunos docentes manifestaron que habían sentido discriminación al hacerse la prueba del VIH, como requisito pre-operatorio. Así como también han observado discriminación constante a las personas que viven con VIH/SIDA.

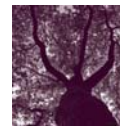
28.- En relación a la presencia de niños y niñas portadores de VIH en las escuelas, se observaron opiniones divididas en los diversos grupos de docentes, con una mayor tendencia a discriminarlos, en caso de que sus hijos o hijas estudiaran con ellos. Unos opinaron que había que hacer escuelas especiales para ellos, para que no se sintieran mal, ni discriminados con tal y no contaminen a nuestros hijos.

A partir de la realización de este estudio exploratorio se identificaron 5 categorías teóricas; se diseñó un taller para la formación de docentes promotoras y promotores del VIH/SIDA en las escuelas y se elaboró un libro titulado "Un Canto a la Vida y la Esperanza. La evaluación diagnóstica en docentes verifica las categorías halladas y la evaluación y el seguimiento de la aplicación de los conocimientos aprendidos en el taller fue catalogado como excelente. Las y los docentes pasaron de ser dadores de clases para ser promotores y promotoras de Prevención en la escuela y comunidad vecinal, incorporaron en su práctica pedagógica estrategias metacognitivas, no solo a nivel individual sino como miembros de una comunidad de práctica social. Los autores consideran que con ello se fortalece el rol social como docente del siglo XXI.

6.- En relación a los atributos y rasgos de liderazgo en docentes participantes:

Entre las principales características de liderazgo se encontraron las siguientes:

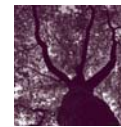
- .- Presencia de un código ético para el ejercicio de la sexualidad y evitar el uso de drogas (Guardián interno)
- .- Actitud crítica ante la pornografía en medios de comunicación.
- .- Actitud crítica al sistema educativo y los métodos de enseñanza.
- .- Actitud crítica ante el abuso sexual y la violencia.
- .- Actitud crítica ante el lenguaje violento.
- .- Actitud crítica ante las iglesias
- .- Actitud crítica ante la presión grupal.
- .- Aceptación de las ideas de los demás.
- .- Valoración de la comunicación asertiva.
- .- Actitud desafiante para indagación.
- .- Actitud reflexiva acerca del uso del condón.



- .- Actitud reflexiva ante el embarazo en adolescentes.
- .- Actitud responsable ante el ejercicio de sexualidad
- .- Actitud retadora de varones a mujeres.
- .- Condiciones positivas como docente promotor de prevención.
- .- Algunos docentes presentan valores actitudes y normas, tales como: altruismo, sinceridad, solidaridad, rectitud de conciencia, compasión, compromiso, comunicación asertiva, conciencia de discriminación del niño; conciencia de la pandemia a nivel planetario; conciencia de que tener VIH/SIDA no es igual muerte. Conciencia de situaciones de riesgos. Conciencia del riesgo del pasado sexual de la pareja. Conciencia del valor de la vida; ética de la confidencialidad, evitan emisión de juicios, honestidad, Reacción ante injusticia social, Verdad en la comunicación.
- .- Demostración de interés por conocer las vías de transmisión del VIH y por el origen de la homosexualidad.
- .- Valoración de la libertad para hablar de sexualidad y respeto y admiración por las personas que les hablan en forma sincera del tema.
- .- Capacidad de transferencia del conocimiento de su rol docente a la vida cotidiana.
- .- Valoración de la escuela y la familia como espacios para hablar de sexualidad y ayudarlos.
- .- Valoración de la igualdad, compasión y la comunicación.
- .- Valoración de la importancia y de la información sobre el tema del VIH/SIDA
- .- Valoración de la radio como medio para prevención del VIH/SIDA
- .- Valoración de las normas para el buen comportamiento.

Entre las condiciones observadas no deseables en las y los docentes líderes:

- .- Manifestación de irrespeto a los hombres por parte de las mujeres.
- .-Manifestación de irrespeto a los homosexuales por las y los docentes. Como también rechazo contundente a usuarios de drogas y homofobia.
- .- Falta de confianza en si mismo. (En algunos)
- .- Falta de información y vinculación del VIH/SIDA con muerte segura.
- .- Sentimientos de culpabilidad por el ejercicio de la sexualidad en mujeres
- .- Algunos docentes mostraron problemas de dicción y mal manejo del vocabulario referido al VIH/SIDA.
- .- Impuntualidad en el taller.



Conclusiones

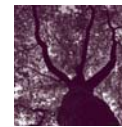
1.- Como producto del estudio exploratorio con la finalidad de detectar necesidades de capacitación para diseñar y ejecutar Talleres en la Formación de Promotores y Promotoras de Prevención de VIH/SIDA para docentes, se pudo diseñar un Taller Instruccional de 16 horas. En él se precisaron los conocimientos básicos estructurantes que permitirán una sólida formación docente en el tema de VIH/SIDA. Dicho diseño se construyó considerando el conocimiento conceptual, conocimiento procedimental, conocimiento actitudinal y el conocimiento interactivo convivencial. Para responder al conocer, el hacer, el ser persona y el convivir. Hacia una continua búsqueda para que el docente del Siglo XXI sea un emprendedor de acciones que permitan prevenir y mitigar el VIH/SIDA en escuelas y comunidades.

2.- Se analizaron las opiniones de las y los docentes en relación con sus conocimientos, creencias, tabúes, estigmatizaciones e intereses con el VIH/SIDA. Se deduce que sus representaciones del VIH/SIDA se construyen desde su infancia y adolescencia y sus propias experiencias como persona adulta. Son condicionantes los mensajes de madres, padres, abuelas y abuelos, predominando la influencia de las ideas de la figura materna y de los docentes significativos. Al igual que muchas de sus opiniones se derivan de la visión sociocultural que se tiene en la región, el estado o ciudad donde vive o se formó como docente. Se detecta que la formación religiosa influye en mantener tabúes, creencias; y por otro lado aporta con una plataforma de valores para la construcción de proyectos de vida exitosos. De esta complejidad de causas y condiciones se pudo obtener el nivel de información incorrecta acerca del VIH/SIDA y un inventario de concepciones erróneas acerca del VIH/SIDA y de la Biodiversidad asociada con el VIH/SIDA. De igual forma, se determinó la información correcta acerca del VIH/SIDA que tienen las y los docentes. Es muy heterogénea la formación del docente, una de las hipótesis es que es un tema que no se considera en la formación inicial en la Universidad. En las estigmatizaciones se encuentran las asociaciones del VIH/SIDA con la condición de ser homosexual. De ser adicto a las drogas, o de tener múltiples parejas. Sin toma de conciencia que la incidencia del VIH/SIDA no depende del número de relaciones sexuales sino de tenerlas sin protección. Por otra parte, asocian el VIH/SIDA con condiciones laborales como peluqueros, bailarines, artistas de teatro, entre otros.

3.- Las y los docentes plantearon dentro de sus intereses, la necesidad de tener cursos de bioseguridad para atender urgencias en el aula, debido a la presencia de casos de VIH/SIDA, en ambos sexos, en los niveles de Educación Inicial, Educación Básica y Educación Media Diversificada y Profesional. De igual forma, piden la capacitación y actualización de los diversos saberes para abordar el VIH/SIDA en la escuela.

4.- Las y los docentes tienden a tratar los temas de sexualidad humana con énfasis en lo biológico, descuidando lo psicológico, lo social y lo espiritual de una relación afectiva. Comprenden el mundo bajo un paradigma reduccionista donde les preocupan las infecciones de transmisión sexual (ITS); la infección por VIH; el embarazo no planificado, entre otros. El quehacer de las y los docentes antes de recibir el taller era dar clases de biología de la sexualidad. Después del taller pudieron ver la sexualidad con los lentes del paradigma de la complejidad; reconocer la diversidad de los comportamientos sexuales; las condiciones sociales que disparan su riqueza; los riesgos de las personas, el aumento de la vulnerabilidad, por la falta de información y el consumo de alcohol y otras drogas. Además se consigue como un hallazgo de interés las diversas significancias en relación con los aspectos de sexualidad humana que tienen docentes y estudiantes. Entre otros aspectos, la confusión que tienen cuando identifican como de igual significado la espiritualidad y la religiosidad. Se detectó un cambio en la metodología para abordar el tema del VIH/SIDA en la escuela; antes se asignaban los trabajos de sexualidad para la casa, se les colocaba la calificación pero no se discutían en clases las inquietudes y preguntas. Ahora se usan los trabajos para discutir aplicando proceso de argumentos, diálogos y dilemas morales.

5.- Entre los atributos y los rasgos identificados como fortalecedores del liderazgo en las y los docentes participantes: Presencia de un código ético para el ejercicio de la sexualidad y evitar el uso de drogas (Construcción del Guardián interno). Mucha actitud crítica ante la pornografía en medios de



comunicación; al sistema educativo y los métodos de enseñanza; el abuso sexual y la violencia; el lenguaje violento; las iglesias; la presión grupal.

Entre otras destrezas de interacción se hallaron: Aceptación de las ideas de los demás. Valoración de la comunicación asertiva; de la escuela y la familia como espacios para hablar de sexualidad; de las normas para el buen comportamiento; de la importancia y de la información sobre el tema del VIH/SIDA; de la radio como medio para prevención del VIH/SIDA. Condiciones humanas positivas como docente promotor de prevención.

Por otra parte; Algunos docentes presentan valores actitudes y normas, tales como: altruismo, sinceridad, solidaridad, rectitud de conciencia, compasión, compromiso, comunicación asertiva, conciencia de discriminación del niño; conciencia de la pandemia a nivel planetario; conciencia de que tener VIH/SIDA no es igual muerte. Conciencia de situaciones de riesgos. Conciencia del riesgo en el pasado de la sexualidad de la pareja. Conciencia del valor de la vida; ética de la confidencialidad, evitan emisión de juicios, honestidad, Reacción ante injusticia social, Verdad en la comunicación.

6.- Entre los atributos y los rasgos identificados como inhibidores del liderazgo en las y los docentes participantes se encontraron: Manifestación de irrespeto a los hombres por parte de las mujeres. Manifestación de irrespeto a los homosexuales por las y los docentes. Como también rechazo contundente a usuarios de drogas y homofobia. Falta de confianza en si mismo. (En algunos) Falta de información y vinculación del VIH/SIDA con muerte segura. Sentimientos de culpabilidad por el ejercicio de la sexualidad en mujeres. Impuntualidad en la asistencia al taller.

7.- Se logró generar una lista de contenidos a tratar en el taller de capacitación de promotores y promotoras de prevención del VIH/SIDA, en función de las opiniones de las y los docentes. Además se elaboró un libro para atender estos contenidos.

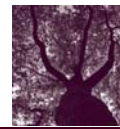
8.- Se logró probar una metodología de recolección de data cualitativa centrada en disparadores de opinión acerca del VIH/SIDA. La cual arrojó muchos datos de interés.

9.- Las y los docentes pasaron de ser dadores de clases para ser promotores y promotoras de Prevención en la escuela y comunidad vecinal, fortaleciendo así su rol como pedagogo social como docente del siglo XXI.

10.- Entre los hallazgos que no se andaban buscando pero son de alta pertinencia social se mencionan: La mayoría de los docentes en Venezuela conocen a personas con VIH/SIDA y VPH, además están muy de cerca de sus contextos escolares y familiares. Existen escuelas en Venezuela donde en los primeros grados se encuentran niños y niñas portadoras del VIH y se percibe temor y rechazo a estos niños (as). Una gran parte de los docentes desconocen la alta frecuencia del VIH/SIDA y los síntomas del VPH. Los docentes no asocian el problema del VIH/SIDA con la autoestima, respeto por si mismo, comunicación asertiva, Proyecto de Vida y educación en valores, el enfoque que aplican en su cotidianidad es muy conductista y centrado en lo biológico. No hay conciencia de la alta incidencia de la pandemia mundial del VIH/SIDA y de las demás Infecciones de Transmisión Sexual. (ITS). El concepto de salud integral lo restringen a lo corporal y lo mental.

11.- **En relación al propósito del taller:** Se formaron 233 docentes líderes en metodologías de prevención de VIH/SIDA y fueron preparados para coordinar y dirigir estrategias de comunicación educativa en la lucha contra la infección del VIH/SIDA en el contexto escolar.

12.- **En relación a los objetivos del taller:** Se lograron actualizar 233 docentes en cuanto a la información sobre el VIH/SIDA, los riesgos de infección y las formas de evitarla, para ello, ayudó mucho la explicación del Modelo de Ruta, calidad y cantidad del VIH. Se les dio a conocer y lograron practicar diversas estrategias, tácticas y se elaboraron recursos para el aprendizaje y la enseñanza del VIH-SIDA en la escuela y en el liceo. Se promovió en todos los docentes el trabajo de prevención



con enfoque de género, el cual lo desconocían, reflejando así, la falta de actualización curricular que los está formando. También los planificadores hicimos conciencia de la importancia de tratar los aspectos jurídicos relacionados con el VIH/SIDA y los derechos y deberes de las personas que viven con VIH/SIDA. Se promovió la toma de conciencia de que la vida fundamentada en la educación en valores es tan importante como la prevención con el condón.

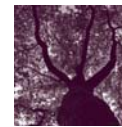
Las actividades realizadas como video –foros y el análisis de las cifras para reflexionar permitieron conocer que el VIH/SIDA es una pandemia del Planeta Tierra que afecta la humanidad y reconocer que es un problema de todas y todos. El conocimiento de las estrategias interactivas-convivenciales para compartir y apoyar la vida de las personas que viven con VIH/SIDA fueron tan impactantes que al final expresaban la importancia de la solidaridad, el amor, el altruismo y la compasión humana. Se diseñaron varias actividades contra el VIH/SIDA para ser aplicadas en las escuelas y Liceo, las cuales fueron productos del diálogo, la argumentación y el consenso entre docentes quienes trabajaron en equipos.

Proposiciones para la Formación Docente y Recomendaciones

- 1.- Las y los docentes requieren ser formados en estrategias educativas no convencionales y practicar con mayor frecuencia la innovación para abordar el tema. Se requiere fortalecer los esfuerzos para fomentar las escuelas para madres, padres y representantes acerca de la prevención del VIH/SIDA.
- 2.- Se requiere promover las habilidades cognitivas, metacognitivas y creativas en el ámbito escolar y usarlas para la prevención del VIH/SIDA.
- 3.- Toda actividad que se realice en formación de promotores y promotoras de prevención de VIH/SIDA requiere ser permanente evaluada y monitoreada para determinar sus alcances y logros.
- 4.- Establecer alianzas para la formación de equipos especialistas para producir recursos didácticos y medios audiovisuales mediante alianzas con Universidades, televisoras y equipos de producción para atender esta necesidad de nuestra población. Esto con la finalidad de llevarlo a todos los medios de comunicación de masas.
- 5.- Lograr un apoyo de puertas abiertas desde las unidades escolares hasta las estructuras organizacionales superiores para tratar el tema de Prevención del VIH/SIDA en las escuelas y liceos. Si no existe este apoyo no podrán ser aplicados las estrategias planificados por los y las adolescentes formados.
- 6.- Incluir en la Formación Inicial del docente la formación en el cómo atender las urgencias y emergencias en el Aula , debido a la incidencia de niños, niñas y adolescentes que presenta la infección por VIH.

Bibliografía

- Glasser, B. y Strauss, A. (1967/1970). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Vo.
- González R. Humberto (2006) *“Un canto a la Vida y la Esperanza. Manual para la Prevención del VIH/SIDA”* Ediciones CENAMEC : Caracas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Second Edition. London: SAGE Publications.



FUNDAMENTACION Y DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACION DE DOCENTES DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL-MEXICO

Flores Delgado Rebeca rbk08@hotmail.com

Ramírez Sevilla Rosaura ramirezsevillarosaura@yahoo.com

Instituto Politécnico Nacional

Palabras clave

Estrategias didácticas, diseño de actividades, formación docente.

Resumen

El trabajo explicita, cómo se integraron y qué se recuperó, de la teoría constructivistas del aprendizaje, los supuestos básicos de la Programación Neurolingüística, el enfoque de los grupos operativos y de la teoría del sicodrama, en el diseño del Taller para la Educación Superior (TES) que fue cursado por cerca de mil profesores de los niveles superior y medio superior del Instituto Politécnico Nacional.

Se presenta la estructura de la estrategia didáctica general y las cerca de cuarenta actividades de aprendizaje diseñadas para aplicarse a lo largo de la experiencia de formación, éstas sustentadas en las teorías mencionadas y acordes a: los objetivos, la naturaleza de los contenidos y la combinación de modalidades de trabajo, para cada uno de los ocho grupos de en promedio 130 participantes.

Finalmente se exponen los resultados del impacto que lograron las estrategias didácticas y las actividades de aprendizaje. Del análisis de los resultados se desprenden las recomendaciones de mejora para el diseño o rediseño de la estrategia para futuras emisiones del TES.

Desarrollo

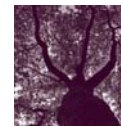
Objetivo

Ofrecer una estrategia metodológica y las actividades de aprendizaje para sensibilizar e introducir a profesores de educación superior en nuevas prácticas académicas congruentes con los principios del modelo educativo de la Institución.

Marco de referencia

El Instituto Politécnico Nacional es una institución que en su historia tiene una marcada orientación tecnológica, que en el ámbito de la formación docente ha dificultado las acciones sistematizadas para lograrla. Las variaciones de una gestión a otra han propiciado que muchos proyectos queden trancos, así como la aparición de otros como "la última verdad", en estos vaivenes los profesores han sido expuestos a variadas prácticas de formación en las que predominan las influencias de otras instituciones de educación, sin la definición de un modelo propio de formación que considere las características específicas de sus profesores, quienes se han hecho en la marcha, lo que da lugar a una práctica muy variable y a la pérdida de interés por la actualización, en un porcentaje importante de los profesores con más de 20 años de antigüedad.

Existen diversos esfuerzos, unos propiciados por escuelas importantes por su influencia o bien por alguna parte de la administración en turno. Así en la década de los sesenta en la Sección de Graduados de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) se creó un programa



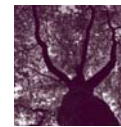
de formación de profesores para ello se seleccionaron recién egresados de las carreras de ingeniería y físico-matemáticas a quienes se les formó para su función docente, es decir, fueron formados como profesores además de sus disciplinas de origen.

En la siguiente década se impulsó, a nivel institucional, la formación de los profesores del nivel medio y superior en la tecnología educativa, que era el modelo que tomaba auge a nivel nacional, como la herramienta que permitiría establecer nuevos patrones de enseñanza. Entre otras cosas la formación en este marco incluye la taxonomía de los objetivos de aprendizaje a diferentes niveles y el uso de las llamadas dinámicas de grupo, que buscaban crear ambientes para trabajar en equipo y para hacer más participativo el aprendizaje en el aula, se buscaba involucrar más a los estudiantes y que el profesor en sus objetivos identificara qué y en qué nivel sus alumnos los lograrían. Para impulsar este modelo se creó el Centro de Tecnología del IPN el cual generó durante cerca de diez años estas acciones

En la década de los ochenta, de forma paralela a lo que aún se impulsaba desde el Centro de Tecnología, la Dirección de Investigación y Graduados realizó acciones tendientes a impulsar la formación de profesores con el sustento de que la investigación educativa debía ser parte central del quehacer docente. Se presentó como una alternativa para romper con el modelo de la tecnología educativa, la cual en estos años empieza a ser cuestionada por los estudiosos de la educaciónⁱ, algunas acciones que se organizaron desde Graduados fueron:

- a) El Curso Divulgación de la Investigación con una duración de más de 300 horas impartido en todas las escuelas del Instituto con profesores del nivel superior y medio superior incorporando actividades de divulgación de la investigación institucional para alumnos de todas las escuelas de ambos niveles.
- b) La "Especialización en Investigación Educativa para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología"ⁱⁱ, se desprende del Curso de Divulgación y se impartió durante tres años en la sección de postgrado de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, formó profesores de todos los niveles del Instituto en temas como: estrategias de enseñanza derivadas de las teorías constructivistas, la metodología de los grupos operativos en la educación, la investigación-acción como herramienta para la investigación en el aula, entre otros. Toda la especialidad se dirigió a desarrollar habilidades en los profesores para cambiar primero su actitud hacia la enseñanza para pasar de un rol de dar conocimientos a promover que éstos se construyeran por los alumnos a partir del trabajo grupal, identificando los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos en sus grupos para trabajar sobre ellos y propiciar así aprendizajes significativos. El cambio de administración Central lo consideró innecesario y se canceló.
- c) El Ciclo Docencia Investigación se desarrolló durante un año con reuniones mensuales de profesores donde cada sesión se dividía en tres bloques de trabajo que consistían en una lectura previa de la información, la conferencia, la subdivisión del grupo en pequeños subgrupos de discusión y un plenario donde se presentaban las propuestas generadas en cada subgrupo. Los grupos eran multidisciplinarios, heterogéneos y representaban todas las escuelas del Politécnico. En la nueva gestión institucional se consideró no prioritario para el IPN.

En 1991 la Dirección de Estudios Profesionales ofrece por primera vez el primer diplomado "Docencia para profesores de enseñanza superior", con 300 horas y una fuerte influencia de la maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México, se impartió hasta 1997 en escuelas de todas las áreas. Al cambio de administración en 1998 se modifica y se crea el diplomado "Competencias docentes",ⁱⁱⁱ con la intención de orientarlo más hacia el trabajo en el aula y se reduce su cobertura sólo a profesores de año sabático. En el 2001 vuelve a ser modificado y da como resultado el nuevo diplomado "Formación en docencia", se incrementa a 330 horas y se abre también a profesores interesados; se compone por 8 nuevos módulos y una redefinición metodológica hacia lo grupal y desde un enfoque constructivista del conocimiento, en el 2007 con el cambio de administración es trasladado a la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura.



Nuevamente en la ESIME-Zacatenco^{iv} en 1993 se crea el ACADEMO-1 para profesores de los diferentes Colegios de la escuela fue impartido por investigadores del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, para actualizar en las especialidades de los docente, por ejemplo: control, circuitos, electrónica, matemáticas, entre otras áreas técnicas con la incorporación de un curso-taller de didáctica para los seis grupos que conformaron la primera generación, su duración fue de un semestre. Contó con apoyo de la Secretaría de Educación Pública y se le asignó presupuesto para un ACADEMO-2, el cual ya no se realizó al cambiar la dirección de la Escuela..

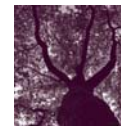
En 1999 a nivel Institucional el IPN inicia la “Especialidad en Docencia”^v, orientada a la formación de profesores recién egresados de sus carreras, como una alternativa para cubrir el alto porcentaje de jubilaciones que se tendrían en corto plazo. Los programas fueron disciplinarios y se definieron por los Colegios de las Escuelas y tenían tres cursos afines: el de computación, inglés y matemáticas. Además de los contenidos disciplinarios se agregó un curso sobre aspectos psicopedagógicos para que los nuevos docentes se iniciaran en temas como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el cómo son los jóvenes. La especialidad se concibió como plataforma para continuar con estudios de postgrado en el país o en el extranjero. Su duración fue de un año y tuvo una sola generación, sus participantes obtuvieron una plaza de 20 horas en el Instituto. El 80% de los egresados se incorporaron a estudios de postgrado.

En el año 2001 la Unidad Profesional de Ingeniería en Ciencias Sociales y Administrativas impartió por única vez el diplomado “Procesos didácticos Neurolingüísticos”, con una duración de 180 horas y 7 módulos: crecimiento personal y pedagógico, estrategias para aprender y desaprender con PNL, personalidad, agilidad verbal y oratoria aplicada a la docencia, la creatividad y el ser humano, el bienestar personal a través de la salud, el autodiagnóstico y el proyecto personal de vida en la docencia.

En enero del 2003 la ESIME, inicia el diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología, con una duración de 270 horas, actualmente lo cursa la quinta generación. Al diseñarlo se consideró la historia de la formación en el Instituto y en particular en el área de ingeniería, donde muchos profesores han tenido contacto con alguno o varios de los programas mencionados y sin embargo la aplicación de lo ahí estudiado es limitada o inexistente. Muchos de ellos desconfían y manifiestan su desencanto sobre los cursos de formación docente, entre las principales críticas es la mucha información, demasiadas lecturas y pocas opciones de aplicación en sus aulas. En algunos casos los profesores si bien tienen un lenguaje derivado de sus lecturas, éste no se traduce en acciones nuevas en el aula. Los módulos que los integran son: El profesor líder en el aula, modelos de educación, aprendizaje dinámico, investigación educativa, tecnologías didácticas, oratoria, didáctica de la ciencia y la tecnología, PNL en el aula.

A partir del 2003 a nivel institucional se establece el diplomado par la Formación docente para el nuevo modelo educativo con una duración de ocho meses y dirigido a los profesores de todos los niveles en una modalidad semi-presencial. En el año 2005 se creó el Centro de Educación y Formación e Innovación .Educativa y actualmente es el responsable de este programa. A la fecha se encuentra la cuarta generación y se reporta aproximadamente 3000 profesores que lo han cursado. La parte fundamental del programa esta orientado a que se conozcan las teorías del constructivismo y a la realización de tareas que deben aplicar con sus grupos, con énfasis en un mejor conocimiento de sus estudiantes y de sus estrategias de aprendizaje.

La revisión de lo que ha sucedido con la formación docente en el instituto fue el punto de partida para que en el 2006 desde la ESIME y la Escuela Superior de Ingeniería y Química e industrias Extractivas (ESIQIE) se diseñara el TES con la intención de ofrecer una opción metodológica que permita recuperar: a) el interés de los profesores por su formación, b) combatir la cultura del individualismo y



la competencia que se ha generado en el ámbito institucional y que se refleja en prácticas poco académicas de los grupos de profesores que integran las academias y colegios en las unidades académicas, c) a partir de la propia experiencia demostrar la factibilidad y riqueza de trabajar de manera presencial con grupos heterogéneos y numerosos en periodos intensos de trabajo. Dada la intensidad se recuperaron las experiencias de formación docente del Instituto donde los marcos teóricos aplicados en su desarrollo muestran la factibilidad de alcanzar la intensidad metodológica deseada.

Los fundamentos teóricos del TES

Técnica de los grupos operativos. Enrique Pichón-Riviere desde argentina es el precursor de este enfoque de la psicología social, desde ahí plantea que “corresponde a la psicología social el descubrimiento de cierto tipo de interacciones que entorpecen el desarrollo pleno de la existencia humana” ... “y el descubrimiento de los factores que favorecen aquel desarrollo aludido, de ahí que la indagación social requiere de la construcción de un ambiente, de un clima, que propicie la *indagación activa*” En el desarrollo de su propuesta metodológica, un componente es el coordinador, quien tiene como función crear, mantener y fomentar la comunicación.

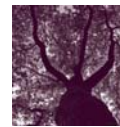
Su propuesta enfatiza la necesidad de promover un espacio para la indagación de la acción, verdadera indagación operativa, entendida esta como el esclarecimiento de las operaciones que acontecen y tienen vigencia en el ámbito del grupo. Es así como se logra una comunicación operante (p. 113)

Pichón considera que la homogeneidad y heterogeneidad de los grupos es una variable determinante y señala: “Frente a una máxima heterogeneidad de los componentes del grupo se puede lograr una máxima homogeneidad en la tarea”, así el operar del grupo es concebido como un proceso que va de la pre-tarea a la tarea y de ésta al proyecto, donde es necesario identificar los obstáculos epistemofílicos y epistemológicos, con las resistencias que la tarea provoca al grupo en su interacción.

La Programación Neurolingüística (PNL), creada por Glinder y Blander en los años setenta, busca ofrecer alternativas para la excelencia comunicativa y parte de establecer supuestos desde lo que desarrollan su propuesta metodológica, algunos de ellos son: a) la gente selecciona la mejor opción que cree que tiene., b) toda conducta es útil en algún contexto, c) el significado de tu comunicación es la respuesta o efecto que produce y d) toda conducta tiene (o tuvo) una intención positiva, e) el mapa no es el territorio

El psicodrama, creado por Moreno como un modelo terapéutico ofrece conceptos importantes para el marco educativo, el trabajo en acción, el recrear en el aquí y el ahora y la importancia del trabajo con el otro son aspectos que permiten poner vida al espacio y convertir el aula en un lugar con movimiento e interacción. Técnicas como la sociometría, que en su propuesta permite explicar las interacción y preferencias grupales. El aquí y ahora para materializar cualquier concepto a través de su representación psicodramática en el espacio aulico.

El constructivismo, recuperado desde la perspectiva de César Coll, más como un enfoque donde lo individual y lo social se entrecruzan para dar elementos que sustenten la organización del proceso enseñanza-aprendizaje para que el conocimiento sea re-construido, generado y hecho propio por el individuo en el contexto e interacción social que representa el grupo en el que se encuentra inmerso. Desde aquí la naturaliza de las actividades de aprendizaje requiere implicar esta posibilidad de construcción.



Las estrategias didácticas

Su diseño partió de identificar las características generales de los participantes quienes en promedio tienen 20 años de experiencia docente, una edad promedio de 40 años y estudios a nivel licenciatura en las tres áreas del conocimiento que se imparten en el Instituto. Además se consideró que los profesores, en su mayoría, fueron formados tanto en su profesión como en su práctica docente, dentro de un modelo en el que se encuentran algunas de las características y supuestos siguientes:

- ❖ el profesor es el dueño de la palabra y el conocimiento
- ❖ el silencio y el no movimiento son condiciones necesarias en el aula para el aprendizaje
- ❖ el aprendizaje se logra a través de la repetición y mecanización de los conceptos
- ❖ se trabaja para cumplir con el programa
- ❖ se debe abarcar el mayor contenido posible
- ❖ lo importante es la materia en sí misma
- ❖ los alumnos son buenos o malos para el aprendizaje y esa es su responsabilidad o de sus cursos anteriores
- ❖ los alumnos que no van al ritmo esperado deben resolverlo ellos
- ❖ el establecer y mencionar los objetivos y contenidos es condición necesaria para que el alumno conozca qué se va a lograr
- ❖ lo importante son los resultados, calificaciones, que el alumno obtiene
- ❖ los aprendizajes son objetivos y no se relacionan con la parte emocional
- ❖ todos los alumnos deben aprender igual
- ❖ lo que atañe al aula es el conocimiento, los valores, las actitudes, las emociones y las habilidades corresponden a otros ámbitos no propios del profesor

Esta formación y los supuestos que subyacen a ella es determinante para la manera en que los profesores abordan su práctica docente, la cual no corresponde, en general, con la que el modelo educativo del Instituto propone. Por esto se buscó que las actividades de aprendizaje facilitaran mover los mapas mentales^{vi} (paradigma) de los profesores participantes y desde ahí propiciar una reflexión para abrir la posibilidad a un nuevo paradigma y praxis de su quehacer docente.

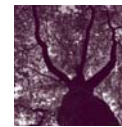
El eje metodológico de las sesiones de trabajo^{vii}, es la estrategia global a partir de la cual se busca evitar el hablar de lo nuevo con prácticas tradicionales, y en su lugar se diseñan prácticas innovadoras donde se propicia la construcción de nuevos mapas mentales. Para esto las actividades de aprendizaje se organizan en tres momentos generales en cada sesión: a) para iniciar la sesión, b) para construir los conceptos de la sesión, c) para confrontar, concluir y socializar el proceso y los resultados alcanzados en la sesión. También se trabaja con la heterogeneidad del grupo a través de variar los tipos y criterios de organización de los participantes combinando el trabajo individual, el trabajo en pares, el de pequeños grupos, el de subgrupos y el del gran grupo^{viii}.

Para iniciar

Estas estrategias tienen una duración aproximada de una hora y su objetivo puede ser:

- a) Elaborar un diagnóstico compartido sobre el tema del día a partir de ejercicios en acción como son el uso de frases incompletas, saludos en acción desde el lugar del otro, sociometrías en acción, elaboración de metáforas, cuentos, sopas de letras, entre otras.
- b) Introducir o preparar para el tema a través de ejercicios como: listas de preguntas, mapas de ideas iniciales, entrevistas entre pares, fantasías temáticas dirigidas, gimnasia cerebral, recuperación de experiencias personales en otros roles, montaje de coreografías, etc.
- c) Intercambiar experiencias relativas a la temática a tratar en la sesión, mediante ejercicios que propician encuentros para conversar sobre el tema, indagación acerca del otro y con el otro, exploración sobre las creencias acerca de..., etc.

Esta primera fase se diseñó a partir de los siguientes supuestos: a) los participantes llegan al espacio de aprendizaje con sus propias creencias, intuiciones, experiencias, conocimientos, dudas, temores y expectativas, sobre la temática a abordar y es necesario que éstas se expliciten y reconozcan como existentes para desde ahí confrontar hacia el objetivo de aprendizaje que se propone para el grupo en ese día de trabajo; b) el compartir las diferentes ideas y vivencias posibilita el encuentro y el



reconocer que existen “realidades diferentes y/o compartidas” a la que cada uno considera la propia y única; c) dada la historia y características de los participantes es necesario quitar del lugar predominante a la palabra discursiva para pasar a la acción que favorezca la reflexión, d) el aprendizaje grupal requiere de la creación de un clima emocional propicio para ello.



Para construir

Estas estrategias tienen una duración promedio de una hora y generalmente se desarrollan después de haber asistido a una mesa redonda, conferencia, panel o presentación de información a nivel teórico o de la experiencia, por parte de profesores del propio Instituto, acerca del tema de la sesión.

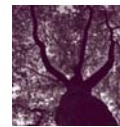
Los objetivos que buscan son:

- Repensar con el otro los conceptos y planteamientos presentados por los expertos
- Vivenciar ellos mismos lo que se propone en el modelo educativo
- Ejercitar habilidades, valores y actitudes para el trabajo grupal con colegas
- Recuperar las experiencias y confrontarlas con los diferentes visiones de los participantes
- Propiciar que los que tienen mayor conocimiento sobre el tema lo intercambien con los de menor formación en ese aspecto
- Construir propuestas grupales acerca de las temáticas abordadas
- Generar el interés por profundizar en la indagación y construcción del tema y crear grupos de trabajo alrededor del mismo

Las actividades para este momento pueden incluir, por ejemplo: construcciones corporales, representaciones (dramatizaciones), elaboración de proyectos, construcción de mapas mentales, representaciones tridimensionales de conceptos, elaboración de representaciones gráficas metafóricas, realización de murales, boletines, elaboración de instrumentos, construcción de propuestas temáticas desde el lugar de expertos, diseño de estrategias didácticas, diseño de rompecabezas, ejercicios de escucha, confianza, acompañamiento, consecución de objetivos, revisión y confrontación de creencias, análisis de estilos de trabajo individuales y su impacto en lo grupal, diversos ejercicios relacionados con la comunicación desde una perspectiva ontológica^{ix}.

Los supuestos a partir de los cuales se diseñaron estas estrategias son:

a) para lograr aprendizajes significativos en los profesores del Instituto primero es necesario confrontarlos con las actitudes que les obstaculizan aprender; b) para propiciar cambios significativos es necesario crear situaciones donde los profesores se tengan que arriesgar a hacer cosas nuevas y diferentes a las que han hecho hasta ahora; c) muchas de las dificultades para cambiar están en la carencia de nuevas habilidades para aplicar lo que se revisa en el nivel teórico; d) al interactuar cara a cara con otro es posible contactarse con la parte emocional y la comunicación no verbal que influye en el aprendizaje y sus significatividad; e) los profesores no han sido preparados para comunicarse empáticamente es posible humanizar la interacción entre profesor-profesor y profesor- alumnos a partir de cambiar sus percepciones y de desarrollar habilidades para interactuar desde un paradigma diferente; f) el modelaje de lo que se espera que aprendan los otros es una herramienta de enseñanza; g) es más enriquecedor construir con el otro, pero para llegar a ello, primero es necesario reconocer y aceptar al otro en su ser y hacer; h) todos podemos ser mejores sólo requerimos de espacios humanizados para ejercitarnos, i) el trabajo con otros es un espacio donde se ponen a prueba y en práctica el marco axiológico de cada participante, j) para realizar cambios en el aula



primero hay que vivenciar esos cambios orientándolos hacia la incorporación en un nuevo paradigma
k) los contenidos son el pretexto para el crecimiento integral de los participantes en la relación directa con el otro, l) el aprendizaje grupal puede ser una herramienta para combatir la apatía, el desencanto y la intolerancia que obstaculizan la innovación.



Para cerrar

Estas se dividen en dos momentos, el primero dentro de los subgrupos donde se hace un primer nivel de socialización de lo que logró cada uno y un segundo momento donde se reúne el gran grupo.

Los objetivos son:

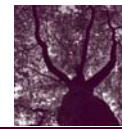
- Enriquecer los logros de cada subgrupo a partir de conocer las coincidencias, visiones diferentes y formas de resolver la misma actividad por cada grupo
- Propiciar la construcción de un lenguaje común entre todos los participantes
- Crear un espacio de integración global sobre las diferentes formas de abordar un mismo objeto de estudio
- Compartir las experiencias de cada subgrupo y socializar los resultados de la sesión
- Precisar los conceptos centrales y su orientación teórica para abrir líneas de trabajo a futuro

Las actividades para este nivel incluyen construcción de redes, elaboración de cuadros gigantes, representaciones con títeres, diseño de móviles, en general implica la presentación de los productos con un enfoque integrador y propositivo. Los supuestos que sustentan esta fase son a) los profesores son capaces de construir sus propios aprendizajes, b) una vez elaborados los conceptos en lo grupal se abre la escucha para re-significar lo conceptual y hacerlo propio, c) cada participante tiene su propia historia y tiempo para significar lo trabajado, d) la coordinación permanente crea la contención grupal y mantiene el encuadre del grupo, e) el recibir un trato personal permite recuperar la humanización en la relación con el otro, e) la palabra recupera su poder cuando la antecede el trabajo de construcción sobre lo que se va a referir^x.



ALGUNOS RESULTADOS

La naturaleza de las estrategias provoca en la mayoría de los participantes un choque que se expresa en la descalificación de las mismas o bien en la referencia a ellas como actividades propias de los



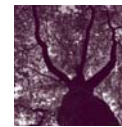
niños, en otros casos provocan la duda en cuanto el sentido que tienen, este tipo de respuestas son esperadas y deseadas ya que evidencia que el movimiento del paradigma existente está iniciándose y desde la perspectiva del grupo operativo son reacciones propias a la etapa de la pre-tarea del grupo sobretodo cuando éste tiene un grado tan alto de heterogeneidad. En realidad crear esta confusión es parte de los objetivos de las estrategias en tanto se busca mover los esquemas referenciales para ofrecer desde la vivencia opciones alternativas para abordar la docencia.

En la medida que se avanza en el proceso y se va pasando de la pre-tarea a la tarea la mayoría de los profesores empiezan a flexibilizarse y como evidencia de ello inicia la comprensión del sentido de las estrategias en cuanto a su carácter de propiciadoras del encuentro, de la discusión académica, de la construcción conjunta y de la versatilidad de éstas, lo que abre la oportunidad a que los diversos estilos de aprendizaje y metaprogramas^{xi} encuentren espacio para ser pertinentes, o bien para incorporar nuevas pautas o flexibilizar las existentes en cada participante.

En la evaluación de proceso y en la final del Taller se incluye una sección donde los participantes expresan su opinión con respecto a algunos aspectos de las estrategias didácticas, por ejemplo se les pide que indiquen qué es lo que les ha ayudado a reflexionar sobre su práctica docente y más del 90% de los profesores participantes reportan que son los ejercicios grupales los que lo han facilitado, en la pregunta de qué es lo que les ha gustado del taller se tiene que más del 90% de los profesores hacen referencia a las estrategias didácticas y al enfoque grupal de ellas; al pedirles que indiquen qué cambios han realizado en su salón de clases se mencionan la aplicación de las estrategias que se han vivido en el taller además de mayor comunicación con sus alumnos y más tolerancia hacia éstos, siendo éstos aspectos centrales en los objetivos de las estrategias didácticas del taller.

Al preguntarles acerca de qué cambiarían del Taller una de las respuestas con mayor frecuencia es la del tiempo, es decir que esperarían que fuera de más duración y al preguntarles acerca de qué es lo que más les ha gustado nuevamente aparece la referencia al trabajo grupal y las actividades.^{xii}



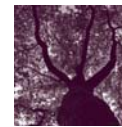


A manera de conclusión

Los profesores del Instituto con más de 20 años de antigüedad han tenido oportunidad de acceder a diferentes tipos de eventos de formación y actualización docente, a partir de lo cual se esperaría apreciar el impacto de ello en el aula^{xiii}, sin embargo hay diversos indicios de que los resultados no son los deseables, es decir, que esas acciones no han logrado penetrar las aulas de forma significativa, esto en parte debido a que la formación ha estado más orientada hacia la parte del dominio teórico de las corrientes en educación sin trastocar la parte del quehacer y aplicación de ellas. El Taller ofrece un espacio de encuentro donde se permite el error, la incertidumbre, la ejercitación, la construcción de esas nuevas estrategias, el ir más allá de incluir un nuevo lenguaje, que queda sin sentido al regresar al aula; con el Taller y sus estrategias didácticas, soportadas en el eje metodológico del mismo, se trabaja para movilizar el nivel de las actitudes, los temores, las creencias limitadoras y para poner en acción las habilidades que se desprenden de los modelos que se re-construyen.

Bibliografía

- Blander Richard, Use su cabeza para variar, editorial cuatro vientos. 1997
- Blander R. y Grinder J. La estructura de la magia, editorial cuatro vientos, 1975.
- Bleger, Jose. En Psicología de la conducta y la personalidad, Editorial Paidos, 1975.
- Bustos Dalmiro. Psicoterapia-psicodramática. Acción más palabra. Editorial Paidos, 1975.
- Bustos Dalmiro, El psicodrama aflicciones de la técnica psicodramática. Ed. Plus Ultra
- Buzan, Tony. El libro de los mapas mentales, Ed. Urano, 1996
- Bany, M. y Johnson, Lois., La dinámica de un grupo en la educación, Ed. Aguilar, 1970 pp. 10-29
- Berbaum, Jean, Aprendizaje y formación, una pedagogía por objetivos. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1996
- Diseñemos el futuro. Materiales para la reforma Instituto Politécnico Nacional, números 1, 8, 12, 13, 14 y 17 Talleres gráficos del IPN, septiembre 2004.
- Hernández Rojas Gerardo, Paradigmas en psicología de la educación, Ed. Paidos educador, 2004
- Flores D. Rebeca, La formación docente en el área de ingeniería en ciencias físico-matemáticas, conferencia magistral presentada en el Foro de Desarrollo curricular e investigación educativa para la enseñanza de la ingeniería y ciencias físico matemáticas, noviembre, 2002



- Loew, Vivian, Figueira Guillermo, Juegos en dinámica de grupo, Ed. Club de estudio, Buenos Aires, 1988
- Maisonneuve, Jean, La dinámica de los grupos. Ediciones Nueva Visión, Cap. IV.
- Mahieu, Perre. Trabajar en equipo. Ed. Siglo veintiuno editores, 2002.
- Pichón, Riviere, El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social. Ed. Nueva Visión, México 1983, pp. 205-213
- O'Connor J., Saymour J. Introducción a la PNL, Cap. 2, Ed. Urano Barcelona
- Ramírez, José Agustín, Psicodrama. Teoría y Práctica, Ed. Diana técnico
- Schübreutefev, Anelin, Introducción al psicodrama, Ed. Aguilar
- Santoyo, S. R. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje, En: Revista de perfiles educativos, No. 11 México 1981. pp.3-19
- Weerth, R. La PNL y la imaginación, Ed. Sirio, Barcelona

ⁱ En la ponencia: La formación de docentes en el nivel de la educación superior que se presentó por Flores D. R. en el Congreso Pedagogía 90 en la Habana, Cuba se detallan algunos de estos aspectos

ⁱⁱ Para más información en Alvarado C. J., Flores D. R., Pulido A: H. Quino S. M. "Especialidad en Investigación Educativa para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, ESIME-IPN: Hacia una evaluación curricular, en Memoria del 1er. Congreso de Ingeniería Electromecánica y de Sistemas SEPI-ESIME-IPN, 1991.

ⁱⁱⁱ Este cambio incorpora los lineamientos del "Modelo Educativo Pertinencia y Competitividad" que se promueve en la administración de este periodo.

^{iv} Información proporcionada en entrevista a los Ingenieros Arturo Cepeda, director de la ESIME en ese momento y al Ing. Mauro César Enciso Barrón, Jefe de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica

^v Información proporcionada por el Ing. Jesús Reyes García, coordinador de este programa en ese período.

^{vi} El concepto de mapa mental para referirse a las creencias, valores, modos de interpretar la realidad, entre otros es propuesto por la Programación Neurolingüística y esta relacionado con el de paradigma

^{vii} Flores, D.R. Taller para Educación Superior: Eje metodológico en el 1er. Foro El impacto de la formación en la innovación educativa. IPN Mayo 2006

Flores, D.R. Didáctica de la ciencia y la tecnología: un diplomado para el cambio de actitudes docentes. en el 1er. Foro El impacto de la formación en la innovación educativa. IPN Mayo 2006

^{viii} Se usa el concepto de grupo desde la perspectiva de grupos operativos de Pichón Riviere quién establece la distinción con respecto al concepto de equipos que se plantea desde un paradigma funcionalista.

^{ix} El libro de Rafael Echeverría, Ontología del lenguaje presenta una amplia disertación acerca del carácter ontológico del lenguaje que va más allá de la estructura y función de éste.

^x Todos los supuestos de las estrategias didácticas se desprenden de las ideas propuestas por los autores referidos en la bibliografía y de la confrontación de esas ideas con la experiencia en el trabajo con grupos de los diseñadores de las mismas.

^{xi} La Programación Neurolingüística (PNL) ofrece varios trabajos acerca de los metaprogramas que hacen referencia a las formas específicas que las personas usan para abordar el trabajo y la relación con el otro.

^{xii} El detalle de los resultados de la evaluación de proceso y de la final de la primera generación del Taller que se realizó de febrero a mayo del 2006 se puede consultar en <http://148.204.103.203> y para acceder a ella es como docenteTES2, clave docenteTES2

^{xiii} Flores D. Rebeca, La formación docente en el área de ingeniería en ciencias físico-matemáticas, conferencia magistral presentada en el Foro de Desarrollo curricular e investigación educativa para la enseñanza de la ingeniería y ciencias físico matemáticas, noviembre, 2002 y La formación de profesores en el marco del nuevo modelo educativa, en el Foro El nuevo modelo educativo en el IPN, su interpretación e implicaciones. IPN Febrero del 2005.



EL DOCENTE EN SERVICIO Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: NECESIDAD DE FORMACIÓN

Marisol Josefina, Sarmiento Alvarado

República Bolivariana de Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maracay "Rafael Alberto Escobar Lara". Especialidad de informática – área de estructura y programación.

Palabras Claves:

Enseñanza, Aprendizaje, TIC, Docentes en Servicio, Formación.

Resumen

El presente trabajo cuyo propósito fue conocer si las TIC están siendo integradas al proceso de enseñanza y de aprendizaje por parte de los docentes en servicio en el área de estructura y programación de la Especialidad de Informática de la UPEL-IPMAR, bajo los incidentes críticos para la integración de las TIC en la educación (Cabero, 2004). Investigación de campo a nivel exploratorio y descriptivo. Se diseñó y se validó una encuesta para docentes venezolanos, el cual esquematizó los estándares en tecnología de (Silva y Gros, 2005), los cinco aspectos sobre los cuales el docente ha de tener conocimientos a fin de poder aplicar las TIC en sus cuatro (04) niveles de integración (Marques, 2005) y sobre la esquematización de las funciones del docente aplicando las TIC en la educación por (Cabero, 2004). Se realizó una encuesta para determinar y describir los niveles de conocimiento, aplicación y frecuencia concluyendo: Que el docente tiene un Nivel de Conocimientos Técnicos con TIC Usuario-Avanzado, un Nivel de Conocimientos Pedagógicos Usuario-Bajo, con Poco Uso en las Fases de Aplicación, permitiéndole su aplicación en los aspectos de Manejo Computacional, en los aspectos de Desarrollo Profesional, en los aspectos Éticos, Legales y Sociales, pero no le han permitido aplicar las TIC en los aspectos de Pedagogía ni en los aspectos de Gestión Escolar, por ende se conoce que el nivel de Integración de las TIC al área de estructura y programación de la especialidad de Informática de la UPEL-IPMAR a través de la acción del docente es a nivel de aprender sobre TIC en un porcentaje relativamente pequeño que equivale a uno de los siete docentes encuestados y al resto no les ha sido posible integrar las TIC ni para aprender con, ni sobre y ni de las TIC en el área de estructura y programación.

Desarrollo

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada "El Docente en Servicio y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Necesidad de Formación, UPEL – IPMAR Especialidad de Informática-área Estructura de Datos y Programación", tiene como objetivo presentar una visión acerca del cambio de paradigma de los docentes de Informática frente al uso y la aplicación de las tecnologías (herramienta didáctica) utilizados en sus enseñanzas.

En él se plantea la necesidad de formar al docente en servicio en TIC para integrarlas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.



De igual manera, refleja la importancia de esta integración debido a las funciones que el docente debe cumplir en la sociedad del conocimiento, siendo el docente el elemento mas propicio para incorporar las TIC en la educación.

De allí la importancia de un docente que desarrolle el potencial didáctico que las TIC han demostrado permitir, integrando al proceso educacional estrategias innovadoras en la administración de las asignaturas, que sea capaz de generar prototipos y soluciones efectivas, y que, también, desarrolle en los estudiantes su potencial de uso y aplicación.

En el Capítulo I de este trabajo se plantea el problema, se formulan los objetivos, se justifica la realización de la investigación.

El Capítulo II refiere los estudios relacionados con el trabajo, como base de antecedentes que sirvieron de soporte al mismo. Se plantean las bases teóricas que sustentan la investigación.

En el Capítulo III se plantea la metodología utilizada y el tipo de investigación, se define la población y la muestra, se describen los instrumentos de recolección de datos, así como los procedimientos y la técnica de recolección utilizada.

El Capítulo IV se refiere a los resultados de la investigación, en el cual se presentan las características de la muestra, la tabulación e interpretación de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de recolección de los datos (Encuesta FORESTIC – UPEL I), así como el análisis de los resultados.

El Capítulo V establece las conclusiones y las recomendaciones que se originan de la presente investigación, al final encontrarán las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En la sociedad que surgió tras la revolución industrial a finales del siglo XIX, el recurso básico era la energía y su objetivo fue extender y ampliar la fuerza del cuerpo humano, de este modo se inventaron máquinas que ahorran trabajo físico y gran parte de los hombres y mujeres de ese mundo desarrollado se liberaron de penosas tareas manuales. Ahora bien, en la sociedad que se gesta a finales del siglo XX el recurso básico es el conocimiento y el objetivo se centra en la actividad humana, en el acceso y uso de la información y en la interacción de los individuos, de este modo se producen tres grandes revoluciones científico-tecnológicas que generan una transformación socioeconómica: la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones demandando las competencias necesarias en el individuo para su desempeño, impacto significativo e irreversible en el mundo del trabajo.

De este modo los entornos laborales y la creciente complejidad de la actividad científica exigen profesionales que sepan utilizar y aprovechar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). De hecho, los ambientes laborales de hoy se caracterizan por una incorporación progresiva de estas tecnologías en todos los niveles: administrativo, productivo, técnico y científico. Profesionales poco alfabetizados en esta área, serán mucho más vulnerables a los cambios y nuevos requerimientos del universo laboral.

Obviamente, ello tiene implicaciones para la educación, cuando ella debe formar los profesionales para su desempeño. Por esta razón hoy es incuestionable la necesidad de elevar la calidad de la enseñanza y ajustarla a las nuevas demandas y requerimientos de la sociedad moderna. Este hecho



le concierne especialmente a la educación superior, ya que en nuestro tiempo se necesitan personas educadas a lo largo de la vida y alfabetizadas en el uso de estas tecnologías.

Por ende, una educación superior que no provea esta formación a sus estudiantes, les estará restando oportunidades de desarrollo profesional y laboral. Por esta razón, el reto de la educación contemporánea no es sólo sacar el máximo provecho de las TIC para elevar la calidad educativa, sino también brindar a la población estudiantil la oportunidad de obtener una adecuada alfabetización en su uso para el desarrollo académico, personal, laboral y profesional. Por lo cual se expone,

... Se dice que la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas y los consiguientes cambios en los métodos de enseñanza deben ser contemplados como un proceso de mejora, que supone la necesidad de formar e informar adecuadamente a sus futuros usuarios (Marqués, 2000, p. 17).

Así mismo, el empleo de las TIC es un fenómeno que toca a la sociedad en todas sus dimensiones y rebasa con mucho los aspectos específicamente técnicos y tecnológicos, pues es un acontecimiento que tiene implicaciones en los niveles político, cultural, económico y social (Cabero, 2001).

Siguiendo en este orden de ideas en la conferencia Mundial de la Educación Superior, UNESCO (2004), se recogen los aportes universales de las diferentes agrupaciones mundiales con respecto a la educación, la sociedad y los nuevos tiempos, pudiendo citar:

...En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.... (UNESCO 2004, p 2).

Para lo cual Cabero (2004), presenta los que considera como incidentes críticos para que las TIC puedan desempeñar su máximo potencial en la Universidad, es decir, aquellas variables que desde su punto de vista deben tenerse en cuenta a la hora de su incorporación a la enseñanza, si de verdad se quiere que se conviertan en elementos transformadores y dinamizadores de la universidad y sirvan para mejorar la calidad de las mismas; para pasar de ser nuevos añadidos, a configuradores de nuevos entornos formativos y permitir las relaciones entre todos los que allí participan.

Así mismo Marques (2005), plantea cuales de esos incidentes críticos deben evaluarse permanentemente y permanecer en estado positivo para poder lograr una integración de las TIC. Con respecto a los incidentes críticos para incorporar las TIC al proceso de enseñanza y de aprendizaje Salinas (2002) plantea que el incidente critico con el cual se ha logrado la integración de las TIC a la universidad de forma inmediata, ha sido, a través de la intervención del profesorado que desarrolla las competencias necesarias y de la institución que se prepara para utilizarlas de modo que pueda aprovechar sus ventajas y potencialidades pedagógicas.



En consecuencia, se ve como sobre el profesorado y las instituciones educativas recae una gran responsabilidad con la incorporación de las TIC. En este sentido, La Constitución Bolivariana de Venezuela (1999), en sus artículos 102, 103 y 110 y el decreto No 825, orientan el formato de la educación, la ciencia y la tecnología como instrumentos fundamentales para el desarrollo y la transformación económica y social del país. El Decreto No 825 declara el acceso y el uso de Internet como política prioritaria y asigna al Ministerio de Ciencia y Tecnología la misión de promover activamente el desarrollo. Por consiguiente se debían formar docentes en informática que satisfagan esta demanda.

Para ello y en procura de este logro se puede citar a la universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la cual es una de la Universidades venezolanas, creadas con la finalidad de formar a los recursos docentes necesarios para atender la educación del país en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. A lo largo de su trayectoria la UPEL ha sido un sistema coordinado y coherente de educación superior, integrado por los nueve (9) Institutos Pedagógicos de Venezuela, los cuales atienden la formación de los docentes en Venezuela, en diferentes especialidades del saber. Y quien a partir del año 1997 inicia la especialidad de informática en el Instituto Pedagógico de Maracay de la Universidad Pedagógica Experimental denominado legalmente Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Lara” de Maracay (UPEL – IPMAR). Cuya misión es la de formar docentes en las especialidades de : Biología, Castellano y Literatura, Ciencias Sociales, Educación Física, Inglés, Química, Matemática, Educación Integral, Educación Preescolar, Educación Musical, Arte, Educación Especial e Informática. Siendo éstas dos últimas las de menor antigüedad y en especial la especialidad de informática.

Se dice entonces que aunque la especialidad de Informática en la upel-ipmar se inicia a partir del año 1997, con un perfil y unos objetivos planteados y sustentados para ese momento, hoy día se gesta una demanda de los cambios tecnológicos, científicos en la educación y por lo cual esta especialidad debería contemplarlos teniendo integradas las TIC al proceso de enseñanza y de aprendizaje y permitiéndole al egresado ser un agente cambiante, motivador e integrador de las TIC en la educación, situación que induce a la formación de las siguientes interrogantes: ¿están siendo integradas las TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la especialidad de informática del Upel-Ipmar?, si el factor mas inmediato para insertar las TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje es por medio de la actuación del docente se plantea: ¿como el nivel de conocimiento sobre las TIC que poseen los docentes que laboran en esta especialidad les ha permitido aplicarlas? y como ¿ese modo de aplicación satisface el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la especialidad de informática de la Upel-Ipmar?.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Conocer la acción del docente en servicio, para demostrar el nivel de integración de las TIC al proceso de enseñanza y de aprendizaje en el área de estructura y programación de la especialidad de informática de la Upel-Ipmar

Objetivos Específicos

- ❖ Determinar el nivel de conocimiento de las TIC que tienen los profesores adscritos al área de estructura y programación de la especialidad de informática de la Upel-Ipmar.
- ❖ Describir la forma como aplican las TIC los profesores adscritos al área de estructura y programación de la especialidad de informática de la Upel-Ipmar.
- ❖ Establecer la frecuencia de aplicación de las TIC por parte de los profesores adscritos al área de estructura y programación de la especialidad de informática de la Upel-Ipmar



METODOLOGÍA

Tipo de Investigación

El presente trabajo, de acuerdo a sus objetivos, contexto y población se define como una investigación de campo, de carácter exploratorio-descriptivo ya que se manejaron datos originales y primarios, recogidos "IN-SITU", esto es la coordinación del programa de informática. En tal sentido la UPEL (2006) establece que "... según los objetivos propuestos, la investigación de campo puede ser de carácter exploratorio, descriptivo, explicativo o evaluativo". (p.14).

El diseño empleado fue el exploratorio, utilizando la encuesta tipo cuestionario (Hurtado, 2000).

Población y Muestra

La población de esta investigación, se caracteriza por ser un numero reducido de siete docentes en servicio, dos (02) docentes ordinarios y cinco (05) docentes contratados de la especialidad de informática de la UPEL-IPMAR, de los cuales dos (02) se han desempeñado solo un periodo académico y los restantes cinco (05) mínimo se han desempeñado durante cuatro (04) periodos académicos (2005-I, 2005-II, 2006-I y 2006-II), que equivalen a dos (02) años (2005 y 2006). Por lo cual la población es la misma muestra.

Instrumentos de Recolección de Datos

En esta investigación se diseño y validó un instrumento tipo encuesta, la cual es una adaptación del cuestionario validado por los Indicadores de Silva y Gros (2005), los Indicadores presentado por (Marques 2005) y los Incidentes Críticos de (Cabero 2004). Se identifico con las siglas del constructor que mide (Formación del Docente de Educación Superior en las Tecnologías de la Información y Comunicación de la UPEL), con la finalidad de recabar información relacionada con el nivel de conocimiento, el modo de aplicar las TIC y la frecuencia de uso por parte de los encuestados. Se establecieron criterios de acorde al cumplimiento de los objetivos.

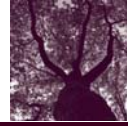
RESULTADOS

En esta primera parte se observo como es relativamente joven la muestra estudiada lo que guarda una relación estrecha con el poco tiempo de desempeño laboral e institucional para su categoría académica y por su puesto para su dedicación en el tiempo, por ello también es una muestra que se encuentra realizando estudios superiores ósea formándose.

Esta segunda parte corresponde al análisis que se le efectuó a las respuestas concluyentes para el objetivo específico sobre determinar el nivel de conocimiento de las TIC que tienen los profesores adscritos al área de estructura y programación de la especialidad de informática de la Upel-Ipmar.

Se tiene como conclusión que el nivel de conocimientos técnicos con respecto a seis indicadores (Recursos Tecnológicos, Herramientas de Productividad, Software de Aplicación, Elementos Multimedia, Base de Datos y Web), que poseen los docentes del área de estructura y programación de la especialidad de informática ubicándolos en el indicador de Usuario-Avanzado, pero con una debilidad de conocimientos en los elementos multimedia, la programación y el manejo de base de datos bajo formato Web y sobre el diseño de Paginas Web Estáticas y Dinámicas.

Así mismo el Nivel de Conocimientos Pedagógicos es Usuario-Bajo, con Poco Uso en las Fases de Aplicación, permitiéndole su aplicación en los aspectos de Manejo Computacional, en los aspectos de Desarrollo Profesional, en los aspectos Éticos, Legales y Sociales, pero no le han permitido aplicar



las TIC en los aspectos de Pedagogía ni en los aspectos de Gestión Escolar, por ende se conoce que el nivel de Integración de las TIC al área de estructura y programación de la especialidad de Informática de la Upel-Ipmar a través de la acción del docente es a nivel de aprender sobre TIC en un porcentaje relativamente pequeño que equivale a uno de los siete docentes involucrados y el resto de los docentes a través de su acción no les ha sido posible integrar las TIC ni para aprender con, ni sobre y ni de las TIC lo cual no le habrá permitido integrar las TIC al área de estructura y programación en ninguno de sus tres niveles.

RECOMENDACIONES

Diseñar un plan de formación dirigido al docente en servicio, en concordancia a una mediana formación técnica y la máxima Formación Didáctica en TIC, que permita desarrollar los niveles de experto en ambos aspectos y conlleve a la elaboración de productos terminados por cada participante. Este plan formativo deberá ir acompañado de los diferentes materiales impresos y digitalizados con identidad institucional y planteado en tres niveles.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, A. (2005). Estrategias Didácticas Cognitivas y Metacognitivas. *Revista EDUTEC*. [Revista en Línea]. no 20. Disponible: [http:// www.uib.es/departdceweb/revelc1.html](http://www.uib.es/departdceweb/revelc1.html). [Consulta: 2006, Noviembre 15]
- Cabero, J. (2001) *Reflexiones sobre las tecnologías como instrumentos culturales. Nuevas tecnologías y educación*, Madrid.
- Cabero, J. (2002) *Las TIC como Agente Cambiante. Nuevas tecnologías y educación*, Madrid.
- Cabero, J. (2004). Incidentes críticos para la incorporación de las TIC a la Universidad. *Revista EDUTEC* [Revista en Línea]. n° 1. Disponible: <http://www.uib.es/departdceweb/revelec.html>. [Consulta: 2006, Noviembre 15]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36.860, Diciembre 30, 1999.
- Decreto N° 2.176. (Creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL). (1983, Junio, 28). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 2.176, Junio, 28, 1983.
- Decreto 825 (2000) Acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político de la República Bolivariana de Venezuela. del 10 de mayo
- Fuenmayor, C. (2002). Los Docentes y el Uso de la TIC en Venezuela. *Revista Acción Pedagógica*. [Revista en Línea]. n. ° 24. Disponible: <http://www.ipc.ced.html>. [Consulta: 2006, Mayo 12]
- Gagos (2001). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Docencia. *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n. ° 24. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12]



- Gómez y Beltrán (2005). Las TIC y su Integración en el Aula. *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n.º 24. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12]
- Henríquez, M. (2002). Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Formación Inicial y Permanente. *Revista Acción Pedagógica*. [Revista en Línea]. n.º 24. Disponible: <http://www.ipc.ced.html>. [Consulta: 2006, Mayo 12]
- Hurtado, J. (2000) *Metodología de la investigación*, Venezuela.
- Marques, P. (2000). Impacto de las TIC en la Educación: Funciones y Limitaciones. Disponible: <http://www.tecnologiaedu.us.es>. [Consulta: 2006, Agosto 14]
- Marques, P. (2005). Los Docentes: funciones, Roles, Competencias Necesarias. Disponible: <http://www.gencat.net/ense/csda/tic.html>. [Consulta: 2006, Agosto 14]
- Raposo, M. (2004). Es necesaria la Formación Técnica y Didáctica sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n.º 24. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12]
- Renie, D (2004). La sociedad del Conocimiento y el Rol Docente *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n.º 20. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12]
- Resolución Nº 01, Ministerio de Educación (Políticas de Formación Docente). (1996, Enero 15). Gaceta de la República de Venezuela, Enero 15, 1996.
- Rodríguez (2001). Actitud del Docente Frente a la Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n.º 22. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12]
- Salinas, J (2002). *La Acción Docente en la Incorporación de las TIC*. España: Palma de Mallorca.
- Silva, J. y Gros, B. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en Línea]. n.º 36 (1). Disponible: http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu32.htm. [Consulta: 2006, Diciembre 6]
- UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en Línea], 20. Disponible: http://www.campus-oei.org/revista/tec_edu22.htm. [Consulta: 2006, Diciembre 6]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de investigación y Postgrado (2006). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales.
- Velásquez y Salazar (2001). Las TIC Determinan Formación Docente. *Revista PIXEL-BIT*. Revista de Medios y Educación. [Revista en Línea]. n.º 26. Disponible: <http://www.pixel-bit.html>. [Consulta: 2006, Junio 12]



LA ESCRITURA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA

María de la Luz Jiménez Lozano luzjimenez_27@hotmail.com

Felipe de Jesús Perales Mejía fperales_m@hotmail.com

Institución de Procedencia: Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Torreón. Torreón, Coahuila, México.

Palabras clave

Formación de docentes, escritura como experiencia formativa, profesionalidad docente

Resumen

La tendencia a introducir estrategias comunes al campo de la investigación, para fortalecer los procesos autoformativos en la docencia, atraviesa las propuestas curriculares para la formación permanente del profesorado. En este texto, presentamos un análisis de la capacidad productiva de la escritura de diarios y documentos recepcionales en la profesionalidad de los profesores en formación, estudiantes del último grado de la Licenciatura en Educación Primaria, en las escuelas normales en México. El diario de trabajo, los seminarios de análisis de la práctica docente y la escritura de un ensayo en el que comuniquen su experiencia, reflexiones y transformaciones sobre las prácticas, articulan la propuesta institucional. La escritura realizada por los profesores en formación, muestra las representaciones que orientan la búsqueda de recursos para alcanzar la condición de profesionales, la cual se va configurando en las prácticas y los acompañamientos de profesores experimentados: los tutores en las escuelas de práctica, y los asesores en la escuela normal

Desarrollo

Objetivos

Compartir el análisis de la escritura de diarios de trabajo y documentos recepcionales que los profesores-estudiantesⁱ de magisterio realizan en el último ciclo de formación en las escuelas normales en México.

Explorar el potencial productivo de la escritura en los procesos de conformación de la profesionalidad docente.

Descripción del trabajo

La propuesta curricular para el último grado de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, en las Escuelas Normales en México, se articula en torno a tres estrategias: La incorporación de los estudiantes al trabajo docente en las escuelas primarias, los seminarios de análisis de la práctica docente y la escritura del documento recepcional. El diario de trabajo, sugerido curricularmente, supone un recurso metodológico que permite a los profesores estudiantes aprender de sí mismos, documentando formas de relación alternativas y estratégicas, respecto de los enfoques de cada asignatura, los contenidos de aprendizaje, las características de los alumnos; o sobre los problemas que consideraron relevantes durante su estancia en las escuelas, en las jornadas de práctica y trabajo docenteⁱⁱ. En los seminarios pueden analizar las experiencias documentadas e ir



reconstruyendo y sistematizando prácticas, innovaciones y logros que van dando cuenta de su constitución como profesores.

La escritura del diario, pretende inducir a los aprendices a incorporar la reflexión sobre la acción práctica y promover la reflexión en la acción (Perrenoud, 2004). Problematicar, colocar su intervención y trabajo docente como objeto de análisis supone –desde esta perspectiva- una vía hacia la desestructuración del pensamiento habitual, como condición para el tránsito de aprendices dirigidos externamente por las orientaciones de los expertos, hacia las competencias profesionales que les permitieran asumir el control sobre sus decisiones prácticas.

El proceso de registro, análisis, reflexión y reorientación de la intervención pedagógica daría forma al documento recepcional. Los esquemas sugeridos plantean como base: análisis de experiencias de enseñanza [difíciles, exitosas o novedosas] problemas comunes en la práctica escolar [reprobaciones, ausentismo, disciplina, formas de evaluación, atención a necesidades educativas especiales, etcétera.] o la experimentación de alguna propuesta didáctica, construida a partir de los referentes y orientaciones producidas en el mismo proceso.

En los registros realizados por los profesores-estudiantes, encontramos que fueron desplazándose desde una posición que los llevó a escribir sobre sí mismos, para justificarse ante quienes evaluarían su trabajo, hacia posiciones en las que decidieron escribir como estrategia de autorregulación de la intervención pedagógica, centrando las preocupaciones en los niños; asimismo, introdujeron autovaloraciones desde las cuales orientar el trabajo sobre sí mismos. En tanto testimonios de prácticas y reflexiones institucionalmente exigidas, el diario y el documento recepcional, actúan como dispositivos que guían la autoformación y objetivan mecanismos de regulación para llegar a ser un profesor, pero también dan cuenta de cómo los estudiantes-profesores encontraron en éstos, interpelaciones que desestabilizaban eventualmente, las certezas indiscutibles en los espacios formales.

Durante el ciclo escolar 2004-2005, incorporando a los registros de observación, los diarios escritos por 22 profesores estudiantes, reconstruimos etnográficamente el trabajo docente en las escuelas primariasⁱⁱⁱ. Al cierre del ciclo asistimos a 20 exámenes profesionales y recabamos 32 documentos recepcionales; Diarios y Documentos fueron analizados como producción en la que los profesores-estudiantes sintetizan experiencias, aspiraciones, modos de pensar la profesión y el trabajo docente, concepciones sobre los otros, los niños de los grupos de trabajo y los expertos-tutores y asesores, quienes los acompañaron en el proceso. Representa también un ejercicio sobre sí mismos en el que la autoinspección, el autoexamen, la referencia al ideal que aspiran, actúan como tecnologías del Yo (Foucault, 1990) y participan de la construcción de las reglas que definen al profesor, al alumno y a la didáctica, en la doble vía que posibilita su condición de profesores y estudiantes.

En el análisis, partimos de la concepción del texto como una producción cultural, un acontecimiento social en la trayectoria formativa de los profesores que es a la vez constitutivo del sí mismo^{iv}. La escritura como autoconstrucción [Foucault, 1990, 199^b; Beillerot, 1998; Schaafsman, 2000] es proceso circunstanciado, acontecimiento y perspectiva en los que el profesor revela [se] y produce[se] expectativas y realidades. Si el texto realiza en parte a su autor, éste nos ayuda a comprender Cómo los profesores en formación se definen, Qué desean saber, Qué desean ser, expresados como posibilidades buscadas a través de estrategias y acciones dirigidas por pautas sociohistóricas presentes en las dinámicas institucionales.

Pensamos que al escribir un diario de trabajo, como al formalizar el documento en el que analizaron su práctica profesional, los profesores-estudiantes hacen explícitas las representaciones de sí mismos y de la profesión; significaciones producidas y productoras de subjetividades, entrettejidas entre la normatividad, la incursión en el campo del trabajo docente y el *ethos* profesional^v compartido con sus tutores en la escuela primaria y sus asesores en la escuela normal. El *ethos*, actúa en la definición de principios y reglas que clasifican y distinguen lo posible, lo deseable, lo valioso en configuraciones desde las cuales mirarse, diferenciarse, reconocerse como profesores.



En este sentido, la escritura de diarios y documentos recepcionales^{vi}, realiza saberes y formas de relación en las prácticas pedagógicas de los profesores-estudiantes, a partir de los cuales es posible reconstruir sentido y significado de su actuación en el acercamiento intensivo al trabajo cotidiano en las escuelas. En tanto diálogo, permiten también situar las convergencias de miradas, saberes y valoraciones entre estudiantes y sus asesores, quienes supervisaron “las prácticas”, los acompañaron en los seminarios de análisis del trabajo docente y la formulación del documento; y así también, entre estudiantes y sus tutores, quienes validaron el trabajo realizado en las escuelas, cuyo análisis supone el eje en la producción del documento recepcional.

Resultados

Articularemos nuestra presentación de los resultados a través de cuatro ejes analíticos: las representaciones sobre la profesión; la escritura y las relaciones con los niños, la escritura como recurso profesional y las representaciones sobre sí mismos, que fueron construyendo los practicantes.

Las representaciones sobre la profesión

Un primer referente para los practicantes, en la preparación de las prácticas, la formulación de los diarios y la elaboración del documento recepcional^{vii}, se ancla en el imaginario normalista caracterizado por “el mandato de la norma, la cultura del deber ser” (Landreani, 1998). La interiorización del deber ser como guía de actuación, marca las aproximaciones a la profesión y los saberes que norman la cultura escolar^{viii}. Quién es el profesor y cómo llegar a ser un buen profesor se comparten a través de los disciplinamientos, las regulaciones, las clasificaciones y los formatos de control.

Los profesores practicantes se adscriben a la intencionalidad de incorporación al campo para formar y formarse; se asumen responsables del trabajo docente y del impacto que la experiencia produciría en sí mismos. Si los diarios son testigos de su realización en las escuelas, la escritura del documento representa la vía de acceso a la profesión; no sólo como el rito que marca el tránsito de estudiante a profesor, o exigencia institucional para la certificación, sino como evidencia de lo que lograron hacer y de las competencias profesionales puestas en juego.

Las representaciones sobre la profesión y las competencias para su ejercicio se han configurado en sus biografías. El primer referente encontrado fue el de los imaginarios con los que llegan a la escuela normal y los que orientan su incorporación a las escuelas primarias y al trabajo docente. Analizar episodios decisivos y condiciones en que se produjeron, nos ayudó a entender sus disposiciones hacia la docencia. Luego, la escritura de las experiencias escolares fue dando cuenta de la objetivación de las preconstrucciones y los desplazamientos hacia representaciones actualizadas en discursos, normas, dispositivos, y exigencias de contexto para escuelas y profesores.

Los referentes significados son:

- a. la relación con niños, trabajar, convivir, re-crearse reivindicando modelos compartidos en su propia escolarización;
- b. el ideal del profesional competente ofrecido como horizonte por la propuesta curricular, descrito como perfil de egreso de la escuela normal:
- c. las condiciones institucionales y los modos en que los tutores legitiman su acción práctica y consiguen los reconocimientos en las escuelas primarias.



Las identificaciones con el trabajo docente en los imaginarios compartidos, se expresaron en términos de gusto, deseo, preferencia, elección:

Siempre me gustó la carrera porque es la que más contacto tiene con los niños (7); me gustan los niños, será una satisfacción muy grande ayudarlos a salir adelante, (11); me gustan los niños; deseo propiciar en ellos el conocimiento que poseo (40); me gusta trabajar con niños y ser un mediador en sus aprendizajes (42); me encantan los niños y la carrera está relacionada con ellos. Siempre quise ser maestra para guiar a las nuevas generaciones en el proceso de enseñanza (10); me gustan los niños, quiero enseñar y estoy consciente del compromiso de la profesión, (17).

Cuando hacen explícito el gusto por convivir y trabajar con niños, el deseo de propiciar aprendizajes, de someter a prueba conocimientos, transmitirlos, constituirse en guías en el proceso de enseñanza, expresaron también el compromiso con sus futuros alumnos, y apuntan expectativas para la realización de las prácticas. Las generalizaciones, les permiten imaginar las características personales y sociales activando episodios en los que decidieron ser maestros: Imágenes, juegos, idealizaciones que dieron lugar a una necesidad interiorizada y naturalizada

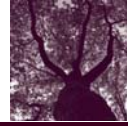
Desde niño quise ser maestro y me gusta serlo, (86); desde prefería cuaderno y lápiz, niña nunca me gustaron las muñecas; considero que nací con la necesidad de ser maestra (27); desde niña jugaba a ser profesora; en Kinder y en primaria miraba a mis maestros como lo máximo en sabiduría, soñaba con ser maestra, como ellos, contribuir a la formación de los niños, (20); desde pequeña me gustaba ayudar a mis hermanos y amigos para hacer sus tareas, era mi juego favorito (57).

Decidí cursar esta carrera cuando me encontraba en el 3er. Grado de primaria, en ese año tuve una muy buena maestra y me agradó su forma de trabajar, (116); desde que estaba en la primaria tenía la idea de ser maestra, quizá porque tuve la fortuna de tener maestros dedicados, que me sirvieron de modelo, (68); desde primaria, con mi maestro en una comunidad rural, su trabajo me impactó (56); o por la contra identificación: Me pasó en la primaria, con un maestro que me pegaba mucho... yo decía que cuando fuera maestro, no les iba a pegar a los alumnos y sería mejor, el maestro... (120).

La evocación en el presente de modelos construidos en el curso de la escolarización, acota el deseo de llegar a ser, anclado en sedimentaciones-tipificaciones (Schutz, 1973) que justifican la elección y definen límites a las aspiraciones.

En las disposiciones vehiculizadas en estas imágenes, se va generando la *illusio* sobre el juego social que implican su incorporación a las escuelas, participar de la realización de las reglas que definen la profesión en el presente y las tareas por emprender como proyecto de futuro posible para sí mismos. Estas disposiciones no sólo ponen de relieve la individualidad en la que proyectan sus actuaciones, sino el establecimiento de relaciones guiadas por los discursos y las representaciones sociales que difunden, lo cual –afirman– implica constituirse en un profesional de la educación y cultivar cualidades como:

Disposición para seguir aprendiendo y mejorar mi desempeño docente; apertura para observaciones en la práctica; reconocer debilidades y convertirlas en fortalezas; aceptar errores y compromiso para rectificarlos;



Planear e intervenir de acuerdo con las características de los niños, grupo y contextos reales; crear un ambiente de trabajo agradable para niños; organizar las sesiones adecuadamente, dominando el contenido y presentando material atractivo para los niños.

Hacer un trabajo efectivo, analizarlo, mejorarlo continuamente, innovar; transformar las prácticas...(DIAS)

Estas afirmaciones remiten a los discursos sobre el profesionalismo que circulan en la actualidad y a los rasgos atribuidos a quien puede ser llamado profesional de la educación. El ideal del perfil de egreso insistentemente antepuesto en la Escuela Normal, como adquisiciones que pondrán en práctica: *Preparación científica adecuada, dominio y responsabilidad; experiencia y sustento teórico adquiridos durante tres años, que han permitido desarrollar habilidades, aprendizajes y conocimientos sobre el trabajo en el aula; conocimientos sobre los niños, materiales, juegos ...*, generan sentidos sobre las teorías como una construcción de significados autorizada y apelan a los discursos teóricos como referentes para justificar sus decisiones prácticas y evaluarlas.

La omnipresencia de su preparación académica, los autoriza para afirmar las asimetrías y trazar rutas en la formación de los niños. La sobreposición del “deber” que coloca en el centro a los contenidos curriculares y los “fines a que han de ser conducidos”, supone la objetivación del sujeto de la formación. Objetivaciones convalidadas en esa connotación instrumental de la teoría o de su “preparación científica”, incorporadas como recursos que han de poner en práctica y probar su eficacia en el trabajo con el grupo-clase.

Si bien son recurrentes las referencias a las formas en que interiorizaron o naturalizaron la identificación con la docencia: el juego, las prácticas de enseñanza, la identificación afectiva con sus maestros; al incorporarse a la escuela como profesores, enfrentan la exigencia de actualización, marcada por las condiciones institucionales y los modelos prácticos de sus tutores. Los discursos que atraviesan los espacios formativos prefiguran la manera en que “deberán” conducirse y la actuación esperada durante la jornada de trabajo, pero son las pautas que definen los reconocimientos de los tutores, en los que “leen” los requerimientos para que la comunidad educativa pueda acreditarlos como docentes y no como profesores en formación o estudiantes-practicantes.

Entre las pautas documentadas destacan aquellas que parten del supuesto de consolidar los aprendizajes logrados en las sesiones clase, pues en las experiencias compartieron con sus tutores, las tensiones provocadas por las evaluaciones externas, y los recursos para fortalecer “el dominio” por parte de los niños de “lo evaluable”, aun cuando éstos contradijeran sus preconstrucciones sobre los aprendizajes:

Repasar ejercicios de tarea para que no se les olvide; repasar de tarea la división porque los alumnos la olvidan con facilidad; Trabajar con la guía; Aprendí que es necesaria la práctica continua de la resolución de problemas; que [los niños] deben practicarlos mucho; los problemas de razonamiento ayudan a despertar la agilidad mental de los niños y encauzarlos para iniciar otros temas (DIAS).

A los profesores estudiantes les preocupaba la continuidad en las secuencias temáticas propuestas curricularmente. Descripción-justificaciones, recurrentemente escribieron:

“No alcanzamos a ver todos los contenidos; entonces los pospuse para el siguiente día; otras veces los encargo de tarea. Cuando la clase queda inconclusa porque se suspendió para dar lugar a las clases especiales, se retoma otro día y tengo que correlacionar contenidos para ahorrar tiempo (DIAS).



Controlar o evaluar la apropiación de los contenidos supone la expresión concreta o la resolución de secuencias y ejercicios en cuadernos, guías, laboratorios, y/o libros del alumno. Propusieron “ejercicios” análogos a los contenidos en cada lección como parte de una estrategia para que los niños se apropiaran, llegaran a generalizar o simplemente reprodujeran la información requerida por los distintos formatos de la evaluación.

En este proceso valoran la necesidad de mantener el control del grupo para desarrollar los contenidos utilizando formas diversas: hablar con los alumnos indisciplinados, dejarlos sin recreo o llamar a los padres de familia para informarles de su comportamiento. Centrar la atención de los niños es requisito y fin de la intervención docente; con ayuda de sus tutores se apropiaron de recursos como resolver colectivamente con apoyo del pizarrón y a ritmo marcado, las actividades o ejercicios propuestos, el diseño de materiales “llamativos”, que pasan por el trabajo en equipo y la actividad lúdica o experimental.

En las secuencias didácticas documentadas se expresan las lógicas de relaciones y saberes compartidos o ajustados entre los tutores y los profesores estudiantes. Aun cuando son descripciones crípticas, se identificaron en los registros tres tipos de secuencias didácticas que para fines analíticos las hemos clasificado en estrategias tradicionales, modelizadas y emergentes. Las secuencias didácticas tradicionales remiten a la(s) acción(es) de los profesores-estudiantes donde el centro de la lección es la explicación y la resolución de ejercicios de los libros de texto o la guía didáctica, la resolución de problemas en el pizarrón “para que los alumnos copien y los resuelvan en sus cuadernos”; o “lectura del libro para contestar preguntas” y/o “comentar las respuestas con los compañeros”. Se denominan, convencionalmente, **tradicionales** porque son secuencias o acciones que han sido transmitidas o aprendidas generacionalmente y han pasado a formar parte de la cultura institucional, en ocasiones constituyen una sola acción como leer o realizar mecanizaciones. Tienen como finalidad liberar de tiempo a los docentes y permitirles realizar otras actividades dentro o fuera del salón o bien, en algunos casos, para “reforzar o afianzar” los contenidos considerados con fines de evaluación.

Las estrategias **modelizadas** integran secuencias de acciones didácticas que tienen como referente el o los modelo(s) propuestos en los ficheros de Español o Matemáticas, y/o las secuencias de los contenidos en los libros de texto para el alumno. Los materiales curriculares actúan como guías prácticas que resuelven en los inmediato, el “deber” de la intervención esperada. Las estrategias **emergentes** remiten a las acciones centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos que se inscriben en alguna relación de contexto y fueron utilizadas introduciendo alguna variante a las lecciones diseñadas. Por lo regular al implementar este tipo de actividades didácticas los profesores advierten que se lleva demasiado tiempo, llenando el que tenían previsto para otras asignaturas durante la jornada escolar y producen tensiones entre un deber acotado y las posibilidades descubiertas. Las estrategias emergentes se produjeron cuando los profesores en formación se aventuraron a partir de sus observaciones e hipótesis sobre los procesos de construcción del conocimiento seguidos por los niños, y rompieron eventualmente las rutas trazadas y exigidas por tutores y asesores.

Como construcciones cognitivas compartidas que permiten a los sujetos orientarse en su entorno social y material, comprenderlo e interactuar con cierto dominio (Farr, 1986:496), las representaciones sobre la profesión articuladas a través de estos ejes, incorporaron un catálogo de cualidades cultivadas o por cultivar en los practicantes, que se jugaba entre las preconstrucciones anteriores a su ingreso a la escuela normal, los saberes construidos y compartidos curricularmente y los “descubrimientos” en la experiencia de prácticas. Así, los registros sobre las experiencias exploraban no sólo qué habían hecho y cómo respondían los niños, sino particularmente, qué competencias mostraban ellos.



La escritura y la relación con los niños

Los profesores practicantes escribieron con una doble intención: analizar su desempeño y guardar evidencia del trabajo con los niños a partir del que permanentemente son evaluados. A través de la escritura cada uno va autodefiniéndose, y la doble acción realizada los va realizando. Destacamos entre las valoraciones, las expresadas en torno a tres núcleos en cuya articulación encuentran modos legítimos de relación con los niños:

- aprendizajes “necesarios”,
- propuestas curriculares y
- competencias logradas en Sí.

Los profesores-estudiantes resaltaron insistentemente la calidad productiva de su intervención respecto de los aprendizajes de los niños. Han puesto el énfasis en dispositivos prácticos, los materiales didácticos y la “atracción” hacia determinadas actividades en torno a las que giran las expectativas de respuestas de los niños. Se mantuvieron atentos a los resultados de cada actividad y registraron evidencias de “construcción de conocimientos”. En la relación pedagógica se reconocen capaces de identificar, problematizar, apoyar la forma en que los niños llegan a resultados, atender a los diversos ritmos de aprendizaje, resolver dificultades en el proceso y dar cuenta de resultados favorables. Pocos fueron los casos en los que se admite lo contrario, en éstos se asumen como “retos” o “culpas-responsabilidades” que están dispuestos a superar.

Con la propuesta curricular como principal guía para la acción práctica y la confrontación con los modelos de los tutores, llegan a la producción de un sentido práctico que actualiza los modelos ideales a los que aspiran o hacia los que dirigen las acciones formativas. Las expectativas de logro fueron expresadas como representaciones del “éxito”: “que los niños permanezcan atentos e interesados”; “que consigan buenas calificaciones” “que los niños aprendan”.

Condición para el éxito, el reconocimiento de las cualidades y potencial constructivo de los niños representa una habilidad que habría que cultivar, asumida desde diversas perspectivas que los profesores en formación expresaron en las miradas desde las cuales situaron a los niños en la relación pedagógica.

La mirada del mundo de vida y los sentidos comunes llevan a los profesores-estudiantes a enfatizar caracterizaciones como: “Los niños son curiosos, platicadores y amigables” [CLA]; “corren, saltan, trepan...”[CAN]; estas distinciones atraviesan el campo de la acción docente, en convergencias y entrecruzamientos con otras miradas posibles desde posiciones diversas en la relación pedagógica cotidiana y fueron introducidas por los profesores estudiantes como una manera de evidenciar que observaron los aspectos más relevantes del comportamiento en el aula.

La mirada dirigida por la inquietud de las valoraciones sobre sí, acentúa la autoexigencia por un dominio de las situaciones y condiciones para la puesta en acción de la clase. Los registros sobre el comportamiento producen clasificaciones inclusoras-excluseras de los niños como alumnos:

“[tienen] disposición al aprendizaje de técnicas nuevas, les agradan los juegos de construcción, cantos, juegos... quieren conocer el mundo por sí mismos...”[CAN] “...la primera parte de la sesión fue afectada por el ánimo de los alumnos, inquietos, pesimistas, desordenados, con falta de interés, no centraban la atención.” [YEJ] “una de sus mayores dificultades para trabajar en equipo, es que platican mucho, hacen ruido, pelean, no llevan todos el material... [CLE] Utilicé lo que les gusta para vencer el desorden y centrar la atención [...].



Del mismo modo que los lleva a exaltar las carencias y a normalizar las clasificaciones que conjuntan sentidos comunes:

“ me di cuenta de la falta de educación moral y ética, se faltan el respeto, no respetan las reglas, el vocabulario no es aceptable” [HE]; “...nivel académico irregular, no saben leer ni escribir, con problemas familiares, auditivas...indisciplina y necesidad de afecto y atención” [MA]; “alumnos con necesidades educativas especiales: deficiencia intelectual, problemas de lenguaje, socioafectivos y psicológicos. Hay niños con malos antecedentes familiares, bajo nivel de estudios de los padres o madres solteras.

“les gustan las actividades en equipo, ser tomados en cuenta. No les gusta el exceso de escritura, no les gusta escribir...” [ELI]; “Tienen habilidad para expresarse, gusto por la lectura, diez tienen habilidades muy buenas para escribir”. Me he dado cuenta de que hay niños que son más inteligentes, tienen habilidad para escuchar no necesito repetirles dos veces, comprenden a la primera explicación” (SJ)

Las distinciones entrelazan principios de distintos órdenes en los que sitúan a los niños: sobresalientes-deficientes, los que saben-los que no saben; los que comprenden a la primera explicación, los que necesitan atención; respetuosos-irrespetuosos; disciplinados-indisciplinados; condición social incuestionable-cuestionable y las que tienen qué ver con la inteligencia, las habilidades la condición de género a partir de los cuales deciden sobre la orientación y las acciones necesarias, como “responsables” de la clase. Estas prácticas distintivas que separan y dividen sensibilidades y disposiciones producen[se] pautas de gobernación que han normalizado la ayuda externa para los desplazados.

En su inquietud por la dirección de los procesos, la mirada identifica potenciales puntos de encuentro u orientaciones para las decisiones instrumentales:

“Los niños tienen diferentes ritmos de trabajo, facilidad de aprendizaje, [...] les agrada participar, manejar y manipular material” [KAL]; “en los niños se hace presente la curiosidad, les interesa saber cómo son las cosas y por qué son como son”, “Aportan ideas, expresan sus conocimientos durante la clase, les motiva el uso de material concreto, les gusta mucho el juego” [EL].

Se automotivan cuando reconocen su trabajo, intercambian opiniones, les agrada escuchar explicaciones relacionadas con su experiencia” [BE]; tienen el deseo de ser triunfadores, buscan la constante aprobación del maestro, se diferencian por los valores”. [GE].

Se trata en este caso de principios de razonamiento sobre cómo aprenden los niños, de atributos valorados respecto de la posibilidad que representan para la realización de las acciones propuestas y el control del grupo. Las cualidades atribuidas genéricamente, conllevan su corolario enunciando acciones por inducir y realizar o comportamientos que mostrar en la relación con los niños.

La mirada prefigurada por las directrices de la teoría, traducen como características específicas que habrían de observar en los niños, algunas como:

“...niños de 8 y 9 años, en la etapa de las operaciones concretas, el niño es capaz de invertir la acción mental a la que se le denomina reversibilidad, por lo que hay que ponerlos en contacto con material concreto [CLJ] “Niños en la etapa de las operaciones concretas. Pensamiento cognitivo de menor rigidez, empiezan a utilizar las operaciones mentales y la lógica” [MAC]; Utilizan representaciones en sus respuestas, han adquirido la capacidad de pensar objetos que no están presentes, símbolos para codificar.”.[SA]; “



“edad en la que necesitan vivenciar los conocimientos, que sean objetivos y puedan palpar para que verifiquen y comprueben” [CAN] “Desarrollo cognitivo conveniente, de acuerdo a su edad, reflexivos, funcional, que participe en su proceso de construcción del conocimiento” [GE] o “para que [el alumno] produzca sus procedimientos como respuesta a una pregunta, y los haga funcionar y los modifique” [BE]

O bien donde la referencia teórica se sobrepuso:

Dorothy Cohen dice que los niños tienen una personalidad definida, temperamento y ritmo de trabajo. Nociones del bien y el mal. Aprenden mejor si se trabaja en equipo en el grupo de iguales según Dorothy Cohen (GR); Por la capacidad de abstracción son capaces de leer, según Piaget, [ES].”. [Para sustentar el estudio] sobre todo la teoría psicogenética propuesta por Jean Piaget o la psicosocial de Vigotsky [CC. SH. KA. YE] “Para Harlen Wynne los niños son capaces de utilizar los sentidos...Pero los alumnos no desarrollaron la capacidad de observación”... [VA]

Y una derivación pedagógica que atraviesa los documentos, dirige las intencionalidades y los formatos de escritura sobre la experiencia:

*“El niño aprende a través del intercambio de ideas, entre sus compañeros y su maestra, aplica dentro y fuera del salón de clases y lo relaciona con lo que ya conoce” [MOY]; articulaciones entre los saberes locales y las propuestas teóricas: *El niño es constructor de su propio conocimiento, por medio de la interacción con el maestro, sus compañeros e incluso del conocimiento que llevan y los que pretenden lograr...*” [KAL]*

Los niños aprenden a partir de sus conocimientos previos, luego entonces, explorarlos aparece como *lev motiv* en los documentos y al escribir sobre las experiencias didácticas, buscaron identificar conocimientos previos así como evaluar interacciones y resultados.

En relación con las propuestas curriculares, se refieren a la organización de las actividades, los materiales utilizados, y los saberes profesionales a partir de los cuales diseñaron y pusieron en acción las lecciones, consideradas en sus planes de clase o las propuestas didácticas específicas. Comparten imaginarios sobre la docencia, como artífices de las condiciones para el aprendizaje, pero también como “poseedores” de conocimientos y competencias didácticas que habrían de desarrollar en su relación con el grupo-clase. Como sus asesores y tutores, los profesores en formación, se adscriben al contenido curricular, como fuentes y pautas de regulación de las decisiones prácticas. Sin embargo, interpelados por la dinámica grupal y contradicciones encontradas a través del análisis de sus registros, fueron inquisitivos oponiendo reflexiones y cuestionamientos a los sentidos verificacionista y confirmatorio.

Algunas reflexiones conseguidas en la estructuración del documento recepcional, nos permiten comprender los procesos en los que van definiendo las metas para sí mismos y cómo la escritura actúa como artificio en la conformación de lo que han llegado a ser.

La escritura como recurso profesional

El proceso de construcción del documento considerado como proceso autoconstructivo, exige situar la experiencia de escritura en el contexto de su producción. Tener presente que es en principio una exigencia institucional y sólo en el ejercicio, fueron encontrando, los estudiantes profesores, razones para hacerlo en los descubrimientos que las imágenes recreadas les posibilitaron. Los estudiantes escriben sobre sí, sobre su trabajo y relación pedagógica, en una compleja red de registros exigidos y validados en los que sitúan competencias y acotan los sentidos sobre la profesión docente.



La escritura en los diarios y la producción del documento recepcional, como dispositivos autorreguladores, enfatizaron propósitos de autoinspección y autorrectificación de la práctica intensiva (el trabajo docente). La escritura revela realizaciones y actualizaciones de modelos de actuación calificados como profesionales por los propios profesores. El deber ser, el profesor en el que se han de constituir mueve y legitima las disposiciones y los dispositivos para llegar a: *“conseguir aprendizajes como futura docente”; “adquirir conocimientos para reorientar y evaluar el proceso”; “mejorar la capacidad para organizar el trabajo docente”; “fortalecer las competencias docentes”; “identificar estrategias aplicadas que dieron resultados satisfactorios”; “reorientar las acciones que dificultan el trabajo docente” “profundizar en la experiencia y aprendizaje durante veintitrés semanas de trabajo”* (DIAS).

Los profesores en formación insistieron en que el documento recepcional les permitió percibir sus fortalezas y debilidades; que los propósitos de la reflexión sobre la experiencia documentada se cumplieron. En expresiones autovalorativas, algunos admiten que las competencias no están consolidadas, pero actuaron orientados a desarrollar las competencias didácticas; y si las experiencias fueron favorables y exitosas, lo consiguieron especialmente por los materiales y estrategias utilizados; en ese sentido los “logros” en la formación de sí, se expresan en lo que lograron con sus alumnos.

Cuando los profesores en formación declaran haber realizado durante las jornadas de “práctica”, actividades diversas mediante las cuales “descubrieron” el trabajo docente, toman distancia respecto de las vividas en la escuela normal durante los seis semestres anteriores. Los encuentros con el grupo y la experiencia escolar, “lo real” –dicen- les permitieron comprender y tomar decisiones por sí mismos. Formular el documento recepcional y reflexionar sobre su práctica pedagógica en el mismo proceso de incorporación al trabajo docente, les exigió en su lugar como estudiantes, ajustarse a los requerimientos formales: buscar de nueva cuenta información bibliográfica, elaborar fichas respecto del contenido, los recursos, las estrategias, los aprendizajes de los niños, las características del grupo, la evaluación de los aprendizajes y el papel del maestro; por otro lado, y sobre todo, desde su posición como profesor en formación, a revisar el libro para maestro, el libro de actividades de los alumnos, los ficheros, “para conocer” la forma en que se encuentran estructurados los contenidos, comprender el enfoque de la asignatura y ajustarse a las condiciones de la tutoría. Entre la razón formal y la experiencia práctica, la apropiación-producción de saberes se concreta en referencias específicas de conocimiento “cierto” al que acceden, y taxonomías mediante las que ordenan el contenido de la relación con los niños y los contenidos de la enseñanza, cuya efectividad, han de mostrar y demostrar.

El documento que elaboraron hace de puente para mejorar sus competencias didácticas, reorientar su intervención, modificar aspectos que consideran significativos en su actuación como enseñantes^{ix}, desde las relaciones y dispositivos que los impelen hacia la búsqueda de los rasgos que deben poseer y lo que se espera que realicen los profesionales que serán. En futuro, así lo expresaron.

Las representaciones de sí mismos en el documento recepcional

Las valoraciones de las experiencias, la del trabajo docente o “las prácticas” y la escritura del documento recepcional fueron referidas en torno a la construcción de sí mismos, en sus relaciones con los niños y con el currículo.

Valoran la calidad productiva de su intervención pedagógica, en tanto consiguieron el interés y la atención de los niños. Estos, como antes habíamos afirmado, se plantean como condición para los aprendizajes y señales de éxito. Una de las preocupaciones compartidas, que se expresara desde los primeros encuentros con los profesores en formación, era que los alumnos perdieran el interés, resuelta la condición, se trataba de que “obtuviera una buena construcción de su propio conocimiento”.



Los énfasis en los dispositivos prácticos, sitúan a la intervención docente, como productora de las condiciones para el aprendizaje; en este sentido, la valoración de los materiales didácticos y la “atracción” hacia determinadas actividades representan para ellos expresiones de sus competencias didácticas:

“los alumnos estuvieron trabajando contentos con actividades novedosas y motivantes y [por tanto] los temas fueron comprendidos [CAB]. El principal punto que quisiera resaltar es que los niños se divertían en clase, pues les mostraba material acorde a su realidad [GRA]; los niños quedaron fascinados, encantados...” [GRI]

El supuesto de la acción motivada y “autónoma” provocada en los niños, los lleva a colocarse a distancia y en posición constructiva, desde la cual “observan” que:

“El alumno deja de aprender del maestro, no fue espectador” [GRI]; “Observé una actitud positiva, motivación personal, creatividad, autonomía y reflexión. Tomaron decisiones y mejoraron las relaciones interpersonales” [CLE]. Los niños mostraron conocimientos [HEJ] La elaboración del documento me permitió conocer cómo aprenden los niños y descubrí que hacen uso de estrategias... [YEJ].

Comparten imaginarios sobre la docencia, como artífices de las condiciones para el aprendizaje, pero también como “poseedores” de conocimientos y competencias didácticas que habrían de desarrollar en la experiencia; y en ese sentido, “uno de los factores más relevantes en la práctica es el dominio de los contenidos y ejes temáticos así como las estrategias empleadas” [BEE]

Como fuentes y pautas de regulación de las decisiones prácticas, como hemos venido mostrando, mantuvieron los materiales curriculares en el centro:

Las sugerencias que utilicé fueron tomadas del libro para el maestro [GEA]; El fichero de actividades me fue de gran utilidad, pues tomé una ficha para conocer las ideas previas que tenían los alumnos [VAN]; Clave: la preparación científica: exploré el fichero y elegí una ficha, me basé en las actividades del libro de texto [SAJ]; Mis acciones didácticas fueron apoyadas a partir de sugerencias y orientaciones académicas Plan y Programas de estudio, Avance programático, Libro para el maestro y Fichero [HEJ] Las actividades propuestas en el libro de texto fueron las que me ayudaron a determinar aquellas de introducción y para el ejercicio de evaluación con el propósito de que el niño encontrara la finalidad de...[los contenidos de la asignatura] [CAA]

Los materiales, como anticipábamos, constituyen recursos para implicar y mantener la atención de los niños y su selección y producción, suponen ventajas que contribuyen también a resolver esta “necesidad”. También para decidir sobre los formatos de evaluación y los referentes para valorar los aprendizajes logrados sesión a sesión, fueron las fuentes curriculares, cuyas traducciones conllevan preguntas, propósitos y acciones concretas que guían respuestas prácticas: observación de las respuestas de los niños, listas de cotejo, escalas, presentaciones o respuestas directas de los ejercicios de cada lección. U otros similares a los propuestos por el libro de texto,

La evaluación supuso uno de los grandes retos para los profesores en formación; las valoraciones sobre los saberes y habilidades reconocidas al cierre de sus reflexiones, se centran sobre su capacidad de observación y las maneras en que situaron las producciones de los niños como evidencias de aprendizajes. Enfatizaron en las valoraciones de esas evidencias, las representaciones sobre la legitimidad del libro de texto como referente primario de lo que los niños “debían aprender”.

En este contexto, las referencias teóricas que acompañan las descripciones de la experiencia concreta, aparecen como justificaciones, o ilustraciones de contraste que confirman que lo que



hicieron, se ajusta a las prescripciones no sólo curriculares, sino también saberes teóricos promovidos en los procesos formativos.

Las exigencias compartidas en la escuela normal de prácticas teóricas, se traducen en afanes aplicacionistas centradas principalmente en: *“analizar la asignatura y conocer más a fondo sus características, “pensar en las características de los niños”* antes de diseñar la clase. Son estos imaginarios respecto de las prácticas teóricas, las que mueven a los profesores en búsqueda de las formulaciones acerca de cómo aprenden los niños, o de lo que llamaron “preparación científica”, que remite a lo que pretenden que los niños y profesores aprendan. Estos sentidos de la aplicabilidad y las demostraciones, introduce y cierra la formulación de los documentos. Se trata de dar cuenta a través de la sistematización y reflexión sobre la experiencia de las competencias desarrolladas.

“El ensayo me demostró como influye la teoría en el aprendizaje de los alumnos. Las estrategias fueron apegadas a la teoría [CLE]; He comprendido la aplicación del enfoque [lo cual] influirá en el desempeño como maestro en el aula [SAJ]; Ajusté el contenido al nivel científico, busque una estrategia que lleve a los niños al nivel que dicen los programas [KAG]

En relación consigo mismos, las valoraciones remiten a los propósitos del plan de estudios de la Licenciatura que cursaron y que establecieron a la vez, como propósitos de la sistematización de la experiencia: aproximarse al modelo que representa el perfil de egreso.

“Reflexionar sobre el nivel de formación que he logrado en relación con el perfil de egreso [KAG]; Logré dominar la mayor parte de los contenidos gracias al cuaderno de investigación científica y al cuaderno de notas donde realizaba investigaciones y consultas a profundidad [ELI].

El documento ha representado para mi un esfuerzo para conocer el contenido de los libros y programas que debo transmitir, tratar de entender la lógica y analizar lo que pretenden esos textos que alcancen los niños [BEE].

Las prácticas contribuyeron a mejorar las competencias didácticas: -mejorar la planeación, cambiar actividades cuando no resultaban motivantes o no resultaban”. [CAA]

Expresan en ese sentido, autovaloraciones como:

“Segura que mi nivel de reflexión reflejó no solo mi nivel de formación sino también el alcanzado por mis alumnos en la apropiación de conocimientos y desarrollo de habilidades” [YEJ],

A partir del análisis profundo de mi experiencia encontré el camino para consolidar mi formación, misma que se verá reflejada en la mejora continua de la práctica.

Concluyen todos en un autorreconocimiento de las competencias didácticas, las cuales consideran, quedan expresadas en “el dominio” sobre el enfoque de la asignatura y el uso de los materiales curriculares; pero también en lo que pudieron proponer como “novedoso” y los resultados obtenidos.

El acercamiento a las condiciones concretas del trabajo docente, en la inmersión al campo posibilitó a los profesores en formación, concretar estrategias y propósitos curriculares como una táctica de incorporación al orden moral que reconoce al profesor en su condición de trabajador-profesional. La relación con los niños y los modelos de actuación de otros profesores, inducidos en las jornadas de trabajo docente, sintetizan reglas y principios en un orden que define los límites de actuación, produce disposiciones y ordena la experiencia: Distinguir entre aprendices y maestros, definir las



necesidades formativas como prioridades curriculares; sujetar la intervención pedagógica a las condiciones institucionales; ordenar y controlar la intervención pedagógica, y producir resultados efectivos.

En su transición de aprendices a maestros, la escuela es el lugar de la experimentación del saber pedagógico, el orden moral define taxonomías sobre la enseñanza, las asignaturas y los métodos; orden desde las que va configurándose un *ethos* como razón de ser para sí mismos, y las distinciones que hacen al niño que aprende, de los modos de aprender y los relacionamientos la trama en que se construyen alumnos y profesores. El orden moral y sus implicaciones éticas, se juega entre los principios normativos (que los sujetan al “deber ser”) y las realizaciones concretas (que compartieron como exigencias de contexto) en las que definen qué es y cómo llevar a los niños a ser buenos alumnos, qué es y como llegar a ser un buen profesor.

Los desplazamientos entre los saberes académicos legitimados en la escuela normal y los saberes prácticos desde los que deciden y definen las tecnologías para dirigir la relación pedagógica, llevan a los profesores en formación a desplegar conocimientos, creencias y suposiciones sobre los contenidos por aprender, los principios organizativos, los modos de aprender y los modos de intervención docente. Lo mejor de sí, aquello con lo que fueron a las escuelas, fue deslizándose entre tramas que articulan normas y códigos que dirigen la producción del profesor como tal y las distinciones jerárquicas en las que se definen un buen maestro, competente profesionalmente y exitoso en su actividad pedagógica.

Queda en suspenso, la intencionalidad de formar el juicio crítico, la actitud deliberativa, la sensibilidad a las aspiraciones educativas y sociales, el compromiso con unos valores como principio de realización y finalidad educativa, en sí, de la posibilidad de construcción de la autonomía, más allá de la autoelección de recursos técnicos para lograr fines pragmáticos; sin embargo, la investigación nos permitió descubrir que es a partir de sí mismos, en las búsquedas, en los cuestionamientos a sus prácticas generados por la evidencia de los registros y las reflexiones provocadas, que logran provisoriamente problematizar los modelos y reconocer un proceso de permanente y necesaria reconstrucción en relación con los otros, pero actuando sobre sí mismos.

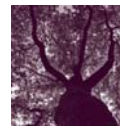
En este sentido, la escritura como estrategia formativa, posibilita a los profesores-estudiantes, el distanciamiento crítico sobre las experiencias construidas en su inmersión a la cultura escolar, y explorar las reglas y principios que definieron lo que era válido, necesario y legítimo para acceder a la profesión docente. La cultura escolar, materializada en representaciones colectivas orienta a los noveles profesores definiendo prácticas aceptables y saberes compartidos, en la constitución de la profesión.

Como distanciamiento crítico puede permitir la comprensión de los modelos de docentes que preexisten en las escuelas y de los cuales llegaron a apropiarse en un proceso de socialización laboral. Con la finalidad de plantear posibilidades de transformación y autoconstitución, individual y colectiva, la escritura de sí, puede contribuir a problematizar el deber ser contractual o justificatorio, y a enfatizar la preocupación de sí, de la constitución profesional.



Bibliografía

- BAILLAUQUES, Simone (2005) El trabajo de las representaciones en la formación de maestros, en PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER Évelyn y PERRENOUD, Philippe (Coordinadores). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica. México.
- BALL, Stephen. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós, Barcelona.
- BEILLEROT, Jacky (1998). *La formación de formadores* (entre la teoría y la práctica). Novedades Educativas, Buenos Aires.
- BERNSTEIN, Basil. (1997). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata-F. Paideia, Madrid. 3ª. ed.
- BERNSTEIN, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Tr. Pablo Manzano. Morata-F. Paideia, Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (1988), *Cosas dichas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *Meditaciones pascalianas*. Tr. Thomas Kauf. Anagrama, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (2002^a). *La miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre (2002^b). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel. (1991), *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid
- FOUCAULT, Michel. (1992), *Microfísica del Poder*. Tr. Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría. La Piqueta, Madrid
- FOUCAULT, Michel. (1997), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* Tr. Elsa Cecilia Frost. Siglo XXI, México. 26 ed.
- FOUCAULT, Michel. (1999.), *Estética, ética y hermenéutica*. Tr. Angel Gabilondo. Obras esenciales, vol. III. Paidós, Barcelona.
- FOUCAULT, Michel. (2004), *La hermenéutica del sujeto*. Tr. Horacio Pons. FCE, México. 2. ed.
- GADAMER, Hans-Georg. (1999), *Verdad y método I*. Ed. Sígueme, Salamanca. 8ed.
- GADAMER, Hans-Georg. (1999b), *Verdad y método II*. Ed. Sígueme, Salamanca. 8ed.
- LANDREANI, Nélica. (1998), "La producción cultural en las escuelas" en *Revista Argentina de Educación* (AEGCE). Año XVI, n.25.
- PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER Évelyn y PERRENOUD, Philippe (2005) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica.



SHAAFSMA, (2000), "Realización del sí mismo: construcción de ficciones escritas y curriculares" en POPKEWITZ, Thomas S y Marie Brennan.(2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Tr. José M. Pomares. Pomares-Corredor, Barcelona.

ⁱ Hablamos de estudiantes normalistas, en su condición de profesores al incorporarse a las escuelas primarias, en el último ciclo de su formación inicial. El reconocimiento como profesores constituye una condición para la apropiación del espacio y fines profesionalizantes en la realización de trabajo docente. Como profesores en formación, la relación con los otros define las coordenadas de una actuación que puede quedar sujeta a los ordenamientos externos, o tomar curso en el desarrollo de la autonomía -posición y perspectiva- en las que se define el compromiso ético como educadores.

ⁱⁱ En el documento sobre las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Receptacional del 7º y 8º semestres (SEP, 2000) y en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II (SEP, 2000) el diario es considerado uno de los recursos para obtener información que permitiría a los profesores-estudiantes, la reflexión sobre la práctica y el mejoramiento continuo de sus competencias profesionales. La expresión concreta de avances y logros, sería consignada en la formulación del documento receptacional.

ⁱⁱⁱ Las aproximaciones ofrecidas en esta contribución, fueron construidas en una investigación más amplia, apoyada por el Consejo de Ciencia y Tecnología, a través del Fondo Sectorial para el Fomento de la Investigación en Educación Básica y Normal. Dimos seguimiento al trabajo docente de los estudiantes normalistas (profesores en formación) y sus encuentros con profesores experimentados en las escuelas, pero también, al trabajo colegiado de sus asesores (formadores de docentes, profesores en las escuelas normales) en el que se definían los formatos que los profesores en formación y los tutores habrían de seguir y los requerimientos para su reconocimiento. Cada avance fue ofrecido en grupos de discusión a los participantes, sujetos de investigación; estrategia que nos permitió ampliar los referentes empíricos y profundizar el análisis de las experiencias. En el texto, las claves indican la fuente de los testimonios: los diarios (DIAS), los documentos receptacionales (con identificadores literales como [ELI]), respuestas personalizadas a preguntas directas (con identificadores numéricos como [17])

^{iv} La constitución de sí, es analizada como construcción de la subjetividad en el sentido en que Foucault (1990: 394) lo plantea: como "un ejercicio de uno sobre sí mismo mediante el cual intenta elaborarse, transformarse, acceder a cierto modo de ser." Las prácticas de sí, no son inventadas individualmente, "Se trata de esquemas que encuentra en su cultura y que le son propuestos sugeridos, impuestos por dicha cultura, su sociedad, su grupo social". (1990: 404) Desde esta perspectiva, atendemos a la constitución activa del sujeto en oposición a la visión reduccionista del sujeto determinado por las condiciones objetivas.

^v En la consolidación del *ethos*, entran en juego los procesos de socialización en tanto incorporación a determinado cuerpo social, interiorizando regulaciones y pautas básicas de convivencia y participando de su re-producción; adscribiéndose, defendiendo o colocándose en posición antagónica respecto de valores culturalmente definidos como horizontes legítimos -a través de pautas institucionales y a través del *habitus* (Bourdieu, 1988) - como esquemas de percepción, pensamiento y valoración que producen disposiciones hacia particulares modos de ser.

^{vi} La escritura del ensayo supondría la puesta en juego de una experiencia guiada con intención comprensiva, sobre el trabajo docente y las condiciones de realización. Construcción propia de cada estudiante-profesor conjuga convicciones y expectativas, pero a la vez, tradiciones, juegos de verdad que buscan una efectiva relación con los otros, los lectores, sus asesores, quienes los acompañarían y guiarían la reflexión. Es, desde la perspectiva de Gadamer, acción, visión histórica e imaginación.

^{vii} Una primera clasificación se realizó considerando la línea temática elegida, los contenidos y la asignatura y el grado escolar con el que trabajaron. En la primera parte del proceso, analizamos los componentes estructurales, formulamos síntesis de cada documento y un reporte parcial que fue discutido con los cuerpos colegiados en cada una de las escuelas. Reconstruimos los esquemas de exposición y los componentes de cada uno, identificamos los ejes y trazamos los propios para hacer otras lecturas, particularmente de discursos y códigos presentes en la dirección de la escritura, así como las normas y principios con los que guiaron las decisiones prácticas y las formas de relación intersubjetiva.

^{viii} En la incorporación al campo de trabajo, hay *habitus* compatibles con sus tutores, configurados en procesos sociohistóricos y trayectorias particulares en los que incorporan o actualizan nuevos y viejos componentes aceptados como legítimos.

^{ix} En la selección de las secuencias didácticas introducen distinciones que diferencian y separan experiencias que pueden ser reconocidas o censuradas. Sostienen las primeras en las valoraciones y reconocimientos institucionales y abandonan las segundas tomando distancia de sus saberes prácticos.



COLECTIVOS PEDAGÓGICOS UNA EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN A DOCENTES EN EJERCICIO

Faviola Escobar

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo De Investigación “Georgina Calderón” Línea De Investigación: Investigación Pedagógica. Upel –Impm- Táchira

Palabras clave

Colectivo Pedagógico, reflexión, revisión, saberes, práctica pedagógica.

Resumen

Los Colectivos Pedagógicos para esta experiencia, son equipos de trabajo interdisciplinario conformado por los docentes de una Institución Educativa que reflexiona, discute y construye saberes inherentes a la acción pedagógica, apoyados por investigadores miembros de la línea de investigación: Investigación Pedagógica; con la intención de revisar, mejorar o transformar el quehacer educativo. La línea de Investigación: Investigación Pedagógica adscrita al Núcleo de Investigación “Georgina Calderón” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Académico Táchira, conformó durante el año escolar 2005-2006 tres Colectivos Pedagógicos correspondientes a 2 Instituciones Educativas del Estado Táchira. Esta experiencia se corresponde con un Proyecto de Acción que tuvo como escenario 2 Instituciones de Educación Básica, la Escuela Municipal “Regina de Velásquez” conformada por 20 docentes y la Unidad Educativa Nacional “Juan Bautista García Roa” conformada por 31 docentes en el turno de la mañana y 29 docentes en el turno de la tarde, en esta Institución se conformó un Colectivo en cada uno de los turnos. Se realizó un encuentro mensual para cada colectivo, el cual era previamente planificado. Al finalizar el año escolar se efectuó el I Encuentro de Colectivos Pedagógicos con la participación de los Docentes de las 2 Instituciones. Los resultados de esta experiencia de conformación de Colectivos permitieron la reflexión y revisión de la práctica pedagógica y la construcción de saberes en colectivo, los cuales son fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Desarrollo

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La línea de Investigación: Investigación Pedagógica” adscrita al Núcleo de Investigación “Georgina Calderón” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Núcleo Académico Táchira ha conformado durante el año escolar 2005-2006 tres Colectivos Pedagógicos correspondientes a 2 Instituciones Educativas del Estado Táchira.

La idea de conformación de Colectivos Pedagógicos surge por tres razones fundamentales, en primer lugar por la permanente solicitud de asesoramiento de algunas Instituciones Educativas en diversas áreas del saber pedagógico, en segundo lugar por la experiencia profesional en la conducción de



círculos de estudio con personal docente de Educación Inicial y Educación Básica, y en tercer lugar, por la necesidad de concretar una idea surgida a partir de reflexiones teóricas realizadas en artículos, ensayos y trabajos de Grado.

La actualización y reflexión de la acción pedagógica ha sido motivo de debate permanente. Es constante el llamado que se hace a docentes por parte de autoridades, directivos y académicos a revisar su acción pedagógica para mejorarla o transformarla. En este entendido, se vislumbra la posibilidad de conformar Colectivos Pedagógicos en Instituciones Educativas del Estado Táchira con el propósito de reflexionar, discutir y construir saberes inherentes a la acción pedagógica, en consecuencia, se convoca al personal directivo de 5 Instituciones de Educación Preescolar y Educación Básica para dar a conocer el propósito de los Colectivos. Acuden a este llamado directivos de 3 Instituciones Educativas a quienes se les da a conocer el proyecto. De estas 3 Instituciones solo 2 hacen entrega del respectivo cronograma y de las necesidades de actualización y capacitación de los docentes, estas Instituciones son la Escuela Regina de Velázquez y la Unidad Educativa “Juan Bautista García Roa”

COLECTIVO PEDAGÓGICO REGINA DE VELÁZQUEZ

La denominación del Colectivo se corresponde con el nombre de la escuela, en este caso la Escuela Municipal Regina de Velásquez, la cual está ubicada en el Centro de la Ciudad, con una matrícula de 180 niños y niñas de 1ro a 6to Grado de Educación Básica, se conformó un Colectivo Pedagógico con los 15 docentes de la Institución y 5 docentes de otras instituciones Municipales que actúan como promotores pedagógicos.

Esta Institución presenta un conjunto de necesidades de actualización expresadas en temas, los cuales fueron consensuados en consejo de docentes y presentados a la coordinación de la línea de investigación para ser considerados como contenidos en las jornadas de los Colectivos Pedagógicos.

En reunión ordinaria de la línea de investigación se analizaron los temas propuestos y se organizaron por contenidos. Igualmente se seleccionaron los mediadores entre los investigadores adscritos a la línea de investigación para cada colectivo de acuerdo con el conocimiento y experiencia en el tema.

El Objetivo fundamental de este colectivo fue Reflexionar sobre los temas planteados como necesidades básicas por los docentes de la Escuela Regina de Velázquez

Los encuentros realizados durante el año escolar 2005 -2006 se especifican a continuación, indicando fecha, contenido y nombre del investigador mediador.

Cuadro N 1

Colectivos Año escolar 2005-2006 de la Escuela Regina de Velázquez

FECHA	TEMA – COLECTIVO	INVESTIGADOR
27 – 09 -2005	Currículum de Educación Básica	Mariela Silva
20 – 10 – 2005	Desarrollo Evolutivo Integral y Múltiples Inteligencias	Faviola Escobar
23 – 11 – 2005	La lectura y escritura como procesos de reflexión y acción	Betty Colmenares
06 – 12 – 2005	Estrategias para promover los procesos de lectura y escritura	Mercedes García



17 – 02 – 2006	El Docente y la Ética	Felipe Guerrero
21 – 03 – 2006	Organismos de Atención y protección a la Infancia	Rita Mora
24 – 04 – 2006	Estrategia didácticas para promover el Desarrollo del Pensamiento	Mariela Silva
19 – 05 – 2006	Estrategias de Evaluación Cualitativa	Cristhian Sánchez
14 – 06 – 2005	Neurociencia aplicada al aula	Nancy Del Mar

Los encuentros planificados se realizaron de acuerdo con las fechas y contenidos previstos, cada investigador asumió el compromiso correspondiente. Con antelación al encuentro, el mediador del colectivo presentó a la coordinación de la línea de investigación el respectivo programa, material de apoyo y descripción de las estrategias que utilizaría.

De cada encuentro se llevó un registro de las expectativas y de los conocimientos previos de los participantes con respecto del tema, en algunos casos por escrito y en otros de manera oral. Esta actividad fue fundamental para el desarrollo del colectivo, de allí se implementaron las estrategias que se desarrollaron.

En el segundo encuentro y en los subsiguientes se hizo entrega de la credencial del encuentro anterior expedida por la Universidad y certificada por el Núcleo de Investigación Educativa “Georgina Calderón”.

COLECTIVO PEDAGÓGICO JUAN BAUTISTA GARCIA ROA

La Unidad Educativa Juan Bautista García Roa esta ubicada en el barrio 23 de Enero de la Ciudad de San Cristóbal con una población de 1500 niños y un total de 60 docentes (personal directivo, docentes de aula, docentes especialistas, docentes de biblioteca, docentes integradores y promotor pedagógico) en los 2 turnos. Dado el gran numero de docentes en esta Institución se organizaron 2 Colectivos, uno en el turno de la mañana y uno en el turno de la tarde, cada docente formaba parte del colectivo en el respectivo turno en que laboraba.

Esta Institución solicitó a la Coordinación de la línea de investigación que el Colectivo Pedagógico se trazara como norte atender una necesidad detectada en el mes de julio 2005, la cual fue un alto índice de baja comprensión lectora y deficiencias en la construcción de textos por parte de los niños y niñas de la Institución. En este sentido, se conformó un equipo integrado por 3 investigadoras, dos de las cuales poseen título de postgrado en lectura y escritura, de tal manera que se planificaron los encuentros para atender específicamente esta necesidad, en congruencia con las necesidades de los niños y niñas plasmados en los Proyectos Pedagógicos.

El Objetivo fundamental en estos Colectivos fue: Reflexionar acerca de los referentes teóricos que orientan los procesos de lectura y escritura y en consecuencia diseñar estrategias de enseñanza para promover el proceso de aprendizaje en la construcción y comprensión de textos escritos y el proceso de construcción y comprensión oral del lenguaje. En el cuadro siguiente se especifican los encuentros realizados durante el año escolar.

Cuadro N° 2

Colectivos Año Escolar 2005 – 2006 de la Unidad Educativa Juan Bautista García Roa



FECHA	DENOMINACIÓN DEL ENCUENTRO	PROPÓSITOS	MEDIADORAS
30-01 -06	Desarrollo Integral del Niño y niña de Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar acerca de la importancia del Desarrollo Integral del niño y niña de Educación Básica. - Establecer las implicaciones didácticas de los procesos de lectura y escritura en el desarrollo integral y en las áreas académicas. 	Faviola Escobar
22-02 - 06	Procesos de lectura y escritura desde la integración del contexto comunitario, áreas académicas y áreas de desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar acerca de la importancia de la integración del contexto, áreas académicas y áreas de desarrollo para promover los procesos de lectura y escritura. 	Faviola Escobar Betty Barrera Iris Useche
30-03-06	Construcción de diversos tipos de Texto	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la construcción de diversidad de textos a partir del conocimiento, encuentro y reflexión de su función. - Presentar el proyecto "Hagamos un Centro Comercial" para promover la construcción de diversidad de textos en los niños y niñas. 	Faviola Escobar Betty Barrera Iris Useche
25-04-06	Inteligencias Múltiples y proyecto "Hagamos un Centro Comercial"	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer las posibilidades del Cerebro y los aportes de la neurociencia para el hecho Educativo. - Planificar la creación del Centro Comercial para promover los procesos de Lectura y Escritura. 	Faviola Escobar Betty Barrera Iris Useche
30-05-06	Estrategias para promover Lectura y Escritura a partir del diseño y construcción de un Centro Comercial.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para promover la revisión de las producciones escritas por los niños y niñas solicitadas en el taller anterior. - Estrategias de organización y construcción del Centro Comercial. 	Faviola Escobar Betty Barrera Iris Useche
17-06-06	Inauguración del Centro Comercial	-Presentar los materiales elaborados y la construcción de textos en cada uno de los locales comerciales que integran el Centro Comercial "Brisas del Torbes"	Investigadores Docentes Padres Representantes Niños-niñas Comunidad
14-07-06	I Encuentro de Colectivos Pedagógicos	-Compartir las experiencias desarrolladas en cada una de las Instituciones participantes.	Programa Especial

En cada uno de los encuentros se realizó una actividad teórica y una actividad práctica. En relación con la actividad teórica se acordó reflexionar en primer lugar acerca del desarrollo del niño y niña de 7 a 13 años, con el propósito de caracterizar el proceso evolutivo de los niños y niñas sujetos de aprendizaje e identificar cada una de las áreas desarrollo. En este sentido, se reflexiono acerca del modelo octogonal integral del desarrollo infantil propuesto por León (1997) denominado MOIDI.

En los siguientes encuentros se dividió cada jornada en dos momentos, el primero para reflexionar sobre un aspecto teórico referido a la enseñanza de los procesos de lectura y de escritura y un



segundo momento relacionada con el trabajo en equipo para el diseño de estrategias de promoción de lectura y escritura con los niños y niñas.

Esta Institución está ubicada cerca de la avenida donde se estaba construyendo el Centro Comercial Sambil, tal situación tenía acaparada la atención de la comunidad en general. Surge así la idea de planificar la construcción de un Centro Comercial en la Escuela para promover lectura y escritura. De manera que se lograra la motivación de niños y niñas a partir de sus intereses. En el tercer encuentro se introduce esta experiencia, la cual fue concensuada y aceptada entre los docentes y con los niños y niñas. El Centro Comercial se planificó de la siguiente manera:

Elaboración de un Centro Comercial para promover lectura y escritura

Se formaron equipos de docentes de acuerdo con la I y II Etapa de Educación Básica, los docentes de 1ro, 2do y 3er grado y los docentes de 4to grado y los 5to y 6to grado, para planificar la búsqueda de información y la incorporación de esta actividad al Proyecto Pedagógico actual, teniendo en cuenta áreas académicas y ejes transversales. Se establecieron III fases del Proyecto del Centro Comercial.

I FASE: Relacionada con el contexto de la Comunidad inmediata la cual consistió en asignar a los **estudiantes de 1ro a 3er grado** actividades inherentes a la búsqueda de información en la manzana donde residen, sobre la cantidad de establecimientos destinados a la venta de productos comerciales y la denominación de los mismos (bodega, tienda, abasto, carnicerías, farmacias, panadería, peluquería, cyber, vendedores ambulantes, supermercado, merca, entre otros). Esta búsqueda se apoyo en algunos instrumentos elaborados por los docentes y niños como guiones de entrevistas y cuestionarios, se indago sobre el tipo de producto que expenden, origen del establecimiento, personas que atienden, calidad e higiene del producto, productos que más se venden, productos que faltan, tiempo del establecimiento en la comunidad

Los estudiantes de 4to a 6to grado realizaron la misma actividad propuesta para los niños de la I etapa de Educación Básica, pero abarcando 5 cuadras de la casa donde residen. De esta manera se configuro un mapa donde los niños ubicaron los establecimientos comerciales que hay en la comunidad. Todo este proceso estuvo apoyado por permanente lectura y producción de textos relacionados con la actividad que realizaban

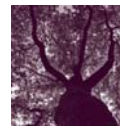
II FASE: Relacionada con el Centro Comercial SAMBIL que se construye en las zonas adyacentes a la Institución.

A partir de los conocimientos contruidos con la información anterior, los niños y niñas comenzaron a indagar acerca del funcionamiento y distribución de las Tiendas del Sambil que se estaba construyendo en San Cristóbal muy cerca de la Comunidad donde está ubicada la Escuela. Algunos acompañados de sus padres otros con los docentes, se acercaron a las oficinas del Sambil a realizar las averiguaciones correspondientes, también usaron Internet para esta búsqueda.

Realizaron múltiples actividades de lectura y escritura en relación con todo lo referido a este nuevo Centro Comercial que tiene motivada a la Comunidad.

III FASE: Relacionada con la elaboración e instalación del Centro comercial en la Escuela.

En el mes de marzo los docentes con los niños y niñas seleccionaron el establecimiento de su preferencia y centraron su atención en diseñar el nombre, la ubicación y los artículos que se expenderían en el establecimiento.



Los seleccionados fueron:

- Institución Bancaria
- Zapatería
- Librería
- Peluquería
- Boutique
- Dulcería
- Restaurante
- Farmacia

Se realizaron múltiples actividades de lectura y escritura, todo inserto en el proyecto pedagógico sin perder de vista las áreas académicas y los ejes transversales.

El 14 de Junio 2006 se realizó la inauguración del Centro Comercial el cual fue denominado por los niños y niñas "Centro Comercial Brisas del 23 de Enero" asistió a esta actividad el Párroco de la comunidad y las autoridades locales de la Universidad.

Los niños y niñas se ubicaron en los establecimientos correspondientes y realizaron actividades de compra venta con papel moneda elaborados por ellos mismos. En otros casos como la dulcería vendieron al público dulces típicos confeccionados por los niños, niñas apoyados por docentes, padres y representantes.

I ENCUENTRO DE COLECTIVOS PEDAGÓGICOS

Para la culminación de Actividades de los Colectivos Pedagógicos del año escolar 2005 -2006 se organizó la "I Jornada de Intercambio de Experiencias de Colectivos Pedagógicos"

El propósito fundamental de esta Jornada fue compartir las experiencias desarrolladas en los Colectivos Pedagógicos de las Instituciones Educativas de Educación Básica "Juan Bautista García Roa" y "Regina de Velásquez" de la Ciudad de San Cristóbal, igualmente esta Jornada permitió evaluar la experiencia desarrollada en el año escolar con la finalidad de mejorarla, transformarla o reorientarla.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio por su función esencial de formadora de docentes en ejercicio, realiza un aporte significativo en la actualización y capacitación de los docentes que conforman los Colectivos Pedagógicos. Este espacio de reflexión de la acción docente, permite a los investigadores integrantes del Núcleo de Investigación experimentar su labor investigativa y desarrollar investigaciones a partir de la revisión de la práctica pedagógica.

Objetivos del I Encuentro

- Abrir espacios de reflexión sobre el compromiso de la Acción Docente y del sentido de la investigación en los Escenarios Institucionales.
- Intercambiar experiencias de los procesos desarrollados durante el año escolar 2005-2006 en cada una de las Instituciones.
- Compartir las experiencias de aula a partir de la incorporación de los saberes reflexionados en los colectivos pedagógicos.
- Presentar experiencias culturales desarrollada por los docentes.



Modalidad del Evento

El evento se desarrolló como parte de las actividades académicas de los Colectivos pedagógicos del mes de Julio, en las siguientes modalidades:

- Apertura e Instalación de la Jornada

A cargo del Núcleo de Investigación “Georgina Calderón”

- Conferencia Central:

- Dictada por el Dr Omar Hurtado Rayuseng

- FOROS

Foro a cargo de los docentes del Colectivo Pedagógico “Regina de Velásquez” denominado: “Construcción de Saberes en Colectivo” Moderadora : Daisy Vargas Directora de la Institución participante. Cuatro docentes de la Institución fueron los panelistas.

Foro a cargo de los docentes del Colectivo Pedagógico “Juan Bautista García Roa” denominado “Una Visión para Promover los procesos de Lectura y Escritura en Colectivo” Moderadora: María Tortolero Subdirectora de la Institución Participante. En este foro cuatro docentes de la Institución presentaron sus experiencias de investigación para promover los procesos de lectura y escritura desarrolladas en el año escolar con apoyo de los investigadores de la línea de investigación.

- Intervención cultural

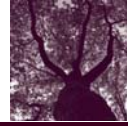
A cargo del personal directivo, docente, padres, representantes y obreros de de la Unidad Educativa “Juan Bautista García Roa” y de la Escuela Municipal Regina de Velázquez

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La conformación de colectivos pedagógicos constituyó una experiencia significativa tanto para el grupo de investigadores de la línea de investigación como para los docentes de las instituciones participantes. Esta aseveración resulta de la evaluación realizada en colectivo. Se identificaron las siguientes fortalezas y debilidades.

FORTALEZAS.

- Hubo participación de los alumnos y alumnas en las diferentes actividades con alto grado de motivación.
- Se evidenció la integración de la familia en el proyecto de la escuela con los colectivos.
- Se elevó la autoestima de los docentes y los niños al participar en actividades de su agrado.
- Hubo satisfacción de parte del personal por las actividades realizadas.
- Se logró la participación de otros miembros de la comunidad.
- Hubo una disposición positiva del grupo de docentes para con el proyecto.
- Se contó con el apoyo y participación del personal directivo de las instituciones.
- Se fomentó la creatividad en todo el colectivo de la escuela (padres, representantes, docentes, alumnos).
- La participación de la UPEL - IMPM fue valorada por la Comunidad Educativa.



- El colectivo pedagógico es considerado por el grupo de docentes como una alternativa de formación y capacitación.

DEBILIDADES:

- El tiempo: ya que fueron muchas las actividades propuestas en colectivo para trabajar con los niños y niñas y muy corto el tiempo.
- El impacto que produjo el proyecto en la comunidad: pues algunos docentes reconocen que no estaban claros en relación con los objetivos del proyecto, por cuanto no tenían respuestas precisas ante la pregunta ¿para qué y por qué se hace este proyecto?
- No hubo una definición clara del objetivo general para todo el año escolar.
- Falta de integración de algunos docentes, en este caso de los especialistas, los cuales brindaron algún apoyo pero no hubo compromiso ni objetivos concretos, con lo cual el trabajo recayó casi totalmente en los docentes integradores.
- Falta de promoción del proyecto hacia la comunidad, algunos docentes manifestaron que la promoción a la comunidad ha debido ser de mayor impacto.
- Acompañamiento Pedagógico: faltó mayor acompañamiento pedagógico por parte de los investigadores de la línea de investigación en las actividades planificadas en los colectivos y desarrolladas por los docentes de la escuela.
- La evaluación de las actividades debe ser inmediata: el colectivo pedagógico debe evaluar el trabajo realizado durante el proceso y no finalizado el año.



EL TALLER PERMANENTE: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

María E. Fernández de Caraballo mefc1123@hotmail.com

Mildred Carmen Meza Chávez mmezacha@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Caracas, Venezuela.

Palabras Clave

Taller Permanente, Tecnología Social de Mediación, Práctica reflexiva.

Resumen

La investigación que se reporta se apoya en la relación pensamiento-acción-reflexión como conceptos fundamentales en educación. Al respecto, este trabajo da a conocer los resultados de una experiencia de formación docente realizada por un grupo de docentes del nivel de Educación Básica e investigadores de universidades venezolanas, participantes del Proyecto Escuela-Universidad y Calidad de Vida. Teóricamente se fundamenta en la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978, 1989), en los conceptos de mediación (Fernández, Meza y Magro, 2002) y de acción-reflexión de Schön (1992, 1998), de Van Manen (1977, 1991) y en los saberes de los actores de la escuela y de las universidades. La propuesta de mejora desarrollada en cuatro escuelas básicas consistió en la aplicación y evaluación de una Tecnología Social de Mediación –TSM- que se apoyó en el Taller Permanente –TP- como estrategia que promueve un proceso de reflexión compartida sobre la práctica y orienta al docente a formarse como investigador de su acción. Entre los logros alcanzados se destacan la valoración de la participación de la comunidad educativa y de actores del entorno inmediato en los procesos de la escuela, así como la consideración de las reuniones como espacio para la reflexión colectiva y la crítica constructiva.

Desarrollo

OBJETIVOS

La tradición educativa en la que se han formado los maestros da a otros la potestad de producir, de descubrir, de repensar su formación; otorgándoles a ellos el papel de repetidores de los hallazgos y de las verdades de los demás. Este ha sido uno de los fundamentos de nuestra cultura escolar, de la formación docente y de la educación en general. En este marco, un grupo de investigadores de la universidad vienen, desde hace veinte años, trabajando en el área de comportamiento organizacional en instituciones educativas, descubriendo un conjunto de obstáculos que inhiben el desarrollo de la capacidad creadora e innovadora de los maestros, asimismo, ellos se identificó que ellos no se reconocían como actores en un esfuerzo cotidiano por cambiar el descontento que les producía repetir en la rutina diaria ni como investigadores en la búsqueda de sentido a su quehacer y, por supuesto, tampoco se reconocían como actores en las prácticas educativas que con tanto esfuerzo y voluntad, no así con tanta reflexión, estaban desarrollando en sus escuelas.

Estos hallazgos sirvieron de incentivos a los investigadores de la universidad para establecer un diálogo igualitario con los actores de las escuelas que se comprometieron con la búsqueda de alternativas de formación que, asumiendo al maestro como sujeto, se propusieron conjuntamente, el



enriquecimiento de sus saberes y prácticas pedagógicas. Se trata así de replantear la formación docente, involucrando el reconocimiento de los caminos que han recorrido los maestros, sus experiencias, sus expectativas, reflexiones y búsquedas.

El intercambio entre pares y la interlocución con otros actores (padres, madres, representantes, investigadores y otros especialistas) tuvo en esta experiencia un papel muy importante; más que definir cómo debe ser la formación docente, se trata de contribuir a que éste se acerque a su propia experiencia, la interroga, la piense, la documente y a partir de sus reflexiones y el reconocimiento de las condiciones culturales en las cuales realiza su trabajo, se enriquezca y comprometa con la búsqueda y recreación de nuevas formas de realizar su práctica pedagógica. Desde esta perspectiva la investigación tuvo como objetivos:

- Construir una estrategia de formación docente a partir de la realidad venezolana que contribuya a mejorar los procesos educativos de la escuela.
- Desarrollar en los docentes un conjunto de competencias profesionales y personales que les permita utilizar la investigación y la reflexión como parte de la práctica diaria.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

El trabajo de investigación que se presenta muestra algunos resultados producto del análisis teórico, de antecedentes y de la confrontación empírica de un grupo de docentes de la escuela básica e investigadores de la universidad venezolana involucrados en el desarrollo de un Proyecto Escuela-Universidad y Calidad de Vida –PUECaVi, que desarrolla la Línea de Investigación sobre “Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos” en las Universidades “Simón Rodríguez” y Pedagógica Experimental Libertador, el cual tiene como propósito contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida de los actores escolares en lo que respecta a la satisfacción de sus necesidades, intereses, expectativas, aspiraciones y sueños. El proyecto vincula diversas áreas del conocimiento relacionadas con los procesos educativos que permiten dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo el vínculo entre la escuela y la universidad puede contribuir a construir una sociedad cada vez más libre, más equitativa y más justa?
- ¿Cuáles acciones debería desarrollar la escuela y la universidad para reconceptualizar la gestión escolar como vía para mejorar la calidad de vida de sus actores?
- ¿Cuáles aprendizajes son necesarios promover en los actores de la escuela para que ésta asuma la investigación como acción inherente a su misión?
- ¿Cómo la Tecnología Social de Medicación –TSM-, en su versión actual puede contribuir a desarrollar organizaciones inteligentes que orienten sus acciones a superar la pobreza que caracteriza su entorno interno y externo?

La calidad de vida es parte fundamental de las exigencias de los ciudadanos. Sin embargo, definirla representa un verdadero hito debido entre otras razones a la diversidad de elementos o factores que entran en juego: bienes materiales de los que se dispone (agua potable, vivienda, escuelas, etc), trabajo que se ejecuta, medios de transporte y de comunicación, el modo de vida, servicios de atención a la salud, la educación, ingresos mensuales/anuales, preferencias particulares y personales, entre otros.

Como bien se señala en Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2004: 127):



La verdadera riqueza de una Nación está en su gente. Sin ligar a dudas, el objetivo básico del desarrollo es aumentar las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales para que la gente viva una vida plena y creativa. En esta concepción, las personas se constituyen en beneficiarias del desarrollo y a la vez en agentes del progreso que debe favorecer a todos los individuos por igual y sustentarse en la participación de cada uno de ellos.

Al respecto, es básico tener en cuenta que la investigación que se presenta apunta a favor de los procesos de participación en la escuela y, siendo su foco la formación del docente desde un enfoque de la pedagogía crítica, valora la capacidad de los maestros de producir conocimientos desde su acción cotidiana y desde una postura reflexiva que les permite “aprender en la acción y con otros”.

Fundamentos Teórico-Conceptuales

Se fundamentó en la Teoría de Acción de Argyris y Schön (1978, 1989), en el concepto de mediación (Fernández, Meza y Magro, 2002) y en el de acción-reflexión (Schön, 1992, 1998; Van Manen, 1991) y en los saberes de los actores de las escuelas –directivos, docentes, padres y representantes-, otros miembros de la comunidad y en el de los investigadores universitarios.

Una Teoría de la Acción Humana que fundamenta la formación del docente para actuar en cualquier escenario y, en particular, en el aula. Así tenemos que el aula como micro-escenario de acción del maestro encierra un mundo complejo de interacciones que la definen como una organización social caracterizada como formal, abierta y de servicios y constituida fundamentalmente por agentes que interactúan en un contexto de acción comunicativa que ellos reconocen como legítimamente normado. Por ello, la acción que se realiza en el aula debe ser reflexiva, sistemática y apoyada en un conocimiento de la realidad.

Esta postura, fundamentada en elementos filosóficos de la ciencia de la acción (Argyris y Schön, 1989), tiene como propósito resaltar la significación de develar la teoría de acción en uso de los actores que intervienen en el proceso enseñanza y aprendizaje. En el acto instruccional, quienes intervienen –estudiantes, docentes y padres/representantes- interactúan para dar o recibir instrucciones, participar en decisiones, establecer objetivos y metas, obtener recursos, identificar y resolver problemas, solucionar conflictos y otros comportamientos que pueden ser observados y analizados como conductas individuales, como acciones de los grupos que constituyen la organización o como acciones de la organización en su conjunto.

La interacción que se produce en el aula y la cual da lugar a un conjunto de acciones está basada en las variables rectoras, normas, estrategias de acción y supuestos en los cuales se apoyan dichas acciones. Estos factores constituyen los principales componentes de las teorías de acción que los actores van construyendo, sometiendo a prueba y reconstruyendo para orientar su comportamiento. En consecuencia, la postura asumida se inscribe, además, en una perspectiva más amplia que aborda el estudio de la relación entre el pensamiento y la acción en el comportamiento deliberado del ser humano. El estudio de esta relación se circunscribe aquí a la conducta intencional que despliegan los agentes del escenario llamada aula, para indagar sobre cómo se producen los aprendizajes y la profundidad de éstos en el acto instruccional.

Argyris y Schön (1989) y Argyris (1999) han estudiado sistemáticamente esta relación, desde el punto de vista de una Teoría de Acción que concibe al hombre como un ser que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias; cuando las consecuencias responde a sus intenciones, el hombre adopta sus diseños, cuando esto no ocurre, trata de cambiarlos o modificarlos. Esto implica que la conducta puede entenderse como constituida por los significados y las intenciones y controlar esas acciones para saber si han resultado efectivas, permite al actor dar sentido al



ambiente en el cual realiza la acción y construir significados, y estas construcciones se constituyen en guías para futuras acciones.

Al evaluar la validez de sus construcciones sobre el ambiente lo agentes aprenden un repertorio de conceptos, esquemas, estrategias y programas que les permiten utilizar este repertorio para diseñar representaciones y acciones para cada situación. A estos programas de diseño es lo que Argyris y Schön denominan teorías de acción, las cuales se fundamentan en el supuesto de que toda conducta humana deliberada tiene una base cognitiva, es decir, que está estrechamente vinculada a una teoría de acción que la determina.

Argyris y Schön distinguen dos dimensiones en la Teoría de la Acción: la teoría explícita y la teoría en uso. La teoría de acción explícita es la que anuncia una personas cuando se le pregunta cómo se comportó o cómo se comportaría en una situación determinada. Sus descripciones constituyen las explicaciones que él da a su comportamiento. Puede decir también que es la expuesta por la organización (escuela) en sus políticas, reglas, planes, manuales.

En el caso de la teoría de acción en el aula, la teoría explícita es la que se presenta en la planificación que hace el docente y la que él verbaliza cuando se le pregunta cómo realiza el acto instruccional, en tanto que las teorías en uso pueden considerarse como la descripción real de la vida, ya que su estudio significa la codificación de la creencias expresadas y las no expresadas; estas últimas fueron inferidas de la observación de los comportamientos.

La teoría de acción individual es el conjunto de valores, normas y estrategias de acción que guían la conducta humana y que constituyen su marco de referencia. La teoría de acción es entonces la clave para explicar los procesos de cambio que se deseen lograr; es decir, los cambios deliberados que se imponga el individuo o la organización para modificar una situación o mantenerla si la considera deseable ante las amenazas del cambio.

La exploración y el conocimiento de la teoría de acción de los docentes se apoya, a su vez, en el proceso de mediación que se concibe como “la acción interactiva que promueve el análisis, la reflexión y la metarreflexión desde una realidad existente y desde una situación particular, es decir, que dada una situación A se va a una situación B, buscando aproximarse a lo deseado” (Fernández de C, Meza y Magro, 2002). Este proceso es una acción fundamental para que se dé una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva, siguiendo a Van Manen (1977), ocurrió en distintos niveles con los maestros. El primer nivel se vincula con la aplicación eficaz, en el ámbito del aula, de las habilidades y conocimientos técnicos, se seleccionan y usan adecuadamente las estrategias didácticas en el aula. El segundo nivel significa reflexionar sobre aquellos presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula y de las consecuencias de determinadas estrategias, esto lleva a los docentes a tomar decisiones con mayor independencia sobre los asuntos pedagógicos. El tercer nivel o reflexión crítica implica el cuestionamiento de los criterios morales, éticos y normativos relacionados directa o indirectamente con el aula; un docente en este nivel de reflexión toma decisiones que benefician el desarrollo integral de sus estudiantes y puede dar aportes al mejoramiento educativo en la escuela y a la política educativa en general. Estos niveles de reflexión fundamentan la aplicación del Taller Permanente en sus diferentes momentos: observación, problematización, indagación y meta-reflexión.

Estos niveles de la práctica fueron observados en distintos momentos en ejecuciones en el trabajo en aula como en otros encuentros en la escuela y permitió describir el conocimiento tácito que está implícito en esas acciones, de esta forma se convierten en indicios que pueden ser valores, estrategias o supuestos que constituyen las teorías de acción.



En vinculación con los fundamentos teóricos anteriores, la investigación que se reporta se apoya en la reflexión y el pensamiento como conceptos fundamentales en educación. Reflexionar es pensar, pero en el campo de la educación, reflexionar tiene la connotación de deliberar, tomar decisiones, llegar a acuerdos sobre cursos alternativos de acción. Este argumento permite abordar la reflexión como proceso y contenido del quehacer profesional. Considerando lo anterior, algunos autores, entre ellos Van Manen (1991), entienden la reflexión como *una experiencia humana, caracterizada por un alejamiento de la situación a fin de considerar las significaciones presentes en la misma*. El mismo autor plantea que una característica de “vivir juntos” en constante interacción impide que los docentes reflexionen en forma crítica sobre lo que están haciendo cuando enseñan y que lo más grave es la falta de oportunidad de reflexionar profundamente con los otros colegas sobre la práctica y significado de las experiencias pedagógicas.

En este sentido, Van Manen considera que la reflexión en el campo pedagógico es compleja y múltiple, ya que se presentan diferentes objetos, niveles y formas de reflexión, combinables de maneras diferentes desde esta perspectiva. Pueden ser objeto de reflexión tanto las experiencias como las condiciones donde éstas se dan, dependiendo de donde se concentre la atención. Este mismo autor (ob. cit) plantea que la reflexión puede adquirir diversas formas: anticipatoria, que permite deliberar sobre posibles alternativas, decidir sobre los cursos de acción, es pre-activa. La reflexión activa o interactiva, o reflexión en la acción, permite tomar decisiones sobre la acción. La reflexión sobre recuerdos, ayuda a comprender experiencias pasadas y, de ese modo, obtener percepciones nuevas o más profundas del significado de las experiencias pasadas, es la reflexión sobre la reflexión de la acción.

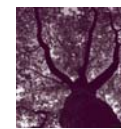
Las consideraciones anteriores permiten abordar la reflexión como proceso y contenido del quehacer profesional.

Al respecto, en la literatura sobre educación profesional y profesionalismo, las nociones de reflexión “en y sobre la acción” han sido consideradas como una prometedora manera de promover una preparación profesional más profunda, capaz de superar las deficiencias identificadas en la formación de los profesionales. En los trabajos de Schön (1992) hay una fuerte creencia en el individuo como agente de cambio cuando se le dan oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica.

El modelo de profesionalidad del práctico se asienta sobre una imagen dinámica del cambio social que se concibe como continuo e impredecible. La competencia profesional se entiende como la capacidad para actuar ingeniosamente, en situaciones que son lo suficientemente nuevas, para requerir respuestas creativas alejadas de cualquier estereotipo. Este modelo de profesionalidad, según Elliot (1991, p. 76), tiene implicaciones para la formación de profesores por considerar que:

- Todo aprendizaje valioso es experiencial.
- El currículo del aprendizaje profesional debe consistir básicamente en el estudio de situaciones prácticas reales y problemas.
- La pedagogía, para apoyar el aprendizaje profesional, ha de tender a proporcionar oportunidad para que los aprendices desarrollen las capacidades fundamentales para una práctica reflexiva competente.
- La adquisición de conocimiento ha de proceder de forma interactiva, reflexionando sobre situaciones prácticas reales.

La reflexión, por tanto, ha llegado a ser el concepto clave, tanto para explicar como para modificar las relaciones entre las prácticas de clase y los procesos de los profesores (Huber, 1995). En general, se asume que los docentes pueden llegar a ser conscientes de rutinas disfuncionales y abrirse a nuevas formas para los objetivos educativos cuando reflexionan sobre su práctica diaria.



Rozadam (1996) defiende la idea de que el estudio, la reflexión y la acción constituyen los tres pilares sobre los que debe asentarse un proceso formativo que pretenda tomar en cuenta las relaciones existentes entre la teoría y la práctica. Este enfoque lo denomina la autora “dialéctico-crítico” y aclara que la cuestión no es la búsqueda de una tecnología capaz de establecer las actividades que más eficientemente resulten formativas, sino considerar diversas formas concretas de atender a esas exigencias sin que ninguna de ellas pueda garantizarnos una respuesta definitiva a las mismas.

Porlan, Azcárate y otros (1996) plantean como una de las hipótesis referidas al conocimiento profesional que el eje organizador de las actividades formativas para el equipo de profesores ha de ser su concepción y sus actividades prácticas. Al respecto, comentan que no tiene sentido organizar disciplinariamente las sesiones formativas, siguiendo una secuencia temática del saber académico, porque el conocimiento disciplinar no es de por sí conocimiento profesional, por más que juegue un papel fundamental en un proceso de construcción.

En síntesis, las implicaciones de una epistemología de la práctica, basada en la noción de la reflexión desde la acción, genera consecuencias no sólo en lo pedagógico; sino también en el papel de las profesiones, en la transformación de las relaciones profesional-cliente y en la reconceptualización de la investigación y a su práctica. (Schön, 1998).

Teniendo como referencia los planteamientos anteriores y los resultados de una investigación empírica se presenta una estrategia para la formación del docente.

Metodología

Se trata de una investigación que se inscribe en una postura humanista, constructivista y crítica, dentro de la cual se privilegia el carácter de persona de quienes participan en el proceso educativo, así como su capacidad para construir el conocimiento que utilizan para interpretar la realidad donde se desenvuelve; y desde la cual se persigue un conocimiento que pueda ser útil para contribuir a mejorar la calidad, la pertinencia social de los procesos educativos, así como para explicar y comprender dichos procesos. Lo expuesto significa que el docente que se forma bajo este enfoque está dispuesto a enseñar, aprender, es decir, que desarrolla un conjunto de competencias que le permite explorar la realidad identificando sus creencias, necesidades, fortalezas, así como las oportunidades del entorno y también cuestionar su quehacer en forma sistemática y permanente.

El método consiste en la exploración y construcción de la teoría en uso de los docentes con el propósito de reconstruir dicha teoría mediante procesos de análisis, reflexión y metarreflexión de sus acciones y reconstruir cooperativamente la TSM.

El referente empírico de la investigación estuvo constituido por cuatro escuelas oficiales que atienden Educación Preescolar y Educación Básica en sus tres etapas (1er grado a 9no. grado) como fueron: “La Mata” (Lara), “Lino Gómez” (Aragua), “Eleazar López Contreras” (Miranda) y “Rómulo Betancourt” (Distrito Capital); participaron 62 docentes.

La Unidad Educativa “La Mata” está situada en el estado Lara, ciudad de Barquisimeto, parroquia Cabudare, Municipio Palavecino. Fundada en 1962, es una escuela nacional dependiente del Ministerio de Educación, atiende dos niveles educativos: preescolar y educación básica (primera y segunda etapas), funciona en dos turnos: mañana y tarde, la población estudiantil es aproximadamente de 1200 alumnos, 200 de preescolar y 1000 de básica. El personal de la escuela está integrado por una directora, tres subdirectores, sesenta y ocho docentes, la mayoría son graduados, seis estudiando postgrado, han recibido diferentes cursos, talleres u otras actividades de actualización, también han participado en diferentes proyectos educativos que les han permitido desarrollar competencias en lo pedagógico y en otras áreas profesionales.



Los niños que estudian en la escuela proceden de las urbanizaciones cercanas, provienen de familias de escasos recursos, muy pocos viven con ambos padres y la mayoría de las madres trabajan como domésticas; los padres trabajan como obreros, mecánicos, albañiles, chóferes, vigilantes de seguridad. El rendimiento estudiantil de los niños oscila entre los literales B y C, el primero indica que el alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado y el segundo que alcanzó la mayoría.

La Unidad Educativa “Víctor Lino Gómez” situada en el estado Aragua, ciudad de Maracay, municipio Girardot, parroquia Campo Alegre; atiende preescolar y educación básica- sus tres etapas-, funciona en un solo turno, en la mañana asisten los de preescolar y I y II etapa de Educación Básica, en la tarde van los de III etapa. La población estudiantil es de 630 estudiantes aproximadamente, sesenta de preescolar y quinientos setenta de básica. El personal está integrado por 1 directora, 1 subdirectora, 30 docentes –la mayoría graduados, algunos estudian postgrado y han realizado cursos de actualización, han formado parte de la ejecución de proyectos educativos patrocinados por el Estado y la Universidad, lo que ha incentivado en la escuela actitudes de búsqueda hacia la calidad de los procesos educativos.

La mayoría de los niños son de bajos recursos. Las familias son nucleares con predominio de la figura materna, hermanos y abuela; los padres trabajan como chóferes, mecánicos y las madres son domésticas, aunque en estos últimos años no trabajan porque se incorporaron a las Misión Robinson (alfabetización y educación primaria), Misión Vuelvan Caras u otras implementadas por el Gobierno venezolano y reciben becas.

El rendimiento estudiantil oscila entre los literales C -alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado que cursa- y D –alcanzó algunas de las competencias previstas y requiere de un proceso de nivelación al inicio del nuevo año escolar para alcanzar las restantes-.

La Escuela “Eleazar López Contreras” situada en el estado Miranda, parroquia Leoncio Martínez, municipio Sucre. Es una escuela estatal fundada en 1963, atiende las dos primeras etapas de la Educación Básica y su matrícula es de 420 estudiantes. Cuenta con una directora y dos subdirectores, doce docentes de aula, dos bibliotecarios, dos auxiliares de biblioteca, dos psicopedagogas, un psicólogo, un profesor de música e inglés, un terapeuta del lenguaje, un terapeuta de problemas auditivos, dos entrenadores deportivos, dos auxiliares de computación, cuatro bedeles y dos vigilantes. Todos los docentes titulares son graduados, algunos están haciendo estudios de postgrado y han realizado cursos, talleres, seminarios promovidos por el Estado. La mayoría de los estudiantes provienen de las zonas adyacentes de familias clase media baja, son familias nucleares y muchos de los padres y las madres son profesionales en distintas áreas.

La escuela cuenta con una comunidad educativa bien constituida que trabajan con la participación de todos los miembros, lo cual brinda el apoyo necesario y reporta los beneficios para el logro de las metas. El rendimiento de los estudiantes oscila entre los literales A –alcanzó todas las competencias previstas en el grado y en algunos casos superó las expectativas para el grado- y B –alcanzó todas las competencias.

La Escuela “Rómulo Betancourt” situada en el Estado Miranda, parroquia El Morro, municipio Sucre. Fundada en el año 1987, tiene una matrícula de 410 estudiantes, 96 de preescolar y 314 de educación básica. Funciona en dos turnos: mañana y tarde. El personal está integrado por una directora, 18 docentes, 6 de preescolar y 12 de básica, 2 bibliotecarias, 2 psicopedagogas, un especialista de educación física y 4 docentes más que atienden programas especiales, un vigilante y dos obreras. La población estudiantil es de bajos recursos económicos y provienen en su mayoría de la misma comunidad y de zonas adyacentes. En las familias de los niños hay ausencia parcial o total de la figura paterna, las madres trabajan jornadas diarias y completas incluso sábado y domingo, como domésticas, buhoneras, entre otras. Según el régimen de evaluación actual, el nivel académico



promedio de los estudiantes se mantiene entre C –alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado- y D –alcanzó algunas de las competencias previstas, pero requiere de un proceso de nivelación al inicio del nuevo año escolar para alcanzar las restantes-.

En relación con la preparación de los docentes se tiene que la mayoría son titulares en el cargo, graduados o estudiando para obtener el título de pregrado o postgrado. Han asistido en los últimos años a talleres, cursos de capacitación o de actualización, gestionados desde los entes gubernamentales o por la misma escuela.

En total los actores participantes en la investigación que se reporta fueron 62 docentes de las escuelas, 3 investigadores y 8 coinvestigadores. En el Cuadro 1 se detalla esta información por escuela.

Cuadro 1. Actores participantes en la investigación por escuela.

Escuelas	Universidad "Simón Rodríguez"	Universidad Pedagógica E. Libertador	UE La Mata	UE V. Lino Gómez	UE Eleazar López Contreras	UE Rómulo Betancourt
N° de actores						
Investigadores	2	1				
Coinvestigadores	2	1	1	1	1	1
Docentes I Etapa			14	8	7	6
Docentes II Etapa			12	6	5	4

En concreto, el proceso de formación consistió en la aplicación y evaluación de la TSM, ya construida en la Línea de Investigación "Aprendizaje Organizacional" como producto del Proyecto La Universidad va a la Escuela –LUVE-, la cual interesa contrastar en otros contextos educativos para perfeccionarla o si es necesario cambiarla. Esta contrastación de la TSM se desarrolló bajo la modalidad de Taller Permanente, entendiendo éste como una estrategia que propicia espacios de reflexión pública de los docentes para cuestionar sus propias concepciones teóricas y prácticas e igualmente proyectar acciones de desconstrucción a través de la reflexión, el debate y la experimentación.

La TSM se aplicó a través de un conjunto de pasos suficientemente amplios y flexibles para que los actores pudieran adaptarlos a las necesidades, intereses y características contextuales de cada una de ellas. Su desarrollo se puede explicar de la siguiente manera:

a. Primer contacto con la escuela

Una vez seleccionada la escuela objeto de mediación, se inicia un proceso de intercambio de información centrado en la exploración de intereses, necesidades y expectativas mutuas, con el propósito de establecer las bases para una decisión sobre la participación de la escuela en el Proyecto. Esta decisión se toma en sesión plenaria con participación de una masa crítica de actores.

b. Exploración de intereses y expectativas

Se inicia con un conjunto de actividades que pueden incluir charlas informativas, trabajos de grupo, entrevistas individuales y grupales, cine-foros y otros, con el fin de ir profundizando la exploración de los intereses, necesidades, expectativas y competencias de los actores, así como el conocimiento de la escuela en su entorno inmediato y en su devenir histórico.

c. Formalización de la decisión de participar en el Proyecto



Tomada la decisión de participar se formaliza este compromiso con una carta o acta firmada por el personal directivo, el representante de la instancia oficial, los miembros de la escuela o, por lo menos, una masa crítica de dichos miembros y los mediadores de la universidad.

d. Diagnóstico

Se concibe como una acción longitudinal con diferentes grados de profundidad. La formulación de la visión funciona como marco de referencia para identificar las discrepancias entre la realidad presente y el futuro deseado.

e. Formulación de la visión de futuro

Se inicia con la clarificación de la misión de la escuela, análisis del marco legal y normativo que define el rol de la escuela y del docente, para decidir colectivamente hasta qué punto la escuela lo está cumpliendo. A partir de aquí se formula la **visión**.

f. Coordinación del Proceso

Podrá surgir la necesidad de establecer una coordinación central para el mismo con diferentes grados de formalidad; será en todo caso una estructura Ad hoc con representación del personal directivo.

g. Definición de situaciones problemáticas

Se continúa profundizando el diagnóstico y se abarca el análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Esto permite establecer las discrepancias entre lo que existe y la visión de futuro. A partir de aquí se definen, jerarquizan y seleccionan los problemas que se abordarán en diferentes ámbitos y se conforman grupos de trabajo que abordarán los problemas identificados.

h. Indagación - Plan de Acción

Los grupos de trabajo profundizan el estudio de los problemas seleccionados, las condiciones asociadas a dichos problemas, sus consecuencias y las alternativas de solución. Este proceso de indagación se convierte en el escenario ideal para formar a los docentes como investigadores críticos de su acción.

En síntesis, el proceso de mediación se concibe como una serie de ciclos que no se cierran en sí mismos sino que tienden a formar una espiral ascendente donde los diferentes componentes se yuxtaponen y se realimentan en una dialéctica que exige un seguimiento y evaluación permanentes que desembocan al final de cada ciclo, en una evaluación sumativa y en una replanificación para iniciar un nuevo ciclo.

Seguidamente se presenta una versión simplificada de la TSM:

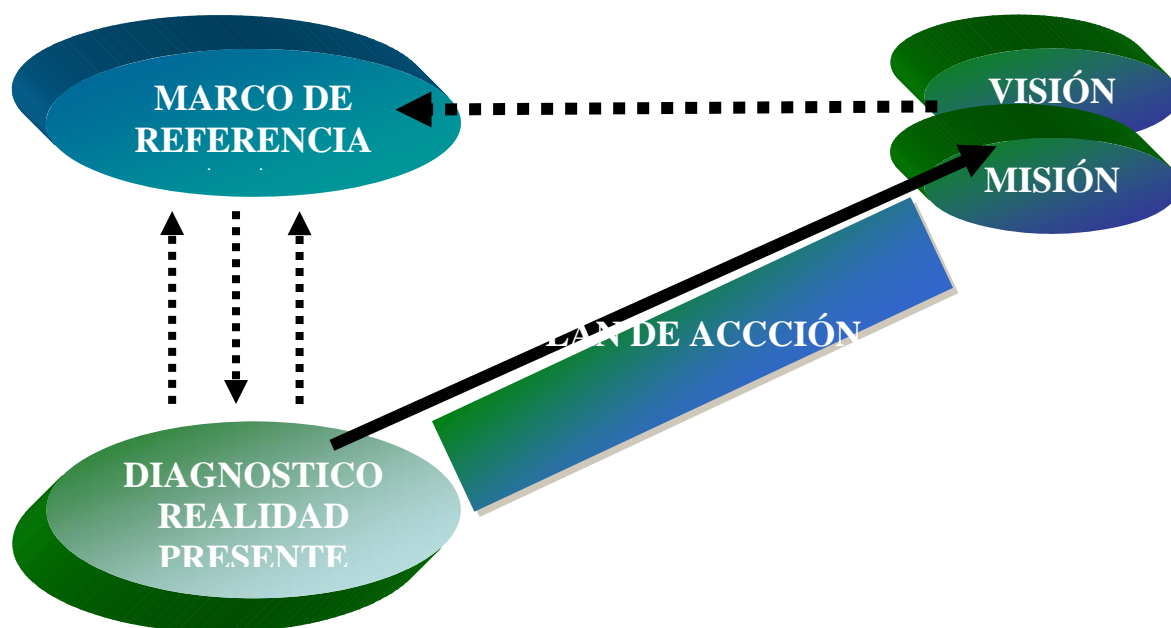


Gráfico 1. TSM. Fuente: Picón y otros (2002)

La TSM podemos resumirla en tres grandes acciones: *visión compartida*, *diagnóstico* y *planes de acción*. Se realizó un número de encuentros en cada escuela que varió de acuerdo a las características propias de cada institución. En las primeras reuniones se formuló la visión compartida, con la participación de diferentes actores escolares. Esta se construyó y reconstruyó en función de las metas que se alcanzaron y de las reflexiones que permitieron enriquecerla; igualmente, facilitó que los docentes reflexionaran sobre su práctica, tomando conciencia de sus creencias, prejuicios y de su maneja de actuar en el aula de clases y de las incongruencias entre la teoría explícita que anuncian y la teoría en uso que gobierna su práctica.

Posteriormente, las actividades se dirigieron a identificar las fortalezas, debilidades, necesidades y expectativas que tienen los docentes, otros miembros del plantel y de la comunidad, así como a analizar la visión de futuro que han construido y la historia o el pasado mediano e inmediato de la institución. El diagnóstico fue una acción permanente que se realizó utilizando como marco de referencia la visión compartida y que facilitó la definición y jerarquización de áreas problemáticas. Alrededor de éstas se forman grupos de trabajo que iniciaron un proceso de *indagación* para definir y jerarquizar los problemas de la escuela y diseñar *planes de acción* para resolverlos colectivamente y avanzar hacia la visión compartida. El registro escrito de las acciones consideradas en los planes de acción configuró el proyecto colectivo de la escuela.

En este momento del proceso de formación de los docentes, se indujeron procesos de reflexión o autorreflexión a profundidad sobre sus acciones pedagógicas que les permitieron darse cuenta de la rutinización de su práctica y la importancia de crear espacios y tiempos institucionales que permitan ejercitar la reflexión.

A lo largo de todo el proceso se hicieron encuentros entre docentes y entre docentes e investigadores, se analizaron y redireccionaron o redimensionan las actividades de los grupos de trabajo y se precisaron los aprendizajes logrados por los docentes e investigadores, se trabajó con ejemplos para ilustrar cómo se hizo y cómo se transfieren dichos aprendizajes a otras situaciones.



RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Si bien los resultados muestran diferencias propias de cada una de las características de las escuelas, sin embargo, se observaron competencias comunes en los docentes desarrolladas a nivel personal y profesional. Algunas de éstas relacionadas con el reconocimiento de la importancia de definir una visión y el diagnóstico de la institución, crear mecanismos para la planificación compartida y el uso de la indagación para la reflexión sobre la acción pedagógica.

Una Propuesta de Mejora para la Formación Docente.

La propuesta, además de tener como marco de referencia la TSM apoyada en la estrategia del TP y la mediación, contiene unos niveles de reflexión que se especifican a continuación:

Nivel: Observación.

- Conversaciones iniciales de los investigadores y los docentes para conocer sus expectativas, necesidades e intereses tanto personales como institucionales.
- Reuniones por grados o secciones de clase, o por especialidades para intercambiar experiencias e identificar situaciones que les preocupan o que no les satisfacen. Se utilizan técnicas como: análisis crítico de lecturas, dramatizaciones, discusiones guiadas, entre otras. Este proceso equivale a pensar y aprender a pensar utilizando la propia experiencia para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una acción reflexiva.

Nivel: Problematicación.

- Encuentros entre docentes e investigadores y entre docentes para profundizar en las situaciones problemáticas identificadas. Algunas de estas situaciones están relacionadas con el manejo de la disciplina en el aula, la interacción con los padres y representantes, elaboración de los planes –proyecto pedagógico de aula y proyecto plantel-, estrategias de enseñanza, la contaminación sónica, el rendimiento escolar.

Nivel: Indagación.

- Problematicadas las situaciones, se profundiza el estudio sobre ellas, se identifican las condiciones asociadas a dichos problemas y sus consecuencias, se plantean posibles soluciones y se analizan, se realizan experimentos pilotos, se evalúan los resultados y se toman decisiones responsables. Este momento se convierte en el escenario ideal para formar a los docentes como investigadores críticos de su acción. Se realizan reuniones con padres y representantes, estudiantes y otras instituciones de la comunidad local o regional, entre éstas: el Ministerio de Educación, las universidades, la iglesia, los establecimientos comerciales.

Nivel: Plan de acción.

- Es un nivel de concreción que surge del proceso de indagación y adopta diferentes estilos, dependiendo de las circunstancias, responde a las políticas nacionales y regionales que orientan el proceso educativo y el funcionamiento de la escuela. Independientemente del estilo que se adopte, la ejecución de las acciones serán objeto de seguimiento y evaluación permanentes. Se utilizan interrogantes que sirven para orientar la elaboración del plan de acción ¿Qué se hará?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?, ¿Para cuándo?, ¿Quién (es) lo hará (n)?, ¿Cómo se evaluarán las acciones consideradas en el plan?, ¿Está el plan dirigido a resolver situaciones o a aportar soluciones dentro del área problemática definida?



Nivel: Reflexión.

- Este proceso, que está presente a lo largo de todo el TP, se da tanto en el propio docente, como entre los docentes y entre éstos y los demás actores comprometidos con el acto educativo. Siguiendo el ciclo de reflexión de Schön (1998) todo el proceso se desencadena cuando el docente detecta un resultado inesperado y, en consecuencia, dirige su atención al objeto de reflexión: los resultados, las estrategias de acción utilizadas o el conocimiento desde la acción empleado como orientador.

Nivel: Meta-reflexión.

- Es el proceso en el cual se reflexiona sobre la reflexión de la acción y se cuestiona a profundidad el propio comportamiento y el de los demás; se precisan los aprendizajes logrados por los docentes e investigadores, además ejemplos para ilustrar cómo se hizo y cómo se haría transferencias de dichos aprendizajes a otras situaciones.

En el cuadro Nº 2 pueden observarse los diferentes horizontes que conforman el proceso de aprendizaje que facilita esta estrategia (TP), que se presentan en forma secuencial, pero que suceden en forma iterativa, donde la reflexión y la metarreflexión constituyen el núcleo de la acción de aprender.

Cuadro 2. Diferentes Horizontes de Formación del Docente

Niveles	Propósitos	Observaciones
1ero.	Desarrollo de competencias para ejercer la mediación en diferentes ámbitos (organizacional, curricular-instruccional, con el entorno de la escuela) orientado hacia el mejoramiento de la labor educativa y hacia la búsqueda de la autonomía de acción.	Responde al postulado de “convertir comunidades de práctica social en comunidades de investigadores de la acción educativa”, al lema “aprender a investigar investigando con otros” y a los principios del proyecto LUCE.
2do	Desarrollo de competencias específicas para profundizar problemas particulares surgidos del diagnóstico en sus acciones de aula.	Implica el dominio de competencias sobre estrategias, metodologías y actitudes facilitadoras de la enseñanza y el aprendizaje.
3ero.	Desarrollo de competencias para la reflexión sobre lo que hacen y por qué lo hacen (reflexión y metarreflexión).	Implica el dominio de métodos, técnicas y procedimientos para cuestionar su práctica permanentemente y rediseñar de acuerdo con las exigencias del contexto.

Fuente: Construido a partir de los datos del Proyecto LUCE (Picón, Fernández de C, Magro e Inciarte, 2000).

En el Taller Permanente pueden diferenciarse varios horizontes que surgen del grado de complejidad de las distintas funciones y tareas que debe cumplir el docente, las cuales, a su vez, tiene que ver con su ubicación en el continuo acción-reflexión-metarreflexión en la construcción de la TSM.

Como conclusiones precisamos que el TP en el marco de la aplicación de la TSM permitió:



- Reafirmar la necesidad de que la formación docente se apoye en las necesidades, expectativas e intereses que emergen de su práctica cotidiana.
- Destacar la necesidad de que la escuela sea el espacio por excelencia para la formación del docente.
- Reconocer los saberes que hay en nuestras escuelas y, en especial, en sus docentes y alumnos.

En las cuatro escuelas donde se inició la investigación y se mantiene todavía un proceso de interacción escuela-universidad, se puede observar que la práctica de la acción-reflexión-metarreflexión se convierte en una estrategia con potencialidad para lograr cambios profundos en la teoría de acción de los maestros tanto en sus prácticas pedagógicas como en sus relaciones interpersonales, así como en la producción de incentivos para moverse a niveles más altos de formación profesional y de satisfacción personal.

Esta experiencia permitió constatar que el debate, el cuestionamiento sobre las prácticas cotidianas y los supuestos teóricos que las sustentan, desarrolla o fortalece en los docentes valores de colaboración, cooperación, participación e indagación, ya que el discurso argumentado que se da entre los actores incentiva la búsqueda de consenso desde la reflexión colectiva.

Como una de las reflexiones finales se tiene que el entrecruzamiento que se da entre el saber y los conocimientos que manejan los maestros en la escuela y el conocimiento y saberes que manejan los investigadores universitarios, produce en los maestros un conjunto de inquietudes, interrogantes y afirmaciones que los lleva a darse cuenta de que cada actor construye sus propias miradas y que desde allí valora lo que ocurre a su alrededor y que por lo tanto sus prácticas pedagógicas serán validadas, aprobadas o desaprobadas por todos y cada uno de los que participan en las reflexiones individuales y colectivas para continuar buscando nuevos caminos de transformación de su acción particular y de la escuela en general.

También en los investigadores se producen inquietudes, sobre todo para ser consecuentes con aquello que se va a enseñar y aprender, y que todos somos portadores de saberes y conocimientos. Todo ello permite esforzarnos por mantenernos en un diálogo abierto y acercarnos con respeto a las experiencias de los maestros y aportar a lo que ellos hacen y hacen, desde lo que nosotros somos, hacemos y sabemos.

Bibliografía

- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona, España: Granica.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). *Organizational learning : A theory of action perspective*. USA: Addison-Welsey.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1989). *Participatory action Research and action science compared: A commentary*. American Behavioral Scientist. Vol. 32, N° 5, May-June, 612-623.
- Elliot, I. (1991). Actuación Profesional y Formación del Profesorado. *Cuaderno de Pedagogía*, 191. pp. 76-80
- Fernández de C. M; Meza Ch., M y Magro R, M (2002). *Una acción para la formación de docentes en servicio*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro de Colectivos Escolares que hacen investigación desde su Escuela. Colombia, Sta Marta.



- Huber, G. (1995). *Reflecction: Opening new Routes or guarding old routines*. Paper presented at the AERA, San Francisco.
- Picón M., G.; Fernández de C., M.; Magro R., M. e Inciarte, A. (2000). *Segundo informe técnico de avance del Proyecto LUVE*. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ.
- Picón, G., Fernández de Caraballo, M., Magro, M. e Inciarte, A. (2002). *Tercer Informe final al FONACIT*
- Porlan, R., Azcárate, P. y otros (1996). Conocimiento Profesional Deseable y Profesores Innovadores: Fundamentos y Principios Formativos. *Investigación en la Escuela*. Nº 29, p.23-38.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). *Informe sobre la democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Disponible en: <http://www.undp.org/spanish/proddal/informeProddal.html> . [Consulta: 2005, noviembre 20]
- Rozadam, J. M. (1996). Los tres Pilares de la Formación: Estudiar, Reflexionar y Actuar, Notas sobre la situación en España. *Investigación en la Escuela*, Nº 29; p. 7-22
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, J. (1977). Living ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6. pp. 205-208.
- Van Manen (1991). Reflectivity and pedagogical momentivity of pedagogical thinking and activig. *Journal of curriculum studies*. 507-536



UNA PRÁCTICA FORMATIVA ORIENTADA HACIA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA APRENDER A APRENDER: FCH-UABC

María Teresa Bermúdez Ferreiro

Palabras Clave

Práctica formativa, Aprender a Aprender, Desarrollo de habilidades

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia de una práctica formativa orientada al desarrollo de habilidades para aprender a aprender, el caso de la Facultad de Ciencias Humanas.

En respuesta a los retos que la realidad actual ha impuesto a la Educación Superior, la Universidad Autónoma de Baja California desde hace más de una década, ha incursionado en la aplicación de programas de formación y desarrollo para proporcionar al personal académico, (profesorado), herramientas teórico-metodológicas que le permiten promover en el alumno habilidades de razonamiento y de autoaprendizaje; de esta manera en el marco del acto educativo del contexto universitario, hemos atendido al desarrollo de habilidades de pensamiento, la formación valoral y el meta-aprendizaje, con fundamento en los enfoques que sustentan el desarrollo de la inteligencia como alternativa para la mejora de habilidades académicas tomando como marco de referencia el paradigma constructivista.

En la UABC, se han emprendido desde hace diecisiete años, acciones a nivel de propuestas institucionales y/o individuales, con el propósito de estimular el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios; y los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas han participado esencialmente en tales iniciativas. A partir del año 2000, hemos logrado sistematizar, dar seguimiento, evaluar y consolidar dichos empeños, garantizando su mayor efectividad a través de un modelo específico.

El resultado ha sido la propuesta de un Modelo integral para la detección y estimulación permanente de habilidades de aprendizaje,¹ en el cual se involucra al profesorado como actor fundamental.

¹ Se utiliza aquí la noción de "modelo integral", como marco de referencia que orienta una determinada concepción o un modo de comprender y promover en este caso la evaluación y el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en el contexto educativo institucional.



Desarrollo

Objetivos:

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia de una práctica formativa orientada al desarrollo de habilidades para aprender a aprender, el caso de la Facultad de Ciencias Humanas.

En respuesta a los retos que la realidad actual ha impuesto a la Educación Superior, la Universidad Autónoma de Baja California durante la última década, ha incursionado en la aplicación de programas de formación y desarrollo para proporcionar al personal académico, las herramientas teórico-metodológicas a fin de promover en el alumno habilidades de razonamiento y de autoaprendizaje; de esta manera en el marco del acto educativo en el contexto universitario, se ha abordado el desarrollo de habilidades de pensamiento, la formación valoral y el meta-aprendizaje, con fundamento en los enfoques que sustentan el desarrollo de la inteligencia como alternativa para la mejora de habilidades académicas y tomando como marco de referencia el paradigma constructivista.

Descripción del trabajo:

En la Universidad Autónoma de Baja California se han emprendido durante los últimos diecisiete años, una serie de acciones al nivel de propuestas institucionales y/o individuales, con el propósito de estimular el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios; en esta intención la Facultad de Ciencias Humanas ha participado esencialmente a través de su personal académico (profesorado);

Como resultado de una investigación formal, se identificaron e integraron los distintos esfuerzos en una propuesta específica como modelo integral para la detección y estimulación permanente de habilidades de aprendizaje, y de esta manera los empeños realizados, han sido aplicados, evaluados y sistematizados, garantizando su mayor efectividad.

El punto de partida para la producción del Modelo Integral para el desarrollo y la evaluación de habilidades para aprender a aprender (DEHAA), ha sido la evidente necesidad de atender primordialmente las limitaciones que los estudiantes presentan para convertirse en profesionales con capacidad de adaptación a las rápidas transformaciones y avances científicos y con capacidad para enfrentar de manera responsable su proceso formativo; esto orientó nuestra atención hacia la promoción de espacios, programas integrales o acciones para recuperar los esfuerzos por activar los procesos intelectuales para aprender a aprender antes realizados y con ello consolidar una línea de trabajo centrada en el objetivo de facilitar que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos, reflexivos, participantes activos en proceso de formación y sobretodo en profesionales competitivos capaces de apropiarse y construir conocimiento de manera autónoma y de adaptarse a diversas modalidades de formación profesional.

El modelo integral DEHAA, se expone como resultado de una revisión de distintas alternativas propuestas en nuestra universidad para emprender acciones que activen los procesos de desarrollo de habilidades de pensamiento en la comunidad estudiantil; en este contexto, consideramos al docente como un importante facilitador de los mismos. Nuestra propuesta tiene la particularidad de haber sido



diseñada a partir de la dinámica, las condiciones, necesidades y recursos particulares con que cuenta actualmente la Facultad de Ciencias Humanas.

Entre las alternativas sometidas a revisión y análisis durante el desarrollo de esta propuesta se encuentran:

- El programa de Herramientas para Desaprender y Aprender del Dr. Luis Lloréns Báez
- El proyecto Institucional para el Desarrollo de Habilidades de pensamiento que promueve actualmente la DGAA, titulado "Programa de atención Integral al Estudiante en el Nuevo Milenio", asesorado por el Dr. Isauro Blanco.
- El Programa Institucional para el Desarrollo de habilidades de razonamiento y la formación de valores en la UABC, (DGAA-1991-1994). Propuesta documentada por María Teresa Bermúdez Ferreiro. (Trabajo terminal de especialidad en docencia) UABC-1999.
- Los programas que despliegan de los servicios psicopedagógicos en la UABC, particularmente en la Facultad de Ciencias Humanas
- El Modelo integral de enseñanza-aprendizaje a nivel licenciatura (MINEAL) elaborado por el Dr. Oscar Reyes Sánchez (FCH-UABC, 2000).
- Los planteamientos documentados en el proyecto de reestructuración curricular de los programas de licenciatura que se imparten en la Facultad de Ciencias Humanas. (marzo, 2000).
- Las acciones propuestas por el proyecto denominado: "La Construcción comunicativa en el aprendizaje", realizadas por el Lic. Joaquín Vázquez García (FCH-UABC, 2000).
- Algunos programas reconocidos internacionalmente para el desarrollo de habilidades de pensamiento.
- Los resultados obtenidos en el estudio realizado sobre egresados del plan flexible de la Facultad de Ciencias Humanas. (mayo, 2000).
- El estudio exploratorio sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la Facultad de Ciencias Humanas: Una opinión estudiantil, realizado por Bermúdez Ferreiro, M.T., Martínez Soto Y., Montañón Fernández A., Rosas Ruiz J. (2000). UABC-FCH: Mexicali, Baja California.

Finalmente el resultado obtenido de esta investigación se presenta como una alternativa denominada: "Modelo Integral para el Desarrollo y la Evaluación de Habilidades para aprender a aprender" (DEHAA) (ver anexo No. 1), que pretende promover y sistematizar prácticas de enseñanza-aprendizaje innovadoras, para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, ya al mismo tiempo, impulsar una cultura académica que oriente la mirada del estudiante y del personal docente hacia el aprovechamiento del potencial intelectual.

Descripción de Modelo Integral DEHAA

Se concibe como "modelo integral", fundamentalmente porque pretende abordar el proceso educativo en sus tres dimensiones: el PLAN DE ESTUDIOS, el PERSONAL ACADÉMICO (profesores) y los ALUMNOS. Es además integral al interior del desarrollo de cada una de estas perspectivas, es decir que por lo que se refiere al plan de estudios, se implica la reestructuración de la Currícula general y la reconceptualización de cada uno de los planes de cursos en la totalidad de carreras que se imparten. Por lo que corresponde al personal docente se considera su actuación como facilitador de procesos de aprendizaje con base en la apertura y diversificación; por lo que se pretende propiciar la



reconceptualización de sus prácticas pedagógicas mediante el mejoramiento de su propio potencial formativo al implicarlo en un proceso de formación y actualización permanente.

Finalmente, por lo que concierne a la dimensión estudiantil, este modelo integral plantea el aprovechamiento de recursos y servicios de apoyo con que cuenta la Facultad de Ciencias Humanas, ofreciendo una amplia gama de oportunidades para que los alumnos incursionen en una diversidad de procesos de aprendizaje.

La evaluación de habilidades para aprender a aprender

En el contexto del modelo integral DEHAA, la evaluación se refiere básicamente a la detección del potencial aptitudinal para aprender a aprender de que disponen los alumnos a su ingreso a la formación profesional básica, (tronco común), así como a la mejora que se va alcanzando a través de la intervención que el propio modelo propone.

La evaluación ha de llevarse a cabo en dos momentos, el primero de ellos tomando como referencia los resultados de "La prueba para la evaluación de aptitudes intelectuales", (PREAPI), que concluyo su fase de piloteo, y que pretende evaluar las aptitudes intelectuales básicas para el aprendizaje que manifiestan los estudiantes al ingresar a la universidad. Se trata de un test-postets, que en pretende además evaluar el impacto que la formación orientada al desarrollo de competencias profesionales tiene sobre los alumnos a punto de egresar de la carrera, es decir, reconocer si la formación profesional ha contribuido al desarrollo de habilidades intelectuales que los convierten en futuros psicólogos, sociólogos, comunicólogos y educólogos, competentes.

El segundo momento en que opera operar la evaluación es mediante un proceso de seguimiento al tiempo en que los estudiantes van acreditando cada semestre de estudios y en la medida en que son expuestos a los procesos de intervención para el desarrollo de habilidades para aprender a aprender que el modelo integral propone. De manera tal que se han diseñado instrumentos para la detección de los avances obtenidos.

El Desarrollo de Habilidades para aprender a aprender

Se concibe como las habilidades para aprender a aprender adquiridas a través de un proceso de estimulación de aptitudes intelectuales. Toda vez que la estimulación propia de una aptitud permite el desarrollo de una habilidad.

El modelo DEHAA, propone favorecer tal desarrollo a través de una intervención integral, que por una parte, implica la actuación del personal docente a través de su práctica pedagógica, misma que ha de enriquecerse al diversificar los métodos y técnicas de enseñanza orientados sobre la base de las aptitudes intelectuales, tal como lo propone Guilford (1969), al señalar que la manera como se enseña una materia puede representar una gran diferencia en el mundo en el cual las aptitudes tienen grandes ventajas. Por lo tanto, el docente competitivo ha de favorecer la ejercitación intelectual de sus estudiantes disponiendo de ambientes de aprendizaje que permitan la producción del pensamiento.



Por otro lado se releva aquí la intervención de los servicios de apoyo con que cuenta la Facultad de Ciencias Humanas, como lo es la coordinación psicopedagógica.

Las Habilidades para Aprender a Aprender

Se refiere a la estimulación de la actividad humana intelectual y comunicable que pone en juego operaciones mentales y favorece primordialmente las capacidades para resolver problemas, para cuestionar y para pensar de manera autónoma reflexionando críticamente sobre lo que se aprende. (Bermúdez Ferreiro, M.T. 1993).

De acuerdo con Guilford (1986), el entrenamiento de habilidades intelectuales puede ser realizado a través de ejercicios, que siendo los apropiados a cada aptitud intelectual, suelen promover el aumento de aquella aptitud, no obstante, señala que tal entrenamiento no debe limitarse a ejercicios formales, ya que desde su punto de vista existen muchas oportunidades para acentuar el cultivo de las funciones intelectuales en los cursos escolares que deben ser aprovechadas por el docente que se preocupa por el desarrollo intelectual de sus estudiantes.

En el contexto del modelo DEHAA, se postula que la estimulación de una aptitud, desarrolla una habilidad, de manera tal que al propiciar la estimulación de aptitudes intelectuales, se activan los procesos de aprendizaje significativo, y de esta manera se desarrollan a su vez habilidades para aprender a aprender en el individuo.

Aprender a aprender implica un proceso de apropiación del conocimiento a través no solo del descubrimiento sino también de su construcción, por lo que la enseñanza no debe dedicarse más a propiciar la memorización para la acumulación de información y acopio de conceptos se necesita intensificar la estimulación mental, mejorar las habilidades de pensamiento crítico y diversificar el uso de actos mentales sobre lo que se aprende. Se requiere por tanto ejercitar aptitudes intelectuales para desarrollar habilidades de aprendizaje.

El Plan de Estudios y Planes de cursos

En el marco del proyecto de reestructuración curricular y de los planes de estudio, que se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas, en el año de 2003, el Modelo integral DEHAA, enriqueció la propuesta de una formación profesional orientada al desarrollo de competencias, al aportar la definición de las competencias, comprendiendo la conceptualización de habilidades intelectuales, tomando como referencia el enfoque de la Estructura del Intelecto de J.P. Guilford (1969).

Los Alumnos

El DEHAA, privilegia la educación centrada en el alumno a partir de la construcción de una amplia diversidad de opciones para el desarrollo de procesos de aprendizaje. La intervención que el modelo promueve, se plantea en dos niveles que tienen como punto de convergencia las metas de:



- a) desarrollar habilidades de aprendizaje
- b) formar valores
- c) desarrollar técnicas y hábitos de estudio
- d) aprovechar los recursos de la tecnología instruccional
- e) mejorar la calidad de la práctica docente

Todo lo anterior, con el fin de lograr el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en los estudiantes universitarios, particularmente en los alumnos que cursan el área básica de su formación profesional en la Facultad de Ciencias Humanas.

El primer nivel que se contempla corresponde a los procesos áulicos y la diversificación de las prácticas pedagógicas, prestando atención a las formas que pueden estimular otras habilidades intelectuales que van más allá de la memorización de información. Esto tiene que ver con el mejoramiento de la actuación del docente que va desde la actualización en métodos y técnicas de enseñanza orientados sobre la base de aptitudes intelectuales, hasta un cambio de actitud en lo que corresponde a su función, todo lo cual permitirá que el docente deje de lado su papel de transmisor de la enseñanza, para generar procesos de aprendizaje además de preocuparse por el desarrollo de habilidades para aprender a aprender en sus alumnos.

El Modelo DEHAA, propone que la práctica docente se centre en el alumno, para que éste pueda realmente construir y reconstruir el conocimiento y desarrollar una posición crítica ante su realidad.

Al diversificar la práctica docente, el desarrollo de procesos de aprendizaje trasciende el ambiente del aula y genera en cada experiencia de aprendizaje, una vivencia nueva e irrepetible donde el alumno se convierte en el actor principal de su propia formación y, en este sentido la aplicación de tecnología instruccional y las innovaciones educativas se vuelven fundamentales.

Para el logro de tales objetivos, resulta necesario, proveer al personal académico del dominio teórico y metodológico de una amplia gama de alternativas para implementar metodologías de instrucción centradas en procesos.

El segundo nivel de intervención que se propone corresponde a la atención de los alumnos y se desprende de los servicios psicopedagógicos de la Facultad de Ciencias Humanas, esto es a través de la aplicación de programas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y de técnicas y hábitos de estudio.

El personal docente

Para el logro de los objetivos anteriormente señalados, se requiere que el docente incursione en un proceso propio de reflexión sobre su quehacer educativo, y que ello genere una actuación más autónoma y autocrítica que le permita expresar su propio potencial intelectual; todo lo cual será posible si se involucra en un programa de formación, actualización y asesoramiento que le acompañe en su actuación y le permita evaluar sus resultados en términos del aprendizaje que sus alumnos alcanzan.



El modelo integral DEHAA, cuenta con un programa específico para la formación, actualización y asesoramiento del personal docente que se propone que se aplique en un primer momento a los coordinadores de Carrera, tutores y los docentes del área básica, para después implicar en el mismo a los miembros de los consejos académicos, el personal por asignatura e incluso al personal académico que cuenta con horas asignadas para la elaboración de material didáctico.

La formación docente en el contexto del DEHAA

El objetivo es proporcionar al personal docente las herramientas teórico-metodológicas para el desarrollo de procesos de aprendizaje, basados en la estimulación de habilidades para aprender a aprender.

Para la aplicación del Modelo Integral DEHAA, y del programa de formación, actualización y asesoramiento inherente al mismo modelo, se propone que el centro de apoyo docente y los servicios psicopedagógicos de la Facultad de Ciencias Humanas, unifiquen sus esfuerzos para conformar una instancia que sirva para la coordinación del mismo, en tanto la Facultad puede probar sus resultados y contar con infraestructura específica para este proyecto. (ver anexo 2)

El modelo propone iniciar sus acciones con la capacitación del personal académico fundamentalmente de los docentes que imparten asignaturas en el área básica, para lo cual se ha diseñado un programa específico para su formación, actualización y asesoramiento, que se ha estructurado en una modalidad flexible y puede irse impartiendo tanto en periodos intersemestrales como durante los ciclos escolares.

Una vez que el personal docente se inicie en el proceso de capacitación se pretende que aplique las competencias que vaya adquiriendo, aun cuando no haya terminado con el programa completo del diplomado, es decir que la aplicación se irá dando paulatinamente incorporando metodologías de aprendizaje a su práctica pedagógica en cada una de las asignaturas que imparta.

Durante la vigencia de cada periodo escolar, se pondrá en marcha un programa de seguimiento a través del centro de apoyo docente y de los servicios psicopedagógicos de la Facultad, lo cual permitirá ir evaluando el nivel de impacto que la metodología propuesta para el desarrollo de habilidades para aprender a aprender va alcanzando; así como las limitaciones y problemas que se podrían presentar para brindarles soluciones en la medida de las posibilidades de la facultad.

El seguimiento se realizará en tres niveles: a) a través de asesorías, b) llevando a cabo reuniones de intercambio de experiencias entre los docentes que participan y c) Mediante el desarrollo de líneas de investigación que permitan evaluar los alcances, limitaciones, y resultados del modelo integral DEHAA.

La evaluación debe operar como un proceso permanente que debe prevalecer durante toda la fase de seguimiento y debe además ir proporcionando retroalimentación a toda la comunidad académica, administrativa y estudiantil de la Facultad de Ciencias Humanas. Los proyectos de investigación que se generen deben también servir a este fin.

El programa específico de capacitación para el personal docente, consiste en la impartición de un diplomado en: Desarrollo de habilidades de aprendizaje, (ver anexo 3) que tiene como propósito general brindar la posibilidad de reconocer la importancia de la estimulación intelectual como eje del proceso



educativo, en apoyo a las nuevas tendencias en la educación. A través de este programa, se promueve en el docente, la adopción de una actitud positiva y crítica hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, que le permita desarrollar las habilidades necesarias para implementar estrategias didácticas creativas y elaborar materiales didácticos innovadores, favoreciendo así, el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, en sus estudiantes. Los objetivos del diplomado son:

1. Profundizar en el estudio de los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de aptitudes intelectuales como estrategia para desarrollar habilidades para aprender a aprender
2. Proporcionar las herramientas teórico-prácticas para el desarrollo de metodologías y didácticas centradas en los procesos.
3. Favorecer la estimulación creativa en el participante de manera tal que cuente con elementos para la elaboración de materiales didácticos acordes a la naturaleza y contenidos propios de las asignaturas que imparte y que se caractericen por propiciar la ejercitación de habilidades de pensamiento así como las de solución de problemas académico-cognoscitivos
4. Identificar el modelo educativo basado en competencias, de manera que se privilegie una formación integral la adquisición de conocimientos habilidades y actitudes en los estudiantes universitarios
5. Promover los principios de la didáctica crítica, la educación centrada en la persona y el enfoque constructivista, como base para la reconceptualización de la práctica docente
6. Identificar la aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la educación, de manera tal que construyan acciones pedagógicas que enriquezcan los procesos de aprendizaje.
7. Desarrollar habilidades en el docente para investigar y resolver los problemas cotidianos del proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de elevar la calidad de los resultados de la práctica docente y del aprendizaje de habilidades para aprender a aprender de los alumnos. (Reyes Sánchez O., 2000)
8. Capacitar al docente en estrategias de pedagogía autocrítica y en el manejo de CIREAC con el fin de diagnosticar los factores que limitan el proceso de E-A y en particular la habilidades para aprender a aprender, implementar estrategias de solución y su respectiva retroalimentación, con la participación activa de los alumnos. (Reyes Sánchez O., 2000)
9. Reconocer la importancia que reviste el desarrollo intelectual para la adquisición de habilidades para aprender a aprender, así como la formación de valores en los estudiantes universitarios
10. Participar críticamente y con sentido creativo en el reconocimiento de los principales programas que promueven la ejercitación de aptitudes intelectuales.
11. Promover una actitud reflexiva respecto a la función docente como promotora de competencias profesionales y sobre el propio quehacer educativo en pro de una formación integral centrada en el estudiante.
12. Reconocer la importancia que tienen los avances tecnológicos para la reconceptualización de prácticas educativas convencionales de cara a los retos que impone el desarrollo educativo para el siglo XXI.
13. Favorecer que el personal académico reconozca la importancia e incursione en acciones de investigación en el contexto de su práctica docente.

La metodología del diplomado: el programa se ha estructurado en la modalidad flexible a partir del encuadre de seminarios-talleres en los cuales los participantes profundizarán en el análisis teórico de diversas alternativas para el desarrollo de habilidades de pensamiento, a través de la lectura crítica de textos selectos; posteriormente ejercitarán su propio potencial creativo de manera tal que adquieran la competencia para promover habilidades para aprender a aprender en sus estudiantes a partir de su función docente.



El perfil de ingreso: El diplomado se ha diseñado como parte del Modelo para el desarrollo y evaluación de habilidades para aprender a aprender, (DEHAA) de la Facultad de Ciencias Humanas, de manera tal que el personal académico cuente con un espacio formativo y de actualización en el campo de las innovaciones educativas. Es dirigido a:

Docentes de educación superior interesados en mejorar el nivel de aprovechamiento escolar de sus alumnos, a través de la implementación de estrategias para el desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Laboratorio de recursos didácticos y asesoramiento psicopedagógico.

Este laboratorio apoyará en el desarrollo de materiales didácticos y facilitará la disposición de equipos y materiales para apoyo a la instrucción.

La integración del Laboratorio de Recursos Didácticos deberá orientarse a la consecución de los siguientes aspectos:

- a) Diseño y desarrollo de sitios web relativos a los cursos inscritos en el laboratorio.
- b) Diseño y desarrollo de materiales en línea.
- c) Realización de instrumentos y ejercicios convencionales, elaborados a partir de la identificación de necesidades de los cursos.

A su vez, se deberá concentrar información relativa al docente de área básica, el cuál se ha denominado "Tipificación del docente de área básica", donde se identifiquen los siguientes aspectos:

- a) Formación académica (licenciatura, especialidad, maestría, doctorado)
- b) Formación y actualización profesional (cursos formativos, asistencia a eventos académicos, inserción del docente a programas formativos diversos)
- c) Asignaturas que imparte.
- d) Propuestas académicas que pudieran insertarse en el Laboratorio de Recursos Didácticos.
- e) Seguimiento a las acciones sugeridas.

Las innovaciones en la actividad docente se reflejan en los momentos de planeación, ejecución y evaluación de los cursos, lo que de manera continua genera posibilidades de acción conjuntas entre docentes y estudiantes. La idea de crear un laboratorio de recursos didácticos se relaciona con la pertinencia de crear escenarios pedagógicos compartidos y favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje surgidos a partir de las expectativas creativas, lo cual se traduce en aprendizaje significativo en alto grado para los participantes en el proceso. Es prudente recalcar la integración de recursos de distintos contenidos, licenciaturas y perfiles profesionales y modalidades de aprendizaje, pues las propuestas surgen a partir de la investigación que los docentes y los alumnos llevan a la práctica en los distintos cursos. (Vázquez García, J., 2000)



Por otra parte el personal académico cuenta con asesoramiento de los servicios psicopedagógicos para la implementación, el seguimiento y la evaluación de procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de habilidades para aprender a aprender.

Desarrollo de líneas de investigación

Finalmente el modelo integral DEHAA, plantea la necesidad de generar procesos de investigación formal, que permita evaluar y validar la propuesta así como respaldarla y mejorarla a través de líneas de investigación en.

- Comunicación educativa
- Diagnóstico y evaluación de habilidades de pensamiento, habilidades de aprendizaje y técnicas y hábitos de estudio
- Evaluación del desarrollo de competencias
- Diseño de materiales didácticos
- Y todas las que se desprendan en el proceso de implementación de la propuesta.

Otras acciones:

Este espacio dentro del modelo integral DEHAA, se reserva para la propuesta de nuevas acciones que sirvan para garantizar el óptimo alcance de sus propósitos o la mejora de sus actividades.

Conclusiones

El desafío de orientar la práctica formativa hacia el desarrollo de habilidades de aprendizaje, implica ante todo, reconocer que al personal docente como figura eje en un proceso en el cual habrá de reconceptualizar su propio quehacer, revalorando sus propias ideas acerca de las realizaciones pedagógicas. El reto de ganar la participación por parte del profesorado, a los propósitos del modelo aquí expuesto (DEHAA), nos ha llevado a construir espacios para la autorreflexión acerca de la función docente, en donde el contexto de capacitación ha resultado ha jugado un papel imprescindible.

Actualmente el 95% del personal docente de base, en la Facultad de Ciencias Humanas, cuenta con la capacitación y es auxiliado a través de asesorías, en el diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la elaboración de materiales didácticos. No obstante, el proceso no se considera acabado, toda vez, que el sentido de innovación y los nuevos desafíos que impone la educación en el contexto de la globalización, se encuentran en constante cambio.

Nos enfrentamos cada vez, a nuevas reconceptualización ante la necesidad de adoptar una actitud flexible y abierta, dirigiendo nuestra labor hacia nuevas modalidades de aprendizaje.



A siete años de la creación del DEHAA, nos encontramos nos encontramos satisfechos de los resultados, pero somos conscientes, que la labor no está concluido.

Bibliografía

- Basil, C. y Coll., C. (1995). *La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción*; Teoría del aprendizaje Acumulativo. En: Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. comps. Desarrollo Psicológico y Educación, II. Alianza Editorial: Madrid, España.
- Bermúdez, F. M. T. (1997). *La función psicopedagógica en el contexto universitario: el caso de la UABC*. DGBE-UABC: Mexicali, Baja California.
- Bermúdez, F. M.T. (1999). *El desarrollo de habilidades de razonamiento en la educación superior: el caso de la UABC*. UABC: Mexicali, Baja California
- Bermúdez F.M.T., Martínez, S., Montaña, F. y Rosas R. J. (2000). *Estudio exploratorio sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la Facultad de Ciencias Humanas: Una opinión estudiantil*. UABC-FCH: Mexicali, Baja California.
- Bettettini, G. y Fausto, C. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Paidós: España. (pp. 177-228 y 259-286).
- Blanco, I. (1997). *Hay más dentro de ti: el universo de la inteligencia*. Comunidad Educativa Hispanoamericana: México.
- Brien, R., Eastmond, N. (1994). *Cognitive Science and instruction*. Educational Technology Publishers. New Jersey. (apunte en español inédito de Yolanda Leyva Barajas)
- Cafasi, E. (1998). *Internet. Políticas y Comunicación*. Biblos: Buenos Aires. (pp. 109-132).
- Chacón, Fabio. (1996). *Nuevas tecnologías en educación a distancia*. ILCE:méxico. (pp. 1-16).
- Coll, C. y Bolea, E. (1995). *Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos*. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. comps. Desarrollo Psicológico y Educación, II. Alianza Editorial: Madrid, España.
- De Tiffi, J. y Rajasingham L. (1997), *En busca de la clase virtual*. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Ed. Basicbooks
- Gardner, H. (1985). *The mind's new Science. A History of the cognitive Revolution*. Basic books Inc., Publishers New York Caps. 2 y 3, p.p. 10-45. (Apunte en español inédito de Yolanda Leyva Barajas).



- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*. En Argüelles, A. comp., Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia. Limusa: México. pp. 265-288.
- Guilford, J.P. (1986). *La Naturaleza de la Inteligencia*. (1a. reimpresión) Paidós: México. (Psicologías del S. XX).
- Hager, P. y Beckett, D. (1996). *Bases Filosóficas del concepto integrado de competencias*. Limusa: México. p.p. 289-318
- Lloréis, L. y Palazuelos, C. (1999). *Programa de Herramientas para desaprender y aprender*. CD-Rom: Mexicali, Baja California.
- Martínez, B. et. al. (1990). *Metodología de la mediación en el programa de Enriquecimiento Instrumental*. Editorial Bruño: México
- Nickerson R., Perkins, D.N., Smith, E. (1985). *Enseñar a Pensar*. Paidós: México
- Prieto, S. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y el programa de enriquecimiento instrumental*. Editorial Bruño: México.
- Reyes, S. (2000). *Modelo integral de enseñanza-aprendizaje a nivel licenciatura*. FCH-UABC: Mexicali, Baja California.
- Sierra y Carretero, M. (1995). *Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: La Psicología Cognitiva de la instrucción*. En: Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. comps. Desarrollo Psicológico y Educación, II. Alianza Editorial: Madrid, España. pp. 141-158
- Stenberg R. J. (1986). *¿Qué es la inteligencia?* Pirámide: Madrid.
- Stenberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence*. Editorial A plume book
- Tapia, A. y Motero I. (1995). *Motivación y aprendizaje escolar*. En: Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. comps. Desarrollo Psicológico y Educación, II. Alianza Editorial: Madrid, España.
- Universidad Autónoma de Baja California (1999). *Planeación Estratégica de la Facultad de Ciencias Humanas*. Mexicali, Baja California.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2000). *Proyecto de reestructuración curricular*. Programas: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología. FCH-UABC: Mexicali, Baja California
- Universidad Autónoma de Baja California. (2000). *Programa de atención integral al estudiante, en el nuevo milenio*. DGAA-UABC: Mexicali, Baja California



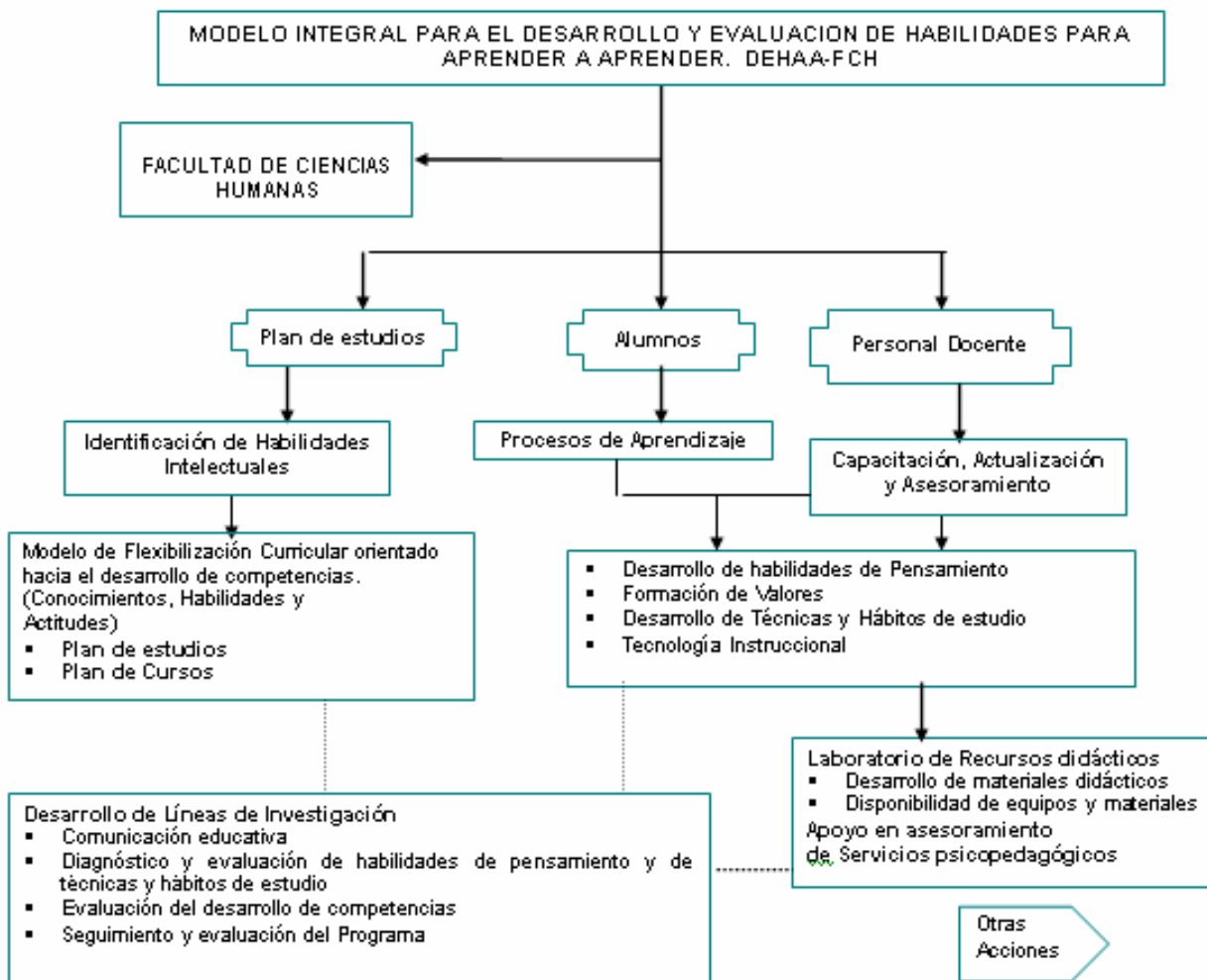
I Congreso Internacional
Nuevas Tendencias en la Formación
Permanente del Profesorado



Universidad Autónoma de Baja California. (1999-2002). *Plan de desarrollo institucional*. UABC: Mexicali, Baja California.



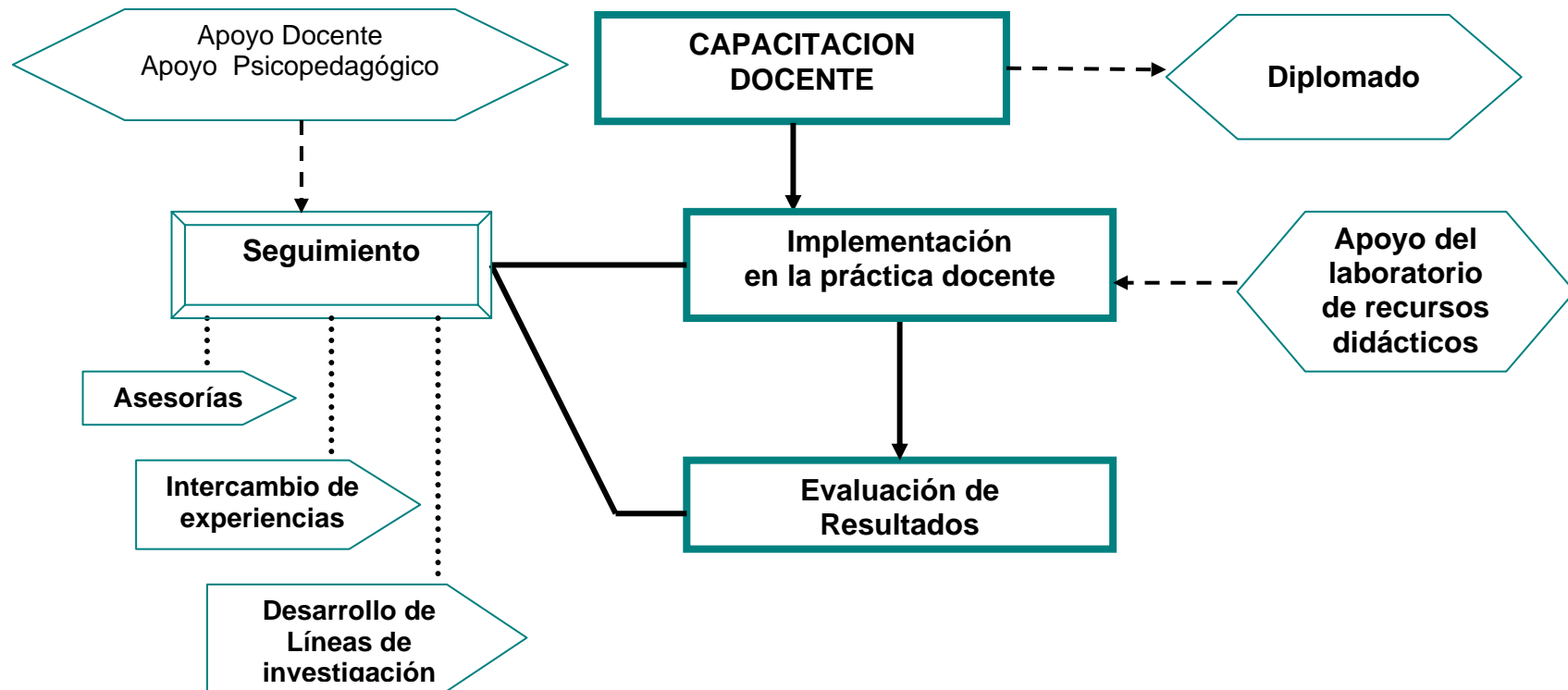
Anexo No. 1





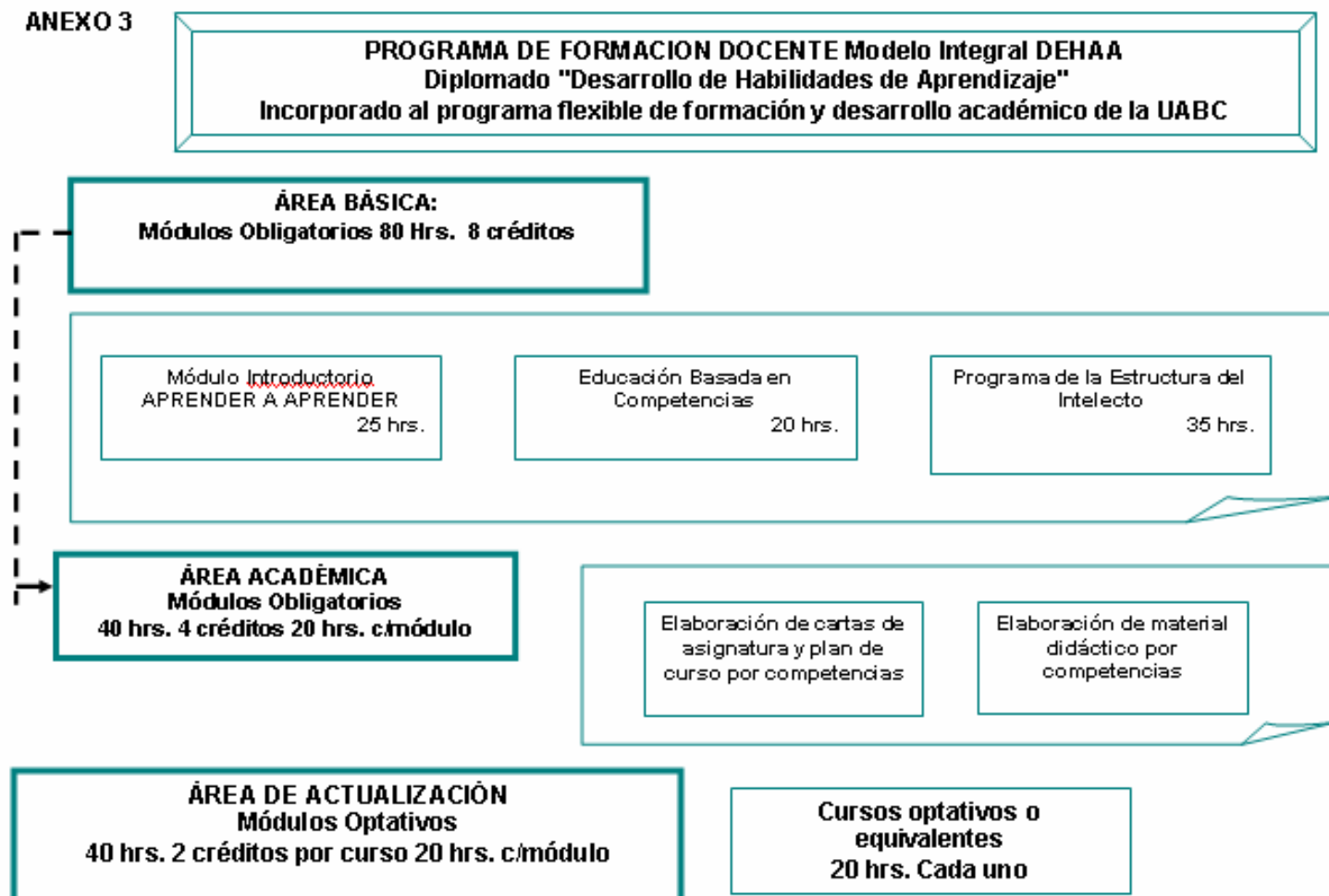
ANEXO 2

**Modelo de Formación Docente para el desarrollo y la evaluación
de habilidades para aprender a aprender
en la Facultad de Ciencias Humanas.**





ANEXO 3



Mínimo de horas y créditos para la certificación del diplomado: 160 hrs. 20 créditos.



UN APOORTE A LA FORMACIÓN DOCENTE DE AYUDANTES ALUMNOS A NIVEL UNIVERSITARIO

Ivón Teresa Clara Novak inovak@cmefcm.uncor.edu

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Facultad de Ciencias Médicas.

Palabras clave

Formación - ayudantes – universidad

Resumen

Puede considerarse que el curriculum que realmente aparece en el aula es resultado de la confluencia del *curriculum "prescripto"*, oficial, escrito, con la *propuesta editorial* (textos y otras fuentes) y la *"cultura pedagógica"* de los docentes (Frigerio G, 1991). Esta propuesta parte de la necesidad de dar un marco contenedor a la *Formación de Ayudantes-Alumnos* en su rol docente, en la II Cátedra de Biología Celular, Histología, y Embriología de la Escuela de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (F.C.M.), Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.), Argentina. A través de este proyecto se espera la formación de Ayudantes-Alumnos "reflexivos" (Schöm, 1992), responsables de su propio aprendizaje, capaces de autoevaluarse, en constante búsqueda de superación, en donde lo grupal tiene importancia fundamental a través de los procesos de intercambio de ideas, y en donde lo individual también se visualiza como un elemento mediacional, al reconocer la variabilidad de las estructuras cognoscitivas. Este trabajo, considera a la formación de los Ayudantes-Alumnos como una componente central de la cultura pedagógica, en su influencia sobre el curriculum "real".

Desarrollo

Objetivos.

En la práctica educativa universitaria se considera habitualmente que *"basta saber para enseñar"*, es decir que con el dominio del área de conocimiento de que se trate es "suficiente" y no se necesita ninguna "formación docente". Contrario a ese pensamiento se propone aquí una *Formación docente permanente*, considerando a la formación docente como una labor paralela a la práctica de la enseñanza, en este caso para los Ayudantes Alumnos de la II Cátedra de Biología Celular, Histología, y Embriología de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. (Novak, 1996, Novak y Fabro, 1999).

Este proyecto tiene como objetivo esencial la formación docente de Ayudantes-Alumnos, para ello se plantea lo siguiente:

Se propone la creación de un ámbito adecuado de reflexión acerca del rol del Ayudante-Alumno, y el aporte de fundamentos pedagógicos.

Se intenta la formación de Ayudantes-Alumnos "reflexivos", responsables, capaces de autoevaluarse, en constante búsqueda de superación.



Se busca mejorar “*la cultura pedagógica de los docentes*” (de los Ayudantes-Alumnos en este caso) en su influencia sobre el currículum “real”.

Se espera aportar al mejoramiento de la calidad educativa en la II Cátedra de Biología Celular, Histología, y Embriología de la F.C.M., U.N.C., Argentina.

Teniendo en cuenta que el perfil profesional del egresado de la carrera de Medicina en la FCM, UNC, (<http://www.fcm.unc.edu.ar/escuelas/medicina/>) incluye entre otras metas las siguientes: “*adoptar una actitud positiva hacia la investigación, en base al conocimiento y aplicación del método científico*”, y “*desarrollar la responsabilidad del autoaprendizaje y la formación continua*” (sic), esta propuesta intenta ser coherente con las mismas.

Descripción del trabajo

Teniendo en cuenta lo planteado, podríamos caracterizar el problema como una carencia de formación docente en los Ayudantes Alumnos que cumplen ese rol en la Cátedra descripta, que se traduce en su influencia sobre el currículo “real”, incidiendo en la calidad educativa. Con relación a lo planteado por Pasillas (Pasillas, 1993) acerca de la “*ambigüedad del espacio institucional que ocupa el docente*”, esto se hace muy evidente en la función que les toca cumplir a los Ayudantes-Alumnos. Ellos son responsables de tomar asistencia, contar los preparados histológicos (antes y después de cada comisión), y de ayudar en la “*práctica de la enseñanza*”. En dicha Cátedra los Ayudantes-Alumnos (también llamados “*practicantes*”) cumplen funciones docentes a cargo de una mesa con doce alumnos cada uno (y sus respectivos microscopios), co-responsables de la enseñanza de los *trabajos prácticos* —en comisiones de sesenta alumnos cada una— bajo la supervisión de Jefes de Trabajos Prácticos y en ocasiones, de un Profesor Adjunto. De aquí surge la evidente necesidad de formación docente de los ayudantes, conste que en la Cátedra cursan aproximadamente 500 alumnos anualmente, del 2do. año de la Carrera de Medicina. Para solucionar esto se propone este *Proyecto de Formación de Ayudantes-Alumnos*. Se propone la creación de un espacio de reflexión acerca del rol del Ayudante-Alumno, y el aporte de fundamentos pedagógicos.

Propuesta Metodológica:

Incluye trabajo individual y grupal, mediante técnicas de comunicación directa e interrelación docente-alumno (Avolio de Cols, 1977, Avanzini, 1977). En cuanto a las *fuentes bibliográficas* como recursos educativos, se promueve la utilización de múltiples textos de reconocidas editoriales científicas.

Contenidos:

En lo específico de la Biología Celular, Histología, y Embriología: *Biología Celular, Tejidos, Órganos - Aparatos y Sistemas, Embriología*.

Eje: los niveles de organización biológicos.

Enfoque: integrador e histo-fisiológico y embriológico.

En lo pedagógico: *el rol Docente, el Alumno, el Objeto de Estudio, el Conocimiento Científico, los procesos de Enseñanza y Aprendizaje, las Estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la Evaluación, el Aprendizaje Significativo, la Reflexión en la Acción*.

Eje: la práctica educativa.

Enfoque: constructivista en general (Ausubel D, Novak J y Hanesian H, 1983).



Como se ha dicho, en esta propuesta se pretende el aporte de fundamentos pedagógicos desde una óptica constructivista (Ausubel et al, 1983, Peme de Aranega y de Longhi, 1987), en donde la enseñanza y el aprendizaje se conciben en forma dialéctica, que tienen en cuenta la estructura interna del sujeto. El paradigma cognitivo basado epistemológicamente en el constructivismo y racionalismo, considera al aprendizaje como reestructuración, con un enfoque holístico —considerando el todo, como más que la mera suma de las partes (aportes de la Teoría de la Gestalt o de campo)— que surge debido a cambios de naturaleza cualitativa y origen interno en el sujeto que aprende activo, productivo y dinámico (Pozzo, 1999). Bajo este paradigma, además de las teorías genético-cognitivas de Piaget y las genético-dialécticas de Vigotsky entre otras, también se incluyen teorías constructivistas como la del Aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). Todas estas llamadas “teorías mediacionales” tienen en consideración la importancia de las variables internas del sujeto, la consideración de la conducta como totalidad, y la supremacía del aprendizaje con sentido, que implica reorganización cognitiva y actividad interna (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Según la *Teoría de Ausubel* (Ausubel, 1976) para un *aprendizaje significativo*, deben considerarse condiciones relativas al contenido y a las disposiciones subjetivas del alumno. De Alba caracteriza al Aprendizaje Significativo de Ausubel como “*un proceso por el cual la materia de conocimiento se relaciona de manera sustancial e intencionada con la estructura cognoscitiva del que aprende*”, y lo contrapone al aprendizaje memorístico o por repetición, en el que las relaciones son arbitrarias y no sustanciales (De Alba, S/F). El Aprendizaje Significativo puede llevarse a cabo por descubrimiento (el propio sujeto interacciona con el mundo, con el objeto) o por recepción (se le presenta al sujeto un trabajo teórico sobre el objeto) (De Alba, S/F). El que ocurre en situaciones escolares es generalmente por recepción, de manera que es necesario tener en cuenta las condiciones de significatividad.

Deben producirse “significatividades”: *significatividad afectiva*, *significatividad psicológica cognitiva*, y *significatividad lógica*.

Significatividad afectiva: Predisposición inicial: Recepción Activa. _ Disposiciones subjetivas para el aprendizaje (motivación). El alumno debe tener una cierta predisposición inicial o “interés” hacia lo que se le enseña.

Significatividad psicológica cognitiva: Activación de conocimientos previos. El factor principal que influye en el aprendizaje es la estructura cognoscitiva existente. El alumno debe poseer los conocimientos previos adecuados para poder anclar a los conocimientos nuevos. Se deben activar los conceptos previos inclusores o subsumidores, los *Organizadores Previos*, donde anclarán los nuevos.

Significatividad lógica: Estructuración de conocimientos nuevos. Uso de estrategias de estructuración del contenido: *Organizador Secuencial*. El objeto de estudio (la materia) tiene su propia lógica interna, un cuerpo teórico científico, que debe respetarse, teniendo en cuenta los conceptos centrales de cada disciplina, y sus interrelaciones.

La construcción de los conocimientos les permitirá la “resignificación” de los conceptos previos, de modo que servirán de anclaje a los nuevos, en un Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1976). La meta de la actividad de aprendizaje es la adquisición de un cuerpo claro, estable y organizado de conocimientos: una *estructura cognoscitiva*, que es la variable más importante que influye en la capacidad del alumno para adquirir más conocimientos nuevos dentro del mismo campo.

Actividades (anuales):

Se planifican teniendo en cuenta las actividades de enseñanza de la materia Biología Celular, Histología, y Embriología (en relación con el currículum prescripto).



Apertura: al inicio del año lectivo. *Curso Apertura de Práctica de la Enseñanza para Ayudantes-Alumnos.* Clases teórico-prácticas, trabajo práctico de laboratorio, muestra de preparados histológicos. Construcción de mapas conceptuales (Novak y Gowin 1988). Evaluación.

Desarrollo: durante el año lectivo. Reuniones semanales. Observación guiada de preparados histológicos de cada trabajo práctico. Análisis de bibliografía científica y pedagógica, discusión. Selección y organización de contenidos para un Aprendizaje Significativo. Elaboración y presentación de trabajos centrados en la materia, en función de su transferencia al aula. Evaluación. Como un complemento, se prevé durante el año para los Ayudantes-Alumnos que estén interesados las siguientes Actividades "voluntarias": colaboración en tareas de laboratorio, de apoyo para la Histotecnología. Apoyo para las diversas investigaciones científicas que son llevadas a cabo en la Cátedra. Asistencia a seminarios científicos. Participación en la elaboración de materiales didácticos para uso con las *NTICs* (Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación), en conjunto con los demás docentes de la Cátedra. (Esteban 2000; Burbules & Callister, 2001). Visitas guiadas al *Centro de Microscopia Electrónica, F.C.M., U.N.C.*

Cierre: Integración. Propuestas para el próximo año. Autoevaluación. Evaluación de la Propuesta de Formación de Ayudantes-Alumnos.

Actividades Detalladas

Apertura: Curso Apertura Práctica de la Enseñanza para Ayudantes-Alumnos (Abril)

Idea Básica: "El Objeto de Estudio mediatizador entre el Ayudante-Alumno y el Alumno"

Propósitos:

Brindar el marco de comunicación adecuado para la profundización de los conocimientos de la materia objeto de estudio desde el punto de vista práctico.

Buscar la metodología didáctica adecuada que optimice la transferencia en el aula.

Objetivos:

Analizar los preparados histológicos desde diferentes ángulos de estudio, teniendo en cuenta los niveles de organización biológicos.

Auxiliar al alumno en la integración de los conocimientos teóricos, con la visualización de la estructura microscópica.

Sintetizar y jerarquizar los aspectos clave de la técnica histológica.

Desarrollar una actitud responsable y cuidadosa frente al material histológico en la tarea en el aula.

Actividades:

1) *Construcción de mapas conceptuales* acerca de Biología Celular, Tejidos, Órganos - Aparatos y Sistemas, Embriología.

2) *Observación guiada de preparados histológicos*, desde distintos ángulos de estudio: muestra de preparados y clases teórico-prácticas.



3) *Trabajo Práctico de Laboratorio*: demostración, exposición dialogada, técnica de laboratorio, para algunos pasos de la técnica histológica (coloración, preparación de cajas).

Desarrollo (Mayo a Octubre)(Actividades A-H)

Idea Básica: *Hacia un Ayudante-Alumno “reflexivo” en su acción.*

Objetivos:

Responsabilizarse de su rol.

Visualizar la complejidad del acto educativo.

Desarrollar el juicio crítico.

Autoevaluarse.

Actividad A: (Mayo a Octubre).

Propósitos: *Visualización de estructuras fundamentales de reconocer en la práctica en los preparados histológicos, en función de su transferencia al aula.*

1) Observación guiada de preparados histológicos, previo a cada trabajo práctico.

Actividad B: (Mayo a Junio).

Propósitos:

Creación de un ámbito adecuado de auto-reflexión acerca del Rol del Ayudante-Alumno, y el aporte de fundamentos pedagógicos;

Creación de criterios de evaluación consensuados con los Ayudantes-Alumnos.

1) Planteo de interrogantes acerca del Rol del Ayudante Alumno (incentivación, con material ilustrado humorístico “reflexivo”, (Textos de Quino, para *Mafalda*, y otros) (anexo).

2) Lectura grupal y análisis acerca del aprendizaje de las ciencias como investigación y la formación de profesores de ciencias (Aguila et al, 1987; Moreno González, 1987).

* 3) Puesta en común.

*4) Creación de criterios de evaluación para los Ayudantes Alumnos consensuados a través de torbellino de ideas y pequeños grupos de discusión.

Actividad C: (Junio).



Propósitos: ídem actividad B

- 1) Encuesta acerca de los componentes del acto educativo.
- 2) Puesta en común.
- 3) Lectura y análisis de textos sobre el Rol Docente, el Alumno, el Objeto de Estudio, los procesos de Enseñanza y Aprendizaje, la Evaluación. (Díaz Barriga, 1986, Schöm, 1992, Prieto Castillo, 1999).

Actividad D: (Agosto).

Propósitos:

Caracterizar el conocimiento científico.

Aportar nociones sobre la transposición didáctica.

- 1) Lectura y análisis de textos sobre el tema (Murat, 1987; Klimovsky, 1994; Chevallard, 1997; Sanjurjo y Rodríguez, 2003; Schatz, 2001). (Tarea grupal).
- 2) Relación con el objeto de estudio de la carrera de Medicina y de la materia Biología Celular, Histología, y Embriología en la FCM.
- 3) Puesta en común.

Actividad E: (Agosto a Septiembre).

Propósitos: *Brindar los lineamientos para la selección y organización de contenidos para un Aprendizaje Significativo, en función de su transferencia al aula.*

- 1) Juego incentivador: visualización de la importancia de los conceptos previos en el aprendizaje.
- 2) Lectura y análisis de textos sobre Aprendizaje Significativo (Ausubel et al, 1983; Peme de Aranega, 1987). (Tarea grupal).
- 3) Lectura y análisis de textos sobre criterios para la selección y organización de contenidos. (Peme de Aranega, 1987)
- 4) Selección y organización de contenidos específicos de Histología. (Tarea individual).

Actividad F: (Septiembre).

Propósitos:

Distinguir a la Evaluación como un proceso de retroalimentación de la Enseñanza y el Aprendizaje.



Brindar el marco de comunicación adecuado para la presentación de trabajos centrados en la materia objeto de estudio (Biología Celular, Histología, y Embriología) en función de su transferencia al aula, y para la auto-evaluación.

- 1) Elección de temas de Histología que ofrecen dificultad de aprendizaje. (Tarea individual).
- 2) Selección y organización de los contenidos. (Peme de Aranega, 1987). (Tarea individual o grupal).
- 3) *Presentación del tema elegido:* mediante exposición dialogada, teniendo en cuenta los siguientes interrogantes:
 - a) ¿Qué conceptos previos debe comprender el alumno para un aprendizaje significativo del tema...?,
 - b) ¿Cuáles son los conceptos más generales e inclusivos del tema...?,
 - c) ¿Cuáles son las estructuras fundamentales de reconocer en la práctica en los preparados histológicos correspondientes al tema...?
- 4) Auto y Heteroevaluación.

Actividad G: (Octubre).

Propósitos: *Aportar nociones sobre Estrategias de enseñanza y de aprendizaje.*

- 1) Lectura y análisis de textos sobre el tema (Nisbet y Schucksmith, 1987; Cols, 2000, Jackson, 2003; Litwin, 1998b). (Tarea grupal).
- 2) Puesta en común.

Actividad H : (Octubre).

Propósitos:

- *Considerar el foro virtual, como un territorio potencial de colaboración, en el que se pueden desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje, en el que se permita el intercambio y la comunicación en función del logro de la tarea grupal.*
- *Construir un marco de comunicación para la profundización y actualización de conocimientos acerca de algunos aspectos del Objeto de Estudio (como por ej: Sistema Inmune), de manera que puedan ser re-significados, analizados e interrelacionados con otros.*
- *Establecer relaciones múltiples e integraciones que contribuyan a un aprendizaje en el marco del "Modelo del Sentido" (Benbenaste, 1995) en el que se pretende un sujeto creativo, responsable de su propio trayecto, es decir de sus decisiones, reflexivo. Se pretende un aprendizaje basado*



en preguntas y cuestiones que despierten el interés y propicien la búsqueda creativa de respuestas a los interrogantes, dentro del llamado “Modelo de entornos de aprendizaje constructivista” en donde se compromete al alumno en la elaboración del conocimiento (Esteban, 2000).

- 1) Consultar los archivos de Power Point : “Sistema Inmune” y “Citoquinas”.
- 2) Consultar los archivos de Word: “Anexos” (tablas, mapas conceptuales y otros).
- 3) Consultar la bibliografía en relación a los temas de discusión propuestos.
 - El Sistema Inmune como un todo.
 - Sangre y Linfa. Importancia de la recirculación linfocitaria en el Sistema Inmune.
 - Importancia de la maduración celular, en los órganos linfáticos primarios (Médula ósea y Timo).
 - Respuesta inmunitaria. Integración de los órganos linfáticos secundarios. (Ganglios, Bazo y Tejido Linfoide Asociado a Mucosas (TLAM)).
 - *¿Qué significa esto?: Lo propio y lo extraño. El contexto de las moléculas de histocompatibilidad. La sinapsis inmunológica. Citoquinas : mediadoras y reguladoras de la respuesta.*
- 4) Construir mapas conceptuales acerca de los diferentes contenidos y subirlos a la red.
- 5) Participar en un foro de discusión de los temas (en Plataforma Moodle o en Claroline).
- 6) Autoevaluarse.

Cierre

Actividad I: (Noviembre).

Propósitos: Integración final y evaluación de los Ayudantes Alumnos y de la propuesta de Formación Docente para Ayudantes-Alumnos de la II Cátedra de Biología Celular, Histología, y Embriología, FCM, UNC.

- 1) Incentivación: lectura de material ilustrado humorístico “reflexivo”, sobre evaluación (Textos de Quino, para *Mafalda*, y otros).
- 2) Lectura de la planificación y confrontación con la puesta en marcha del proyecto de Formación Docente para Ayudantes-Alumnos.
- 3) Conclusiones, auto y heteroevaluación.
- 4) Propuestas para el próximo año.-

En su obra “*La enseñanza como arte de representación*”, Seymour Sarason analiza el rol “teatral” del docente, como “actor” y destaca los aportes de John Dewey en la descripción de las cualidades de los niños en tanto seres curiosos, “constructores”, con recursos para el aprendizaje productivo; así como la función de los docentes quienes “no deben ser comandantes”, que acaparen el poder en el aula, sino que su rol consiste en preparar y disponer el medio de aprendizaje respetando las individualidades de sus alumnos. Me pregunto si a nivel universitario no sería necesario tener en cuenta estos mismos principios, y me permito transcribir un párrafo: “*hay pruebas convincentes de que el aburrimiento, la insatisfacción y la falta de motivación para aprender de los alumnos aumentan a medida que pasan de la escuela primaria al primer ciclo de la secundaria y de este al segundo ciclo...*” (Sarason, 2002) y así podríamos seguir hasta la Universidad, según mi entender. Teniendo



en cuenta estos conceptos, es que se incorporan materiales ilustrativos para incentivación, que permiten introducirse en temas educativos con humor y **creatividad**.

Actividades para NTICS: ej. actividad H

Se prevé la participación de los Ayudantes Alumnos que estén interesados en la elaboración de materiales didácticos para uso con las **NTICS** (Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación), en conjunto con los demás Docentes de la Cátedra . (Benbenaste, 1995; Esteban 2000; Burbules & Callister, 2001). En la actualidad, nuestros alumnos universitarios en la FCM de la UNC manejan de maravillas los nuevos sistemas de comunicación, entre ellos Internet, de manera que los docentes podemos utilizar todas las herramientas que estén a nuestro alcance para “extender” nuestras aulas reales. Pero hay que tener en cuenta que *“es un camino problematizador, complejo” el del uso de las tecnologías* y que *“no alcanza con operar solamente para reconocer los usos y sentidos de las mismas”* (Litwin, 2005). Y algunos autores han realizado estudios sobre el llamado *“residuo cognitivo”* que nos deja su mal uso, como ej: *ensayo y error, y respuesta rápida: pensamiento mosaico, descriptivo, no argumentativo; pensamiento asociativo, reconocimiento de secuencias breves; pensamiento horizontal relativista, no jerarquiza semánticamente*.

Sin embargo, en acuerdo con Gómez Ocampo y Celis Giraldo (2003), considero que las NTICs ofrecen posibilidades que *“flexibilizan”* las oportunidades de aprendizaje. Además, las tecnologías no son ni buenas, ni malas, sino que son un medio que puede ser usado con fines educativos respetando ciertos requisitos. El empleo de las NTICs a través de plataformas digitales permite que puedan ser utilizadas por el alumno en la construcción del conocimiento a su propio ritmo, es decir, considera una de las premisas del *“Modelo Educativo Humanista”* o *“Modelo del Sentido”*: la singularidad. (Benbenaste, 1995). A través de este modelo se pretende un sujeto creativo, responsable de su propio trayecto, es decir de sus decisiones, reflexivo. Se pretende un aprendizaje basado en preguntas y cuestiones que despierten el interés y propicien la búsqueda creativa de respuestas a los interrogantes, dentro del llamado *“modelo de entornos de aprendizaje constructivista”* en donde se compromete al alumno en la elaboración del conocimiento (Esteban, 2000).

Cronograma aproximado:

1. Abril-Septiembre: *Observación guiada de preparados histológicos.*
 2. Mayo-Junio: *Rol de Ayudante-Alumno.*
 3. Mayo-Agosto: *Fundamentos pedagógicos.*
 4. Junio-Septiembre: *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.*
 5. Agosto: *Conocimiento científico.*
 6. Agosto-Septiembre: *Aprendizaje Significativo.*
 7. Mayo-Noviembre: *Contenidos de Biología Celular, Histología y Embriología.*
 8. Agosto-Octubre: *Presentación de trabajos.*
 9. Julio-Octubre: *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.*
 10. Noviembre: *Integración final y evaluación de la propuesta.*
- (Abril-Noviembre) *Evaluación Permanente*



Evaluación

Desde una concepción de Educación “problematizadora” (Freire, 1985), en el intento de una *relación dialógica* entre educador y educando, mediatizada por el objeto de conocimiento —*superando la contradicción educador-educando*—, se considera a la evaluación como *proceso permanente*, teniendo en cuenta las metas formativas planteadas y las variables del alumno y del docente en cada contexto educativo particular. Un párrafo aparte merecen las relaciones interpersonales y la búsqueda de consenso conceptual acerca de la evaluación, por parte de los integrantes de la Cátedra. Es necesario propiciar espacios de reflexión e intercambio de ideas que se traduzcan en un trabajo coherente. Es necesario explicitar como expresa Susana Celman, “*qué queremos significar con “sobresaliente, “bueno” o “regular” ...* (Celman, 2001).

Susana Celman expresa que deberán cumplirse al menos dos condiciones para que *la evaluación sea herramienta de conocimiento*: 1. la *intencionalidad*, asentada en la ética (para que sea un modo de construcción de conocimiento crítico y fundado) y 2. la *posibilidad* (que se creen los espacios institucionales de trabajo docente para su desarrollo) (Celman, 2001). En este proyecto se intenta abordar la evaluación teniendo en cuenta estos conceptos. Existen diversas perspectivas sobre el concepto de Evaluación: 1. la *racionalista*: considera que la información nueva enriquece las decisiones y la comprensión de la realidad, y parte del supuesto de parámetros como los fines u objetivos perseguidos; y 2. la *interpretativa*: la evaluación busca la identificación de los sentidos acordados, descubriendo los universos simbólicos de la acción de las organizaciones, y tiene la intencionalidad de construir argumentos que sustenten las decisiones (Martínez Nogueira, 2000). En alguna medida considero que no existen modelos “puros” y que toda evaluación que pretenda ser racionalista contendrá elementos interpretativos, pues es el Hombre que evalúa y emite un juicio de valor construyendo argumentaciones. Ahora bien, en toda evaluación debe primar lo epistemológico, por sobre lo metodológico: “*si no se sabe qué medir, de nada sirve medirlo bien*” (Follari, S/F). Los datos son siempre una pregunta implícita del investigador (Follari, S/F), es decir que se admite que siempre hay una *carga teórica* en la observación misma. Para caracterizar a la llamada “*evaluación educativa*” acuerdo con algunos de los rasgos descritos por Álvarez Méndez, como por ejemplo: a) *democrática*: necesaria participación de todos los sujetos afectados; b) *al servicio de los protagonistas*, en especial de los sujetos que aprenden: “formativa”; c) *consensuada* como voluntad de entendimiento; d) *transparente*: con publicidad de los criterios; e) parte de un *continuum* por lo tanto procesual, integrada en el currículo; f) *formativa*, motivadora, orientadora (Álvarez Méndez, 2001).

Se debería considerar que los resultados de la implementación de esta propuesta no podrán ser tomados como parcialidades cuantitativas (aunque dichas variables cuantitativas indiquen progresos) en cuanto al rendimiento de los Ayudantes Alumnos en el ciclo lectivo, mediante porcentaje de asistencia a los trabajos prácticos y a las reuniones semanales, así como la asistencia a actividades complementarias —como visitas guiadas al *Centro de Microscopía Electrónica, FCM, UNC*— o notas alcanzadas en los exámenes del Curso de Apertura; sino más bien como procesos individuales de formación, que se reflejan en la responsabilidad en las tareas asignadas, el afán de superación, la reflexión y la creatividad en su desempeño. Todas estas variables son cualitativas y hacen al proceso de formación que vivencien los Ayudantes Alumnos, y que se refleje en el aula y permitirá su transferencia.

Los *trabajos* presentados por los Ayudantes-Alumnos consistirán en “*aprender lo no aprendido, construir lo no construido*”, seleccionando y organizando los contenidos para un aprendizaje significativo (Peme de Aranega y de Longhi, 1987). En la presentación se tendrá en cuenta además de la claridad conceptual, la apertura hacia el grupo.

Recordemos que es en el aula, donde se encuentran los sujetos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y como tales “*sujetos*” interaccionan con sus mundos de significados, y es allí donde el pensamiento del profesor aparece como un factor determinante, pues es el responsable de guiar los procesos, a través de sus decisiones didácticas (Pérez Gómez, 1987). Furlan nos habla de que contenido educativo y método de enseñanza son dos aspectos de un proceso unitario y nos propone



una estructuración del contenido como “*estructura metodológica*”, reorganizando las estructuras conceptuales en función del aprendizaje cognoscitivo, con la lógica propia de la disciplina a enseñar, desde una óptica epistemológica y científica (Furlan, 1989).

Este proyecto hace uso de la construcción de mapas conceptuales, recordemos que un mapa conceptual es un “*recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones*” (Ausubel D, Novak J y Hanesian H, 1983). Para el “*diagnóstico*” inicial considero muy útil la elaboración de *mapas conceptuales* como instrumentos de evaluación (Novak, 1998). Uno de los factores que influyen de manera notable en el aprendizaje es “lo que el alumno ya conoce”, es decir los *conceptos previos* que servirán de anclaje a los nuevos conceptos que se construirán en un Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1976; Ausubel et al, 1983). De manera que, el alumno “ideal” que los docentes tenemos al frente presenta una “*estructura cognoscitiva*” —ese “*conjunto organizado de ideas preexistentes que brindan apoyo a las nuevas y sirven de anclaje, posibilitando la integración en la construcción de los conocimientos*” (Ausubel, 1976)— que debemos intentar conocer y es así que los mapas conceptuales pueden ser muy útiles. Es en la organización del conocimiento en que la construcción de “*mapas conceptuales*” (Novak y Gowin, 1988, Novak, 1998) puede ser una actividad que facilite el aprendizaje significativo —como representaciones del conjunto de proposiciones y conceptos relacionados jerárquicamente— y fomente la creatividad.

Por lo dicho, este proyecto hace uso de los mapas conceptuales como una herramienta para representar las diversas estructuras cognoscitivas. Ahora bien, es muy importante distinguir dos momentos en la “*relación docente-contenidos*” (De Alba, S/F): 1. referido a la relación del docente (Ayudante Alumno en este caso) con el objeto de estudio, y 2. referido a la organización de los contenidos con fines de enseñanza. Alicia De Alba propone la utilización de mapas conceptuales para conocer el nivel de “*apropiación*” del objeto que tiene el docente (y que de alguna manera revela el nivel académico del cuerpo docente). Considero muy interesante el uso de este recurso para representar las diversas estructuras cognoscitivas.

Moreno González (1987) del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad Complutense de Madrid, dice: “*No dispongo de una respuesta convincente, ni para mí mismo, sobre cómo han de ser preparados los profesores de Ciencias en los distintos niveles docentes. Ni siquiera puedo afirmar que crea en la necesidad de una preparación específica, si ésta no es poner al aspirante en contacto con el medio docente de manera continua desde que inicia sus estudios profesionales. Sólo tengo un convencimiento: que el profesor debe estar afectado de lo que Albert Einstein llamaba “hambre del alma”, para expresar el deseo insaciable de saber mucho, o al menos saber bien lo poco que se sepa*”. Es por esto que se propone la profundización de los conocimientos en el área específica de la materia objeto de estudio, como un paso esencial previo a la búsqueda de “lo didáctico”.

Con el correr del tiempo, el avance en el desarrollo de las teorías de la enseñanza, permitió reconocer la importancia del “*currículum oculto*” (como lo implícito), de la imbricación de método y contenido, y de las relaciones entre teoría y práctica, dándose lugar a la llamada “*nueva agenda*” de la Didáctica. Así, la Didáctica es entendida como “*teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben*” (Litwin, 1998a). Las “*Configuraciones didácticas*”: *manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento* (Litwin, 1997) son parte de la llamada “*nueva agenda*” (Litwin, 1997, 1998a), es decir nos hablan de una nueva “*mirada*”, que permite al docente una “*contextualización*” mayor de sus acciones.

Por “*transposición didáctica*” el docente es capaz de que el conocimiento científico se transforme en contenido a enseñar y en contenido aprendido, sin que sea deformado (Sanjurjo y Rodríguez, 2003). Ahora bien, en acuerdo con Litwin (Litwin, S/F) los *contenidos* (conocimientos para enseñar) de la enseñanza pierden valor como productos históricos y provisionales, y es preciso cultivar actitudes de crítica y antidogmatismo en todo nivel y momento de la educación. Así, como es importante que el proceso de adaptaciones por el cual un “*saber científico*” se transforma en un “*saber a enseñar*”, es



decir la llamada “*transposición didáctica*” (Chevallard, 1997) deberá respetar los principios del Aprendizaje Significativo.

Deben producirse “significatividades”: *significatividad afectiva, significatividad psicológica cognitiva, y significatividad lógica.*

En cuanto a la consideración de las *fuentes bibliográficas* como recursos educativos, es muy importante la promover la utilización de múltiples textos de reconocidas editoriales científicas. “*Es muy diferente una evaluación destinada a comprobar qué se ha retenido de un tema que se estudió consultando un texto único, que aquella otra destinada a conocer el tipo de relaciones que el estudiante ha sido capaz de hacer entre distintos autores, al interior de dicho tema y con otros, las opiniones que le merecen, las aplicaciones a situaciones diferentes, las preguntas en las que se quedó pensando, etc*”. (Celman, 2001). En este párrafo que me permití transcribir, veo expuesto mi pensamiento en relación a la apertura hacia ideas diferentes, y la estimulación del “juicio crítico” valores y actitudes muy importantes para la formación de una persona reflexiva.

En relación al **conocimiento**, Perkins nos habla de “*conocimiento frágil*” y el llamado “*pensamiento pobre*”, como lo opuesto a las “metas de la Educación: retención, comprensión y uso activo del conocimiento” —pensar con lo que se aprende— como ideas claves para una escuela inteligente (Perkins, 1995). Estos problemas de conocimiento son causados para este autor, por “*el modelo de la búsqueda trivial*” (incentivado con evaluaciones que exigen una única respuesta breve, y con poco “lenguaje del pensamiento” en las clases) y “la prioridad de la capacidad sobre el esfuerzo”. Estos problemas se vinculan de alguna manera con el concepto de “*atajos*” como estrategias de evasión de los caminos del conocimiento (Ortega, 2000). Considero que en la elaboración de cualquier juicio de valor acerca de la calidad educativa deben tenerse en cuenta estos aspectos, y que a nivel universitario, tienen suma importancia. De manera que, con esta propuesta se intenta abordar los problemas de conocimiento en el área de la materia objeto de estudio (BC, H, y E) que puedan tener los ayudantes alumnos en ejercicio de su rol docente, para evitar “*atajos*”.

Es muy importante reconocer a la función docente como la del “*otro*” que acompaña, que ayuda en la construcción de la subjetividad, reconocer la formación de la conciencia de los sujetos, es una responsabilidad moral. Aquí, recuerdo a Vygostki y su “*zona de desarrollo próximo*” donde el medio social es fundamental y el docente acompaña y ayuda al educando: “*no se aprende solo*” (Sanjurjo y Vera, 1994). Se realizarán a través de esta propuesta tareas grupales en muchas ocasiones. El trabajo grupal ayuda a la construcción del sujeto social. El brindar un espacio para el trabajo grupal implica ofrecer un espacio para “*pensar juntos*” en el que se proporciona la construcción mutua de los sujetos participantes y la integración de modalidades de organización e interacción.

La **evaluación**, considerada como una función educativa, es una actividad intencional que realiza un análisis valorativo permitiendo la comparación de una realidad con una imagen ideal u objetivo, y se orienta a la búsqueda de fundamentos de esa realidad que provean elementos para su perfeccionamiento (Carena, 2003). Es decir, que la evaluación debe servir para “mejorar”, y con ese criterio se elaboró esta propuesta evaluativa.

Por todo lo anterior se propone:

La Evaluación de los Ayudantes Alumnos será considerada como proceso, teniendo en cuenta los objetivos planteados, propiciándose la auto y la heteroevaluación. (Celman, 2001).

Requisitos para la acreditación: ser alumno regular de la Carrera de Medicina, y haber aprobado la materia Biología Celular, Histología, y Embriología con 7 (siete) puntos o más.

Evaluación formal durante la Apertura, al inicio del año lectivo, luego del *Curso Apertura de Práctica de la Enseñanza para Ayudantes-Alumnos*, de carácter obligatoria, mediante un examen práctico oral, a cargo de Profesores Titular y Adjuntos. Se requiere la aprobación con más de 7 (siete).



Durante el año: Se propone la creación de *criterios de evaluación consensuados* con los Ayudantes-Alumnos. La puntualidad, la responsabilidad en las tareas asignadas, la presentación de trabajos y la asistencia a los trabajos prácticos encargados, serán considerados, mediante auto y hetero-evaluación.

Al finalizar: Auto-evaluación.

Evaluación de la Propuesta de Formación Docente:

Se espera que los resultados de las *evaluaciones (escritas anónimas, estructuradas y abiertas)*, de la *Propuesta de Formación Docente de Ayudantes-Alumnos* se traduzcan en aportes e ideas nuevas, de manera que cada año, sea superado por el siguiente, remarcando el carácter dinámico de la propuesta, abierta a las necesidades concretas de la realidad.-

Acerca de la *innovación*

Como se ha dicho, dada la situación problemática a la que intento cambiar para mejorar, a través de esta propuesta docente se puede considerar como una “*innovación*” — “*la introducción de algo nuevo que produce mejora*” (Moreno Bayardo, 1995) — a este proyecto de formación docente.

Pueden considerarse *fases y procesos* para la innovación curricular: *planificación, diseminación, adopción, implementación y evaluación* (González González y Escudero Muñoz, 1987). En este caso puede considerarse una innovación “curricular” a esta propuesta de formación docente de Ayudantes Alumnos. En el marco de la llamada “*fase de planificación*”, me posiciono en el denominado “*modelo deliberativo*” (González González y Escudero Muñoz, 1987) que considera que el currículo se particulariza y contextualiza en la práctica. De manera que en base a la situación problemática descrita de *carencia de “saberes”* en el área pedagógica de los Ayudantes Alumnos, en su rol docente, se propone una innovación en su formación a través de este proyecto.

En la “*fase de diseminación*”, es decir en la cual se da a conocer el proyecto para su adopción, y posterior implementación, considero que la *comunicación de ideas* debe tenerse en cuenta el contexto particular en el cual se implementará de manera “abierto” a las críticas y reflexiones de los actores, es decir la “*diseminación como enfoque cultural*” (González González y Escudero Muñoz, 1987). La “*fase de adopción*” depende como ninguna otra de los sujetos actores a nivel individual e institucional. En ese sentido, la Cátedra como institución contribuiría avalando el proyecto, para dar apoyo al mismo desde “lo interno”, considerado como “propio”. Se tratará de vencer las “*fuerzas de resistencia*” al cambio (Morrish, 1978), en especial la “homeostasis” que intenta mantener los estados constantes. La “*fase de implementación*” considero que es “*un proceso de adaptación mutua*” (González González y Escudero Muñoz, 1987) en dos sentidos, la propuesta innovadora y la institución como contexto deben “ajustar” acomodándose para la implementación, vista como un proceso dinámico de interacción y modificación. Es decir, el proyecto es considerado una “*fuerza de potencialidades*”. Como *estrategia* para facilitar la implementación describiré la hipótesis de trabajo que subyace en este proyecto: “*Si se lleva a cabo la formación docente de los Ayudantes Alumnos podría mejorarse la enseñanza de la materia, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa*”. Para la “*fase de evaluación*” debe considerarse el contexto en el que surge esta propuesta. Considero que se deben tener en cuenta no sólo los resultados cuantitativos, sino cualitativos de la propuesta, en adecuación a la realidad dinámica en la que se inserta, teniendo en cuenta las todas las dimensiones del currículum.



Factibilidad de implementación (requisitos presupuestarios, administrativos, equipamiento, formación de equipo, etc)

Fortalezas y debilidades institucionales

Si pudiéramos caracterizar la "*dinámica grupal*" de la Cátedra en cuanto a Recursos Humanos, debería aclarar que hace más de 5 años que ocurre rotación en el desempeño de la jefatura de cátedra, debido a la jubilación de la Profesora Titular (y a la falta de llamado a Concursos). De tal manera que los Profesores Adjuntos se hacen cargo por un ciclo lectivo cada uno. La Cátedra consta de un cargo de Profesor Titular de Dedicación Exclusiva, tres cargos de Profesores Adjuntos de Dedicación Exclusiva y nueve cargos de Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) (tres de Dedicación Exclusiva, tres de Semiexclusiva y tres Simples), seis cargos de Ayudantes-Alumnos (tres clase A y tres clase B). Además, se cuenta con un número importante de Ayudantes Alumnos *ad-honorem*, (que en ocasiones llegó a más de 60), y que son los que sostienen la enseñanza, a nivel de los Trabajos Prácticos. También hay profesionales concurrentes *ad-honorem* que colaboran en los Trabajos Prácticos. Además, dentro del personal no docente existe un cargo de Técnico de Histotecnología, tres cargos de Secretarios, y un Ordenanza.

De todo esto surge, en acuerdo con Burton Clark en relación a la organización y su faceta política (Clark, 1992), una "*distribución de poder*" a la hora de la toma de decisiones, en la que se entrecruzan los factores de organización del trabajo y las creencias o "lo simbólico", de tal manera que se hace muy evidente la estructura institucional "*de base pesada*", en la cual prevalece la forma de acatamiento que es la normativa descrita por Amitai Etzioni (Clark, 1992), y en donde "los lazos emocionales" son muy fuertes y han llegado a impedir la constitución de un Departamento, por temor a la "desaparición" de las Cátedras que lo conformarían, y a la aglutinación del poder en una sola persona (Director del Departamento). Aquí se evidencia claramente lo descrito por Hall: "*en las organizaciones las decisiones se toman dentro de un contexto político y son afectadas por las posiciones de poder y por las coaliciones de poder dentro y fuera de las mismas organizaciones*" (Hall, 1983), y "*los recursos, tanto materiales como simbólicos, —que pueden manejarse discrecionalmente desde la cúspide del mando ejecutivo— permiten la consolidación de espacios de poder y conocimiento*"....(Bianco, 2003).

Por ello, esta propuesta se basa en una estrategia de *consenso* entre los Docentes actores en el proyecto, en la búsqueda de apoyo a las actividades propuestas y en la retroalimentación permanente de la práctica educativa.

➤ La Cátedra consta de los siguientes Recursos materiales:

- un aula de teórico prácticos,
- un salón de trabajos prácticos
- 60 microscopios ópticos,
- 1 laboratorio de histotecnología,
- 1 histoteca con preparados histológicos,
- microfotografías,
- 600 diapositivas,
- 2 proyectores,
- un retro-proyector,
- 5 computadoras,
- acceso a Internet,
- materiales de laboratorio,
- un laboratorio de uso común en el Instituto de Biología Celular,
- bibliografía: textos de la materia, de editoriales científicas.



- Posibilidad de adquirir a préstamo por parte de ACSIDAS de un cañón de proyección, para presentaciones en pantalla.

Resultados y/o conclusiones

En relación al **conocimiento**, Perkins nos habla de “*conocimiento frágil*” y el llamado “*pensamiento pobre*”, como lo opuesto a las “metas de la Educación: retención, comprensión y uso activo del conocimiento” —pensar con lo que se aprende— como ideas claves para una escuela inteligente (Perkins, 1995). Estos problemas de conocimiento son causados para este autor, por “*el modelo de la búsqueda trivial*” (incentivado con evaluaciones que exigen una única respuesta breve, y con poco “lenguaje del pensamiento” en las clases) y “la prioridad de la capacidad sobre el esfuerzo”. Estos problemas se vinculan de alguna manera con el concepto de “*atajos*” como estrategias de evasión de los caminos del conocimiento (Ortega, 2000). Considero que en la elaboración de cualquier juicio de valor acerca de la calidad educativa deben tenerse en cuenta estos aspectos, y que a nivel universitario, tienen suma importancia. De manera que, con esta propuesta se intenta abordar los problemas de conocimiento en el área de la materia objeto de estudio (BC, H, y E) que puedan tener los ayudantes alumnos en ejercicio de su rol docente, para evitar “*atajos*”.

En coincidencia con Paulo Freire, y su propuesta de una pedagogía opuesta a la concepción “bancaria” de la educación. (Freire, 1985), se propone una relación “dialógica” entre educador y educando, ambos sujetos aprenden y crecen juntos y el mundo cognoscible es el mediatizador. En estos fundamentos está basado este proyecto, y a través de él se espera mejorar “*la cultura pedagógica*”, en su influencia sobre el currículum “real”, el que aparece en el aula. En acuerdo con Corbella, considero que “*para mejorar la calidad de la Educación en la Universidad, hay que empezar por mejorar la formación del personal docente*” (Corbella, 2003). A través de esta propuesta se intenta elevar la calidad educativa en la FCM, UNC, mediante la formación de sus Ayudantes Alumnos, que se traducirá en su influencia sobre el currículum “real”. Ahora bien, recordemos que el “trabajo” del docente en el aula tiene lugar en lo que se ha dado en llamar “**espacios de realización**” (Salinas, 1995) que se hallan limitados por al menos cuatro aspectos: 1. La institución y su organización: materiales, espacios, número de alumnos, etc., 2. El currículum oficial: lo que “se debe” enseñar (cómo, por qué y para qué), 3. La ubicación laboral del docente: puesto de trabajo y relaciones socioculturales y personales, y 4. Los conocimientos propios del docente. De manera que, tal como se expresó anteriormente, puede considerarse que el *currículum* que realmente aparece en el aula es resultado de la confluencia de múltiples aspectos.

Este proyecto ha sido concebido con carácter de innovación desde el punto de vista educativo, como un “*cambio para mejorar*”. Así es que, los propósitos de la presente Propuesta de Formación están dirigidos a la creación de un ámbito adecuado de autoreflexión acerca del rol del Ayudante-Alumno, y el aporte de fundamentos pedagógicos desde una óptica constructivista (Ausubel et al, 1983, Peme de Aranega y de Longhi, 1987), en donde la enseñanza y el aprendizaje se conciben en forma dialéctica, que tienen en cuenta la estructura interna del sujeto, lo consideran una totalidad y propician un aprendizaje con significado, con sentido, en donde los contenidos pueden ser retomados, re-significados y entramados con otros (Ausubel et al, 1983; Gimeno Sacristán, 1986). Se promueve la participación consensuada de todos los integrantes docentes de la Cátedra, como “*actores docentes*” en este proyecto y como “*actores alumnos*” a los Ayudantes-Alumnos. En cuanto a los contenidos: debe destacarse que comprenden ambos aspectos, lo pedagógico y lo específico del área de conocimiento de la materia Biología Celular, Histología y Embriología.

Se considera que a través de esta propuesta —que pretende ser un “*proyecto de construcción permanente*” y un “*marco contenedor de prácticas*” (Barco, S/F) en relación a la realidad dinámica— se creará un espacio para la formación de Ayudantes Alumnos que contribuya a elevar la calidad de la Educación en la F.C.M., U.N.C.



Propuestas de mejora

Esta propuesta se remonta a un desafío, el de la formación docente de Ayudantes Alumnos universitarios y tiene como antecedente un proyecto de *Práctica de la Enseñanza para Ayudantes Alumnos*, ejecutado cuando me desempeñé como Encargada de Ayudantes Alumnos de la Cátedra (Novak, 1996, Novak y Fabro, 1999). Teniendo en cuenta esas experiencias preliminares surge esta propuesta de innovación.

Como se ha dicho, se puede considerar “**innovación**” desde el punto de vista educativo a un “cambio para mejorar”, es decir en acuerdo con Moreno Bayardo (1995) “*la introducción de algo nuevo que produce mejora*”, planeado, deliberado, sistematizado, yo diría “pensado” para ese fin. Considero que este proyecto es concebido con carácter de innovación. Así es que, los propósitos de la presente **propuesta de formación** están dirigidos a la creación de un ámbito adecuado de autoreflexión acerca del rol del Ayudante-Alumno, y el aporte de fundamentos pedagógicos desde una óptica constructivista (Ausubel et al, 1983, Peme de Aranega y de Longhi, 1987), en donde la enseñanza y el aprendizaje se conciben en forma dialéctica, que tienen en cuenta la estructura interna del sujeto, lo consideran una totalidad y propician un aprendizaje con significado, con sentido, en donde los contenidos pueden ser retomados, resignificados y entramados con otros (Ausubel et al, 1983; Peme de Aranega, 1986; Gimeno Sacristán, 1986). Se promueve la participación consensuada de todos los integrantes de la Cátedra, como *actores docentes* en este proyecto y como *actores alumnos* a los Ayudantes-Alumnos, rentados o no.

En relación a la llamada “*flexibilidad*” del currículum, este proyecto se manifiesta como un proceso dinámico, modificable, “*en construcción permanente*” y con una integración teoría-práctica continua. Por otra parte, debe considerarse a la “Interdisciplinariedad” (López, 1996) —“*concurrency simultánea o sucesiva de saberes, sobre un mismo problema, proyecto o área temática*”— como un abordaje necesario para la comprensión “holística” del objeto de estudio y en ese sentido acuerdo con López (1996) en que “*percibir los conjuntos*” y “*aprehender las relaciones*” son fundamentales. Por ello, se plantea en esta propuesta el abordaje del análisis de los preparados histológicos desde diferentes ángulos de estudio, teniendo en cuenta los niveles de organización biológicos y las perspectivas de las distintas disciplinas como la Biología Celular y la Embriología.

Para intentar solucionar el problema descrito de carencia de cultura pedagógica, podríamos tener en cuenta lo expresado por Barco (Barco S/F), quien nos habla de “*observar la emergencia de la necesidad de investigar la propia práctica*”, haciendo referencia a la “**formación permanente**”, como “*una forma de construcción del ser docente que escapa a la forma tradicional modélica, la cual no siendo una tarea previa, es necesariamente una labor que se realizará paralelamente a las prácticas docentes*”. Es importante destacar en este punto, la necesidad de una formación permanente del docente, en contraposición con una formación modélica que supone la existencia de un perfil ideal, acabado, atemporal; pues la realidad dinámica y diversa requiere del desarrollo y renovación permanente en la búsqueda de profesionales reflexivos (Schön, 1992). Basado en esto, se ha realizado este proyecto, que creará un espacio para la formación de Ayudantes Alumnos que contribuya a elevar la *calidad educativa* en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Convengamos que el concepto de “*Calidad*” de la Educación es complejo y multidimensional, está social e históricamente determinado, se constituye en imagen objetivo de las acciones educativas y en patrón de control comparativo de la eficiencia del servicio educativo (Aguerrondo, 1995). Quizás en una Universidad pensada como centro generador de conocimiento, con un acento en la producción científica, en su dimensión de *Investigación*, las funciones de *Docencia* y *Extensión* se verían favorecidas en la “revalorización” del conocimiento producido, contribuyendo a la “calidad” de la Educación Universitaria. De manera que se ofrecen espacios en esta propuesta para la integración de aquellos Ayudantes Alumnos que estén interesados, en tareas de apoyo a las investigaciones que se desarrollan en la Cátedra.



Bibliografía

Bibliografía Científica en relación a Biología Celular, Histología y Embriología:

DI FIORE MSM. Atlas de Histología Normal. Ed. El Ateneo, 1986.

FAWCETT DW. BLOOM FAWCETT Tratado de Histología. 12 ed. Interamericana, Mc Graw, Hill. 1995.

GARTNER L HIATT J. Histología. ed. Interamericana, Mc Graw, Hill. 1997.

GENESER F. Histología. 3ra ed. 5ta. Reimp. Ed. Médica Panamericana, Bs. As. 2005.

GOMEZ DUMM C. Embriología Humana. Atlas y Texto. 1ra ed. Ed. El Ateneo, 2003.

HIB J. Embriología Médica. 8va ed. Clareo, Bs. As. 2005.

JUNQUEIRA LC y CARNEIRO J. Histología Básica. 6ta ed. MASSON, 2005.

LANGMAN J, SADLER TW. Embriología Médica con orientación clínica. 9na ed. Médica Panamericana, Bs. As., 2004.

MOORE KL y PERSAUD TVN. Embriología Básica. 4ta ed. Interamericana, Mc Graw Hill, 1995.

ROSS MH, KAYE, PAWLIN, Histología. Texto y atlas color con Biología Celular y Molecular. Ed. Médica Panamericana, 4ta. Ed. 2005.

Otros, (de editoriales científicas)...

Bibliografía Pedagógica

AGUERRONDO, I. (1995). La calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. Revista Interamericana de educación, OEA.

AGUILA, R et al. (1987). "El Aprendizaje de las Ciencias como Investigación". Enseñanza de las Ciencias, N° extra.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, JM. (2001) "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Ed. Morata SL.

AUSUBEL, D. (1976). "Psicología educativa: un punto de vista cognitivo". Trillas, México.

AUSUBEL, D; NOVAK, J; HANESIAN, H.(1983). "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Edit. Trillas, 2° edic.

AVANZINI, G.(1977). "La Pedagogía en el Siglo XX". Cap. 3: El Grupo en Pedagogía, por Ginot, Dominique. Madrid Narcea.

AVOLIO DE COLS, S. (1977). "Conducción del Aprendizaje". Cap: Comunicación centrada en la tarea, resolución de problemas y, de laboratorio. Cap: Técnicas grupales. Edit. Marymar.



- BARCO, S: S/F. "El docente universitario: un espacio de incógnitas". Mimeo. Universidad del Comahue.
- BENBENASTE, N (1995). Sujeto: Política x Tecnología/Mercado. Edic. UBA, Bs. As.
- BIANCO, I (2003). La gestión en el espacio organizacional universitario. Mecanismos de lucha y negociación entre los órganos (uni)personales y colegiados. Ponencia presentada en el Congreso de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luis, Sept. 2003.
- BURBULES, NC & CALLISTER, TA. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. GRANICA, Barcelona.
- CARENA, S. (2003). "Un enfoque sobre la dimensión formativa de la evaluación". Revista Diálogos Pedagógicos.
- CELMAN, S. (2001). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". en DE CAMILLONI ARW, CELMAN S, LITWIN E Y PALOU DE MATE MC. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Paidós, Bs. As. 3ra reimpresión.
- CHEVALLARD, Y. (1997). "La transposición didáctica. Del saber sabio, al saber enseñado". Ed. Aique, Buenos Aires.
- CLARK, B (1992). El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen, México (Caps. I, II, III).
- COLS, E. (2000). "La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar". II CE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, Nro. 17, 8-22.
- CORBELLA, E. (2003). "El Docente Universitario: Modelos de Formación y Perfil". Apuntes de Cátedra. UTN, frc, Córdoba, Argentina.
- DE ALBA, A. (S/F). "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio" (análisis de un caso), en DIAZ BARRIGA y otros: Seis estudios sobre Educación Superior, Cuadernos del CESU Nro. 4, UNAM, Méjico.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1986). "Didáctica y Curriculum". Edit. Nuevomar.
- DIAZ BARRIGA, A. (2000) (comp.) "El examen. Textos para su historia y debate". UAM, estudio preliminar.
- ESTEBAN, M. (2000). El diseño de entornos de aprendizajes constructivista. Adaptación de D. Jonassen, en C.H. Reigeluth. El diseño de la instrucción: Madrid Aula XXI, Santillana.
- FELDMAN, D. (1998). Ayudar a enseñar. Cap.1. Aique, Bs. As.
- FOLLARI, R. (S/F). Aspectos teóricos y metodológicos sobre evaluación de la función Investigación en las Universidades.
- FREIRE, P (1985). "Pedagogía del Oprimido". Siglo Veintiuno Editores, Bs. Aires, cap. II.
- FRIGERIO, G. et al (1991). "Curriculum presente. Ciencia ausente. Tomo I: Normas, Teorías y Críticas". 1ra. ed. Miño y Dávila editores. Cap I.



- FURLAN, A. (1989). "Metodología de la enseñanza", en Aportaciones a la Educación Superior. UNAM, México.
- GIMENO SACRISTÁN, J y A. PÉREZ GÓMEZ. (1992). "Comprender y transformar la enseñanza". Cap. II. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, JC. (1986). "Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo". Cap. La programación de la enseñanza desde una perspectiva científica. Edit. REI.
- GOMEZ OCAMPO VM y CELIS GIRALDO JE (2003). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GONZALEZ GONZALEZ MT y ESCUDERO MUÑOZ JM. (1987). Innovación educativa. Barcelona: Humanitas.
- HALL, R (1983). Organizaciones: estructura y proceso, Colombia. Prentice/Hall International. En BIANCO, I (2003). "La gestión en el espacio organizacional universitario. Mecanismos de lucha y negociación entre los órganos (uni)personales y colegiados". Ponencia presentada en el Congreso de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luis, Sept. 2003.
- JACKSON, P. (2003). Práctica de la Enseñanza. Amorrortu editores.
- KLIMOVSKY, G. (1994). Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología. A-Z Editora, Buenos Aires.
- LITWIN, E (1998 a). "El campo de la didáctica, la búsqueda de una nueva agenda", en Corrientes contemporáneas de la didáctica. Cap. 4. Paidós.
- LITWIN, E. (1997). "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (1998 b) "La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en CAMILLONI y otros: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.
- LITWIN, E. (S/F) Teorías del Aprendizaje. Aporte de David Ausubel. Extraído de "Teorías del Aprendizaje. Aplicación en la Enseñanza de la Arquitectura". Autores varios; publicación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNC. En Material de apoyo para Docentes Universitarios. Centro de Tecnología Educativa y Educación a Distancia, UNC.
- LITWIN, E. (2005) Conferencia Plenaria. Congreso Internacional de la Mejora Continua y la Innovación en las Organizaciones, UTN, FRC, 2, 3 y 4 de Noviembre 2005, Hotel de La Cañada, Córdoba.
- LOPEZ JN (1996). Modernización curricular. Bogotá: Libros y libros.
- MARTINEZ NOGUEIRA, R. (2000). "Evaluación de la Gestión Universitaria". Informe para la CONEAU, Argentina.
- MORENO BAYARDO, MG (1995) *Investigación e Innovación Educativa*. Revista La Tarea Nº 7. México.
- MORENO GONZÁLEZ, A.(1987). "La formación de profesores de ciencias en España o la frustración permanente del profesorado". Enseñanza de las Ciencias, N° extra.



- MORRISH I. (1978). Cambio e innovación en la enseñanza. Salamanca: Anaya.
- MURAT, F. (1987). Elementos de Epistemología. Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Dirección General de Publicaciones.
- NISBET, Y. y SCHUCKSMITH, J. (1987). "Estrategias de Aprendizaje". Aula XXI.
- NOVAK ITC y FABRO SP de. (1999). "El Imprescindible Desafío de la Formación de Ayudantes Alumnos". Revista Médica de Córdoba, vol. 87, p 25-28. ISSN 0370-6125.
- NOVAK ITC. (1996). "La Formación de Ayudantes Alumnos". MEMORIAS de las III Jornadas de Enseñanza de la Biología. Rosario, p 211-215.
- NOVAK J y GOWIN D B. (1988) Aprendiendo a aprender. Barcelona, Editorial Martínez Roca.
- NOVAK, J. (1998). "Conocimiento y aprendizaje". Madrid. Alianza.
- ORTEGA, F. (2000). "Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión". Narvaja editor.
- PASILLAS, M. (1993). Funciones del docente: entre la pedagogía y la profesionalidad.
- PEME DE ARANEGA, C. y DE LONGHI, A. (1987). "Selección y Organización de contenidos en la Enseñanza-Aprendizaje de la Ciencia y la Tecnología". (Mat. mecanografiado, GECYT).
- PEREZ GOMEZ A. (1987). "El pensamiento del profesor vínculo entre la Teoría y la Práctica". Revista de Educación N° 284. España.
- PERKINS, D. (1995) La escuela inteligente. Cap. 4. Gedisa.
- PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE MEDICINA Y PERFIL PROFESIONAL, información extraída de la página: <http://www.fcm.unc.edu.ar/escuelas/medicina/>.
- POZO, JI (1999). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata.
- POZO JI y MONEREO, C. (1999) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana.
- PRIETO CASTILLO, D. (1999). "La comunicación en el aula". Ediciones Circus, Buenos Aires.
- SARASON, S. (2002). La enseñanza como arte de representación. Educación. Agenda Educativa, Amorrotu editores.
- SALINAS D. (1995) Currículo, racionalidad y discurso didáctico. En POGGI M y otros: Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires: Kapelusz. Cap. 2.
- SANJURJO, L y RODRÍGUEZ, X. (2003). Volver a pensar la clase. Homo Sapiens.
- SANJURJO L y VERA. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario, Homo sapiens.
- SCHATZ, G. (2001). What Mitochondria Have Told Me. Molecular Biology of the Cell 12: 777-778.



SCHÖM, D. (1992). "La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje en las profesiones". Paidós, Barcelona.



EL DISPOSITIVO GRUPAL COMO INSTRUMENTO PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

Robinson Curumilla Aguilar. UAB. Robinsoncarlos.curumilla@campus.uab.es

Xavier Gimeno Soria. UAB. Xavier.gimeno@uab.es

Palabras clave

Grupo, Formación, Recursos Personales

Resumen

La institución educativa es compleja. Interaccionan múltiples elementos, tanto los del contexto, como también aquellos relacionados con la dimensión personal del profesor, los cuales de una u otra forma, condicionan la actuación del mismo en las tareas de su quehacer profesional.

Suele haber desconocimiento de los procesos habituales y las posibles dificultades que tienen que ver con el ambiente del grupo de trabajo. Se descuidan los factores del ámbito relacional.

La experiencia de formación en una situación de grupo facilita el poder sentir y pensar aquello que sucede y ocurre en el contexto laboral, proporcionando conocimiento y desarrollo de las capacidades individuales y colectivas para el trabajo institucional. En este sentido cada persona puede adquirir, activar y desarrollar un sistema de referencias nuevo que le permita saber hacer, saber ser y estar desde diferentes ángulos en el ambiente de trabajo. Lo anterior se desarrollará más ampliamente en el punto 1 del siguiente apartado, donde se presenta el **Dispositivo Grupal** como propuesta de formación.

En el apartado 2 se presentan algunos rasgos de la experiencia de aplicación del Dispositivo Grupal a un grupo de siete profesoras del IES Montserrat Roig de Terrasa, desarrollada en veinte sesiones de noventa minutos cada una, desde octubre del 2006 a abril del 2007, con un total de treinta horas de formación; la puesta en práctica de la propuesta ha permitido mostrar sus cualidades, beneficios y limitaciones.

Desarrollo

1. El Dispositivo Grupal

1.1 Objetivos

Desde esta perspectiva, los objetivos generales que se pretenden cubrir en el desarrollo de la formación de cada profesor son:

- Facilitar retroalimentaciones adecuadas y positivas a cada una de las personas del grupo, para el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, optimizando así su tarea institucional.
- Reconocer, adquirir, movilizar y activar recursos personales de cada profesor para actuar en



situaciones de grupo.

- Percibir y distinguir elementos que condicionan la propia actuación en el contexto de trabajo: institución, grupo de colegas, aula.
- Vivenciar dinámicas relacionales y sus efectos en el grupo y el individuo.
- Tomar conciencia de la influencia del medio externo e interno a la institución educativa (grupo de trabajo, de los compañeros y del propio profesor en la actuación en el grupo).
- Comprender el contexto y sus efectos en la vida colectiva y personal.

1.2 Descripción del trabajo

1.2.1 Presentación

La formación de docentes enfatiza frecuentemente en los contenidos, las metodologías, las estrategias, descuidando a menudo factores y elementos que tienen que ver con el ámbito relacional y la dimensión personal del profesorado. Entre ellos cabe destacar, factores cognitivos, emocionales y comportamentales.

La formación debería también proporcionar conocimiento para el “saber estar”¹ en el ambiente laboral, específicamente en la institución educativa, pensada como lugar de trabajo en grupo. Aspectos relacionados con la organización, su funcionamiento, lo relacional, la dimensión personal de los profesores en el grupo, son aspectos que deberían incluirse.

Lo anterior lleva a considerar la importancia de comprender y aprender a estar en grupo. El conocimiento de si mismo, la dimensión personal del profesor en tanto que profesional, la posibilidad de “ver” y “pensar” lo que ocurre en el ambiente laboral y lo que le sucede en el contexto, son factores también vitales para su desarrollo laboral.

La institución educativa la componen todos y cada una de las personas que son miembros participantes, directos o indirectos de esta comunidad. La organización, como un grupo de individuos que interaccionan entre sí, es un espacio relacional y social, tanto en la situación cara a cara, como en el contexto del imaginario psíquico de cada individuo que está en el espacio institucional, al que se puede comprender y dar una forma tal que permita mirarla como un todo global y sistémico.

Este es el contexto de actuación del profesor como persona, en interacción y relación con otras personas, que comparten situaciones institucionales: la situación grupo aula; la situación de grupo de colegas, formando así un gran grupo que se conoce como institución o comunidad educativa.

Sabemos que cada persona cuenta con un conjunto de conocimientos, enraizados en sus creencias, tradiciones, procesos de formación e información, recibidos en el seno familiar, educacional y social. Este también debería ser “material” trabajado en la formación de los docentes. Y es el grupo quien puede permitir movilizar, o no, ciertos recursos² disponibles en cada individuo, a través de la

¹ Tiene relación con el saber hacer y saber ser, desde los principios de la práctica profesional “reflexiva” para la acción: Schön, 1992, 1998; Foucault, 1988; 1978 V.1; Delors, 1996; Perrenoud, 1994.

² Hacen referencia a la manera en la que vivimos y gestionamos nuestras emociones, pensamiento, comportamiento y otros saberes que se movilizan en nuestra vida privada, íntima, personal y social. Nos referimos a todos aquellos recursos disponibles en cada individuo para la acción en situaciones determinadas. En este sentido, para la actuación en contextos laborales y en especial en los grupos de trabajo.



observación, interacción e interrelación recíproca de los distintos miembros, la reflexión de sus actuaciones y, en consecuencia, la mejora de la comprensión y la actuación global de la persona del profesor en grupo de trabajo.

1.2.2 Forma de trabajo y características del Dispositivo Grupal como instrumento para la formación de docentes

- a) Negociación del encuadre formativo en cada realidad.
- b) El Dispositivo Grupal es un espacio de reflexión que permite pensar conjuntamente las propias dificultades e incertezas, y compartirlas con los compañeros y las compañeras mediante el diálogo y la participación, en un proceso de conocimiento y comprensión en grupo, que permite movilizar recursos disponibles en cada individuo, a través de la interacción de los distintos miembros, buscando una práctica formativa más cercana a lo natural; una formación con modelos relacionales, reflexivos y participativos, considerando al profesor en su dimensión humana-personal y profesional, llevándolo a participar en situación de experiencia en grupo³. La experiencia y sus desarrollos individuo-colectivo en el “aquí y ahora”, otorgan la posibilidad de ver y pensar la dinámica que desarrolla el grupo en el individuo, el individuo en el grupo, el individuo en sí mismo y en el compañero; que cada persona pueda “ver” la red de dinámicas y sus posibles dificultades, que determinan la actuación personal y colectiva en la situación social y colectiva. El grupo como microcosmos social permite vivenciar a nivel de interacción e interrelación social experiencias correctivas personales, potenciando y beneficiando las tareas profesionales individuales y las colectivas.
- c) Formación en grupo experiencial, para que cada persona y el grupo en su totalidad pueda: sentir, pensar y actuar. Se trata de crear una situación (grupo vivencial) que permita el acercamiento a ese mundo personal, de manera que el otro pueda ir pensando justamente sobre eso de lo que habla, siente, piensa, y reflexionar respecto a su actuación en el contexto del ambiente laboral. El espacio de grupo y el encuadre determinado, permite a cada persona hablar de lo formal, informal y fantasías (de lo explícito e implícito) que condicionan su propia actuación y la de los grupos en la institución educativa.
- d) Se establece un marco de trabajo que permita ver, activar y hacer consciente lo oculto en la dinámica y proceso del grupo, como el del individuo; que cada uno se piense, lo mejor posible, tanto en su dimensión personal-individuo, como en la dimensión grupal – colectivo. Este marco y situación de grupo pretende movilizar, activar recursos personales tanto los conscientes (manifiestos) como inconscientes (latentes) del individuo y del colectivo, para actuar en situaciones de grupo. Cabe destacar que en esto no habría ninguna “receta” sino, más bien, lo que se vive en el “aquí y ahora” en la situación de grupo de formación y de experiencia - vivencial.
- e) La dinámica de trabajo en cada grupo parte de las aportaciones de las personas

³ El grupo como microcosmos social permite experimentar a nivel de interacción e interrelación social experiencias correctivas personales.



participantes. No obstante esto, se piensan y organizan actividades que cumplen una función previsor, orientadas al logro de los objetivos y al desarrollo de los contenidos del curso, donde los facilitadores tienen presente el objetivo que los reúne, dejando las actividades como un marco orientador, no conductoras de la dinámica del grupo, pero sí como dispositivos accionadores, que activan saberes en cada uno de los miembros del grupo, si es que las aportaciones de las personas no son suficientes para movilizar tanto los recursos del colectivo como los individuales.

- f) Descubrir nuevas maneras de cómo las personas de los profesores, en tanto que profesionales, se interpretan a sí mismos; lo que implica la posibilidad de “leer” el contexto y su actuación como personas en situación de los ambientes laborales (organización escolar). Podemos decir que el profesor va descubriendo los elementos que condicionan su actuación, que hacen referencia a elementos internos del propio profesor, de los compañeros, de la institución y al contexto externo a la misma.
- g) Para conformar el grupo los profesores pueden ser de un mismo centro o de varios. También es independiente el nivel, ciclo o etapa en concreto al que de pertenezcan.

1.2.2 El encuadre formativo:

- Modalidad: presencial
- Duración: el grupo experiencial se reúne en sesiones de 90 minutos de duración en las fechas y horario establecidos.
- Un mínimo de 8 personas hasta un máximo de 12 participantes.
- Actividad voluntaria pero con el compromiso de participar durante los encuentros previstos.
- Sentados en un único círculo y cara a cara.
- Diálogo libre y flotante.
- Respeto a las intervenciones de todas las personas.
- Escucha activa y empática.
- Expresión de sentimientos y pensamientos.
- Convocadores no directivos, facilitadores que no marcan ni temas ni objetivos previamente.
- Situación de grupo no programada, aun cuando el objetivo no es hablar por hablar, sino hablar de tal manera que sirva para conectarse e intercambiar.

1.3 Justificación de lo grupal

La profesión docente se desarrolla con otros, ya sea a nivel de compañeros, ya sea con los alumnos y otros actores que participan de la comunidad educativa. En cierto sentido, la institución educativa “acoge”, a todos y a cada uno de los miembros que conforman el grupo de docentes.

El grupo de profesores se sabe parte de esta unidad, diríamos “comunidad educativa”, la componen, participan, pero desconocen que en cada uno también hay partes de la organización y de los otros que la integran, influyéndose entre sí y condicionando su actuación.



El Dispositivo Grupal facilita hacer prácticas experienciales, desde lo vivencial, a cada una de las personas que integran el grupo, quienes participan desde lo individual y lo colectivo, permitiendo reflexionar con los demás, compartiendo pensamientos, sentimientos y sensaciones únicas y singulares⁴.

Es la convivencia, el estar y compartir con otros, lo que configura la actuación personal. De esta manera, el grupo en su conjunto, potencia acciones individuales y desde donde se pueden activar una serie de elementos que dinamizan la vida del grupo permitiendo, en un acompañamiento continuo, la revisión individuo-grupo-individuo, integrando elementos profesionales, aspectos personales y en lo colectivo, la activación de factores universales humanos⁵.

1.4 El Papel del conductor del grupo

Dinamizador del espacio, con actitud flexible, que adopta un papel activo y participativo. Su conducción no es directiva, es un facilitador de las dinámicas y desarrollo de los procesos grupales⁶. Espontáneo en sus intervenciones, participa como persona, con todos sus aspectos personales. Siendo algunas de sus funciones la verbalización de los acontecimientos silenciados entre los miembros del grupo para tratar de eludir los conflictos. Recuerda y marca los límites del encuadre señalado anteriormente en el punto 1.2.2.

Es conveniente que el Conductor se haga acompañar de una persona que hará el papel de observador participante y quien además tiene la tarea de anotar y describir lo que se vive en cada sesión de la experiencia de grupo. Esta descripción permite hacer un seguimiento posterior de cada sesión, enriqueciendo el análisis con otra mirada, la cual aportará elementos para ir comprendiendo a los miembros del grupo, sus interacciones, realizando revisiones del proceso, de la conducción y de las dinámicas del grupo.

2. Aplicación del Dispositivo Grupal como instrumento de formación: profesoras del IES Montserrat Roig de Terrassa.

2.1 Antes de comenzar: presentación y negociación

Antes del verano del 2006, se presentó en el IES la Propuesta de Formación del Dispositivo Grupal. En el mes de septiembre se confirmaría la asistencia de las profesoras interesadas en participar.

Llegado el momento, se realizó la reunión con las personas inscritas. Allí, con calendario en mano, y de común acuerdo entre las profesoras y el formador que conduciría la actividad, se fijaron las fechas de reunión. El formador llevaba una propuesta de encuentros cada 15 días con un total de 10 a 12 sesiones, pero en la negociación del calendario y cantidad de encuentros se determinó que la actividad comenzaría en octubre, un encuentro semanal, con un total de 20 sesiones de noventa minutos cada una. Por último, la hora y día que les venía mejor al grupo de profesoras era los miércoles de 12.00 a 13.30hrs.

⁴ No es psicoterapia, ya que no nos preocupa buscar soluciones a conflictos psíquicos ni de enfermedades que necesiten tratamiento. Lo que hacemos en este espacio es acompañar a pensar desde lo individual y colectivo cuestiones que tienen que ver con su quehacer profesional, fortaleciendo el desarrollo profesional y personal en beneficio de los objetivos de la institución.

⁵ Nos referimos a aquello que caracteriza a los humanos y es universal, vale decir, lo plural, lo que compartimos.

⁶ Véase "Experiencias de grupo" en Bión, W (1990)

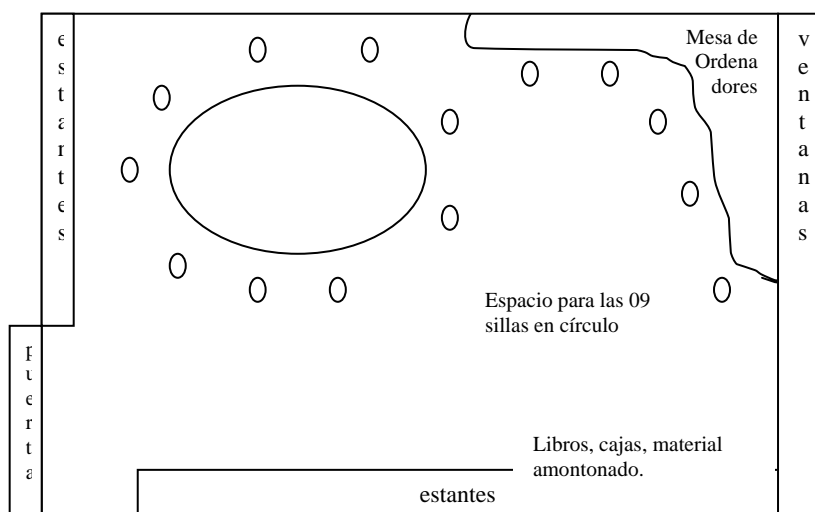


2.2 Dinámicas del encuadre

2.2.1 El espacio físico de la actividad

El espacio físico donde se realizó la actividad corresponde al Departamento de Servicios a la Comunidad, al que pertenecen las profesoras que participaron de la Formación. Se acondiciona la sala, retirando contra la pared la mesa y formando un círculo.

Se sugiere comunicar los horarios y días de reunión a la dirección y a otras personas, para cuidar de no ser interrumpidos en el tiempo destinado a cada sesión.



El espacio para disponer de las nueve sillas era reducido, por lo tanto se hizo necesario arrinconar la mesa de trabajo de las profesoras, apartar cajas, y en invierno, dejar lugar para un aparato de calefacción eléctrico. Como es el lugar de trabajo de las profesoras, se encontraban algunos elementos que distraían, tales como material de trabajo en las repisas, el teléfono y los ordenadores funcionando y el sonido del timbre a las 12:30, que exaltaba el ánimo, asustaba y desconcentraba, puesto que el ruido era estridente.

2.2.1.1 La importancia del lugar de trabajo

Los espacios son lo que son, son los posibles, pero se debe considerar que de una u otra manera estos influyen en la dinámica de trabajo de los profesores, tanto para este grupo de formación, como para cada una de las profesoras en el día a día de sus actividades. A los espacios de trabajo nos acostumbramos, los aceptamos y vamos haciendo, pero podríamos pensarlos y recrearlos de la mejor forma posible para el bien estar de los profesionales que la habitan. Espacios de trabajos más confortables; bastante se ha dicho al respecto, en la línea del aumento de la productividad⁷, pero vamos un poco más allá, también podríamos pensarlos para la confortabilidad y la salud de cada uno y de todos en el trabajo colectivo y de equipo en las instituciones educativas.

2.2.2 Disposición y número de sillas

⁷ Recordar el experimento de Elton Mayo y colaboradores, en la "Western Electric Company", donde investigaron la relación entre el nivel de iluminación en el lugar de trabajo y otras condiciones físicas del trabajo en relación con la productividad de los empleados.



Las sillas se dispusieron en círculo, una para cada una de las personas que aparecía en la lista de inscritas (08), más el Conductor del espacio y otra persona que acompaña el proceso grupal, que hace el papel de observador y participante.

De esta manera, la circunferencia quedó conformada por diez sillas. En la primera sesión, las profesoras dan a conocer que una de las personas que aparece inscrita no podrá asistir. Siguiendo con el encuadre relacionado con el número de participantes y número de sillas, el Conductor explica que se retirará una. También excusan a una profesora que no puede asistir por enfermedad de un familiar. Esto dio motivo para recalcar que cada una tenía su lugar en este espacio, incluida la profesora que no había podido asistir, y que por lo mismo su silla no se retiraba, aunque permaneciera vacía. Esto, tiene un valor simbólico del que se hablará mas adelante.

El grupo definitivo quedó entonces conformado por siete profesoras, la observadora/participante y el formador.

2.2.2.1 La silla como símbolo de reconocimiento y lugar en el grupo

El hecho que cada persona sea reconocida, es de suma importancia en las instituciones. Por lo general, y dadas las características de la organización de los centros escolares, los cargos, funciones, tareas y otras acciones individuales y colectivas en el seno de la institución son las que van configurando el “quién soy”, quedando la imagen sustentada en los roles y funciones que le acompañan. Esto puede, quizás, fortalecer la identidad docente, pero en la mayoría de los casos, debilita la identidad personal, ya que a veces no se puede ver nada más y mucho más que el rol. Y también la persona, consciente o inconscientemente se deja ver sólo en ese determinado rol y acompañado de sus funciones.

En este sentido, se observa que en las instituciones educativas no es fácil mostrarse y ser visto como personas, sin la fachada e investiduras que la propia institución concede.

El Dispositivo Grupal busca integrar lo profesional y los aspectos personales, permitiendo a cada profesor construir una identidad más adecuada a su realidad, y por otro lado, le permite a cada uno mirar a su compañero con una visión más completa, mas abarcadora, de profesor persona singular, y humano plural, esto es, una persona que tiene ciertas tareas y responsabilidades profesionales pero que además en su actuación está presente todo su ser intelectual, emocional y afectivo.

2.3 El grupo como espejo

La disposición de las sillas en círculo y en cada una de ellas las personas que participaron de la experiencia, permitió tener miradas distintas o parecidas, en torno a temas determinados. También fue la oportunidad para mirar, observar, escuchar a las otras, y a medida que cada una iba conectando con sus propios elementos y los podía compartir a través de la palabra, pudo entregar puntos de vista personales que a los demás le permitió ir pensando, sintiendo y conectando con su propio mundo.

Cada una miraba, pero dependiendo del lugar dentro del grupo en el que se encontraba, podía ver “algo” de eso que observa. Se reflexiona y se actúa, bien, cambiando de lugar que, es cada una, la que tiene que cambiar de lugar, de ángulo para mirar, cambiar la mirada, pero si no se tiene esa posibilidad, se tiene que escuchar a la otra persona, para que pueda decir lo que puede mirar desde donde está; no sólo escuchar, también preguntar, y luego comenzar a integrar cada una de esas partes que las otras pueden compartir para poder ir moldeando de mejor manera esa realidad, sea



esta, una situación que tiene que ver con la práctica pedagógica, con la gestión y maneras de hacer en el ámbito laboral, con el como estar, como hacer y como ser en determinadas situaciones de contextos grupales.

Una sola persona no puede ver la totalidad, sino más bien, cada una puede ver sólo partes de esa realidad, sea esta una idea, un pensamiento, una experiencia o a la propia persona que está actuando en el grupo. La mayor parte de las personas se quedan sólo con parcialidades de esa realidad y la defienden como si fuera el todo, y más aún, la hacen la verdad absoluta y única.

Necesitamos la mirada de las demás, no sólo en situaciones concretas de grupo, sino, también en aquellas que tienen que ver más con lo particular en el ambiente de trabajo. No es la situación la que tiene que moverse, para comprenderla y tener posibilidades de cambio, más bien, es cada uno, quien debe aproximarse, cambiar de lugar, buscar ángulos diferentes para así armar de mejor manera una realidad que analiza y toma decisiones, tanto colectivas, como particulares, en beneficio del quehacer institucional.

La integración de la mirada implica un acercamiento, un relacionarse desde la espontaneidad de lo que piensa y siente ante situaciones. No es que no se piense ni se sienta, es que por alguna razón nos paralizamos ante la idea de lo distinto, lo diferente, no pensar "igual". Pareciera que la posibilidad que se tienen en los grupos de trabajo independiente del número de personas, es preguntar, declarar y en conjunto ir construyendo en pos del logro de los objetivos. Es lo más parecido a lo que nos sugieren expertos⁸ en la filosofía de gestión de calidad cuando hablan del mejoramiento continuo: hacer, revisar, avanzar, en lo que llaman la rueda de la calidad.

En este sentido el grupo es visto como una potencialidad, en cuanto que, posibilita, con las miradas de todos y cada uno una mejor comprensión de la realidad, y a partir de aquí comenzar a responsabilizarse por el logro de las tareas, tanto las individuales como las colectivas

2.4 Declarar primero, luego aclarar

A medida que el espacio de grupo se percibe confiable para cada una de las profesoras, donde pueden estar sin ser juzgadas, cada una comienza a "estar" como puede; desde la aceptación de sí misma y de las demás, poniéndose de manifiesto que lo profesional no va separado de los aspectos humanos y personales.

Tratar de separar lo personal de lo profesional en estancos cerrados, es desconocer que todo se conecta: lo profesional, personal, humano; los pensamientos y sentimientos. Todo está activado en las actuaciones tanto individuales como grupales.

Comenzar a declarar libremente lo que se siente, lo que se piensa; desde donde se pueda compartir, desde el disgusto (emocional), desde lo profesional (experiencia), desde lo vivido (historia de vida), desde el conocimiento (intelectual), desde el desconcierto y la confusión, son claves necesarias para poder saber estar de mejor manera con uno mismo y con los compañeros.

Cualquier miembro que participa en el grupo puede preguntar, puede decir para aclarar, desde lo que se conoce con la información aportada o desde lo que cada uno puede percibir; aun declarando aquello que se cree está latente para continuar en esta espiral de declarar y aclarar para avanzar.

⁸ El autor por excelencia de esta filosofía y sus principios de calidad total es el Dr. Williams Deming (1900 – 1993). Otra fuente al respecto es el Modelo Europeo de Calidad Total (EFQM).



2.5 Las estrategias metodológicas

Aprogramática

La dinamización del espacio es aprogramática; sin embargo en las sesiones se hacían presentes temas conectores, es decir, aquellas temáticas que a lo largo de los encuentros van apareciendo y por lo tanto, son núcleos de enlace donde todo el grupo se identifica y conecta con aspectos particulares. Son temáticas universales ya que el nivel de conexión e identificación pasa a ser grupal, en tanto conecta con la dimensión humana y profesional de todas y cada una de las profesoras, haciendo de estos, temas potentes por la importancia y relevancia que lleva la idea de ir construyendo un nuevo conocimiento en conjunto para ver, leer y comprender la realidad en la que participan. Ejemplo de alguna temática aparecida lo presentamos más adelante.

Palabra libre y flotante

Señalar que la herramienta fundamental en cada encuentro es la palabra hablada, de manera libre, flotante; convirtiéndose en un diálogo que busca expresar pensamientos, sentimientos de aquello que se cocina en el espacio grupal, todo aquello que tiene que ver tanto con lo expresado y manifiesto por uno o varios de los asistentes, como de todo aquello que se silencia y oculta en las relaciones de unos con otros, en contexto de grupo y sus dinámicas.

Se habla de lo que se ve y de lo que no se puede ver con los ojos, (lo que se siente, lo que se percibe) por lo que es necesario activar otros recursos disponibles, desarrollando así una nueva capacidad de análisis de la realidad, y de nosotros y los demás en la misma. Esto último lleva a la posibilidad de ser participantes activos en los contextos de trabajo, pudiendo crear y recrear nuevas posibilidades, acordes con las capacidades institucionales, vale decir, la suma de las capacidades individuales que participan en las organizaciones.

Otros lenguajes para mostrar y explicar

Otro recurso metodológico importante al que se echó mano tiene que ver con la utilización de ejercicios que permitieran ampliar las posibilidades de comprensión de los temas tratados, en este caso, los ejercicios como la utilización de otras formas de lenguaje, lenguaje plástico, para comunicar, para explicar, para comprender, para reflexionar, para pensar desde lo individual y particular a lo colectivo y al revés. Los ejercicios tales como el dibujar, el moldeamiento o modelamiento de algún tema en particular, usando como elemento la plastilina u otro material; la representación de conceptos e ideas con la participación de cada una de las profesoras, todo esto permitía leer el contexto de actuación y los temas que iban emergiendo, facilitando explicaciones y comprensiones de lo tratado, permitiendo, además, tener otras miradas de las situaciones planteadas.

Los ejercicios planteados y desarrollados tuvieron que ver con temas tales como:

- El concepto de grupo de trabajo. Modelado con plastilina por cada profesora y luego lo explicaron. Oportunidad para preguntar, declarar y aclarar.
- Roles y funciones dentro del grupo de trabajo. A partir de un dibujo del cuerpo humano, donde cada parte corresponde a cada una de las personas que participan del grupo.
- Mostrar y explicar con el cuerpo ya sea de manera individual o grupal situaciones vividas que tienen que ver con aspectos relacionales.



2.6 Tres maneras de vernos, tres maneras de ver al profesor

Las expectativas, las exigencias de parte de los alumnos, de las familias, las del centro como institución educativa y de cada una de las profesoras de sí mismas, las lleva a reflexionar y compartir en cómo las ven y de cómo se ven ellas mismas.

Para esta ocasión las profesoras realizaron una lectura previa, referida a la persona del enseñante. El diálogo se realizó en torno a las tres maneras de percibir a los docentes, que presenta Ada Abraham⁹:

- El Yo real concierne a la actitud del docente para darse cuenta, para simbolizar convenientemente lo que sucede dentro de su organismo, lo que es vivido dentro de sí mismo, en sus relaciones con los demás.

- El Yo ideal define al yo tal como el docente quisiera ser, conforme a sus valores, sus ideales y aspiraciones. Imagen generalmente deseable y comúnmente admitida.

Imagen idealizada es la ilusión que se hace el docente de ser perfecto, ideal. Es resultante de la identificación del yo real con el yo ideal.

- El Yo idealizado. Es lo socialmente deseable. Imagen estereotipada, que la sociedad impone de manera sutil al individuo.

Una profesora comenta que la lectura le lleva a conectar con su propia experiencia, mencionando que, “el hecho de que el alumno ponga en un pedestal al profesor puede ser visto como un halago, aunque ello puede conllevar una exigencia del profesor para responder a esas expectativas”.

Por otro lado también hacen referencia a las propias exigencias del equipo, que como colectivo de docentes se imponen, muchas veces influenciado por el propio contexto del centro, y estas influenciadas por las exigencias del medio externo. Vale decir lo que el sistema educativo y social espera.

2.7 El cuidar y el autocuidado en la vida profesional

Uno de los temas que se tratan en las dinámicas del grupo, activadas por las necesidades de sus miembros, tiene que ver con el autocuidado del docente. En una sesión dedicada al tema se les pregunta a las profesoras: ¿Por qué no tomar acciones preventivas como grupo en el tema de la salud y cuidado docente?, la mayoría escabulle el tema. Pareciera que cuidarse en el ambiente de trabajo no toca.

En una ocasión una profesora expone el caso de la gestión y plan de mejora del centro, pero se reflexiona y se preguntan: ¿qué sucede con los planes de mejora del docente?; ¿qué sucede con la salud, cuidado y autocuidado del profesor?

El actual estrés laboral y el número importante de bajas por enfermedades “laborales” que afectan a la persona del profesor, tienen que ver con este tema. No se cuida a los educadores, ni en ellos está instalada la cultura del cuidado y menos aún la del autocuidado.

⁹ Abraham, A. (1987) El enseñante es también es una persona. Ed. Gesida, Barcelona. Página 61.



La revisión de una citación para reunión de Departamento y su tabla de Orden del Día, motiva a las profesoras a pensar que estos son temas que nunca aparecen en las reuniones. Todo está relacionado con los alumnos, los proyectos y diversas tareas a cumplir, informar, pero ninguna tiene relación con el cuidado de sí mismas como equipo de profesoras.

Se les propone a las profesoras que cada una destine unos minutos para pensar sobre cómo me cuido, cómo cuido al otro, cómo cuido al equipo.

Se reflexiona de manera general sobre la importancia de generar en el centro la cultura del cuidado de la salud del profesor. He aquí algunas afirmaciones: “llevamos un ritmo de vida donde cuesta hacerse un tiempo para el cuidado y en los centros educativos no parece haber lugar para ello”; se menciona la posibilidad o necesidad de que “el horario escolar contemple espacios de encuentro interpersonal”. Mencionan el caso de las escuelas suecas, visitada por una de las profesoras, donde disponen de espacios para el encuentro, los Departamentos Docentes son amplios, confortables y bien amueblados, y lo comparan con el centro donde hay limitaciones de espacio y poca comodidad.

Se destaca lo que comparte una de las profesoras, dice: “cuidando a los otros y al equipo me cuido a mí misma”, reconoce que le ha costado nombrar como se cuida a sí misma y descubre que lo consigue en la medida que genere un clima de cuidado de los otros, del equipo.

2.8 La situación institucional, las circunstancias personales

En los encuentros aparecen situaciones que están presentes en la institución, como centro educativo, como organización; vale decir: la gestión del centro, la gestión del departamento, del equipo, la gestión del aula y los deberes en torno a sus funciones: profesora, jefe de estudio y un sin fin de tareas tanto individuales como las que se realizan en grupo.

Los sucesos del día a día y las circunstancias personales también aparecen, indirectamente, pero da la impresión de que no tuvieran nada que ver con el contexto y la situación del ambiente de trabajo, parece que fuera “pecado” hablar o mencionar cuestiones de la vida de cada una y que tienen que ver con lo de “afuera” de la institución. Pero eso que está adentro de cada una afecta directamente al propio profesor e indirectamente o también directamente a quienes le rodean. Los demás captan, sienten “algo”, o ven en las expresiones de la cara¹⁰ cómo está, como se siente, apareciendo el contagio de las emociones, la influencia del estar de uno, en el otro, en los otros.

Algunas circunstancias personales que influyen en el bien estar del docente:

- Enfermedad personal o de un miembro de la familia.
- Muerte de un familiar o persona cercana
- Pérdida de trabajo del conyugue o familiar
- Separación
- Malestar personal por situación externa a la institución
- Malestar personal por situación interna a la institución
- Cambio de vivienda y domicilio

Maneras de huir de los temas personales:

- La idea de que “no toca”.

¹⁰ Los estudios y trabajos de Ignacio Morgado, Pilar Segura (miembros del equipo de Neurociencia de la Universidad Autónoma de Barcelona), hacen referencia a la comunicación emocional y expresión de las emociones a través de nuestros gestos y la influencia de las mismas. En Seminario de la Química de las Emociones. Octubre del 2006, Barcelona.



- Confusión entre lo que toca y no toca de lo personal en la institución.
- De lo personal no hay que hablar y sí de lo profesional.
- Lo que afecta a los aspectos humanos de los profesores, no se muestra.

La pregunta ¿Entonces, donde se puede hablar, donde toca?, ¿se puede dejar la persona del profesor afuera de las puertas de entrada a la institución?, ¿en la institución, la actuación de las personas es solamente y exclusivamente “profesional” (técnica, funciones)?, ¿qué sucede con el interior del profesional, y con su ser, con su persona?.

Se oculta lo personal y se habla de lo que está sucediendo a la institución, en el sistema educativo; de lo que le sucede a los otros, lo que ha pasado (pasado) y no de lo que sucede (presente) al grupo y a cada uno en el grupo y en el espacio que se comparte.

Cuando se puede compartir y conectar con lo que cada uno está sintiendo y pensando, en el espacio creado para la formación en la reflexión, el grupo comienza a hablar desde lo que les sucede en determinadas situaciones y circunstancias y desde aquí relacionarlas con lo que les ha pasado en otros espacios.

Hablar desde y de uno mismo no es fácil, menos aún cuando nos mostramos. Hacemos conocidos sólo nuestros aspectos y maneras de hacer “profesionales”: las funciones, tareas, responsabilidades, (en)cargos. Entre ellas ven a la compañera, a la profesora, la jefe de estudio, la jefe de departamento, la interina. Los roles y funciones no nos dejan ver a la persona y la persona se parapeta en estos aspectos para mantener “distancia” entre lo profesional y lo personal.

2.9 Desarrollo del grupo y procesos interpersonales

A mediada que el grupo iba avanzando y pasado el ecuador, vale decir, pasada la mitad de encuentros (10) el grupo comenzó a acercarse, a sentir mas confianza, podríamos decir, a disfrutar del espacio.

El compartir la vida personal y la profesional, el estado físico de cada una de ellas, las circunstancias por la cuales atravesaban, compartir tareas y proyectos en común, comenzar a tratar temas como la identidad profesional, lo que tiene que ver con la salud docente, el cuidado y el autocuidado, fue acercando al grupo a procesos personales e interpersonales muy interesantes.

Con el objetivo de sistematizar estos aspectos, se diseñó una parrilla donde cada una podía responder cuestiones como: cómo me veo, cómo me ven las demás, como veo a las demás. Esto referido a sus “fortalezas y a sus debilidades”.

Una vez realizado el ejercicio, se revisó y analizó cada uno de los puntos. Esta actividad resultaba arriesgada, ya que a la gran mayoría no nos agrada que nos digan cosas de nosotros mismos, pero debido al clima y desarrollo del grupo¹¹ se pudo avanzar y trabajar con este material, referido a cada una de las profesoras, hasta el último día de la formación.

¹¹ Se aprovechó la metáfora del “grupo como espejo” la que dio sentido, seriedad y aceptación de la actividad. También pudieron ver y comprender que cada una podía actuar de espejo de la otra y dado el clima de confianza desarrollado en el grupo, pudieron manifestarse abiertamente aspectos personales vinculados con las relaciones profesionales en el grupo de trabajo.



2.10 La ausencia como elemento de análisis

Los motivos de ausentarse a la actividad son diversos y distintos: por enfermedad es lo más habitual, “estar de baja”. Hay otros motivos como viajes o simplemente un permiso administrativo. Pero hablemos de la baja por enfermedad.

Una baja requiere la incorporación de un sustituto por un tiempo determinado. Al grupo y en especial a la persona que tiene afinidad con la que falta, le genera cierto malestar: le falta alguien, se genera un vacío. Sin embargo de esto no se habla. Se habla de lo que genera administrativamente en la institución, pero no de lo que genera en el grupo, ni mucho menos lo que piensan y sienten cada una de la ausencia de la compañera.

Al faltar una persona se crean ciertas dinámicas que enrarecen el ambiente grupal próximo y el institucional en general. Se cuidan las formas, ya que por otro lado la ausencia también se vive como un “falta”: ¿pero a quién y como sancionarla?. ¿Quién se encarga de ese malestar en el grupo de trabajo?, se reprime para no mostrar el disgusto que genera la ausencia.

A medida que pueden ir compartiendo lo que significa para cada una la ausencia de una o varias compañeras, se puede ir descubriendo a nivel personal qué se siente y se piensa al respecto y cómo esto influye en la actuación grupal.

2.11 La reflexión día a día

En cada sesión, 5 ó 10 minutos antes de que termine el encuentro, cada profesora se dedica a hacer una reflexión escrita sobre lo que ha podido vivenciar. Se les ha entregado con anterioridad un formato para estos efectos. Es un momento de mirarse a si mismas, en la actuación del grupo, un momento para sentirse y pensarse. Se toma con seriedad. Unas terminan antes y a otras les falta el tiempo para esta actividad que llamamos “Jo avui...” (Yo hoy...) y a partir de aquí comenzar a escribir lo que deseen y puedan.

A lo largo del curso cada profesora tuvo un máximo de 20 formatos con reflexiones personales que le permitieron ir haciendo una revisión de sus actuaciones. Al final del curso a cada profesora se le solicitó este “material íntimo”. Fue gratificante y un privilegio el que cada una facilitó sin problema este material, demostrando la confianza al espacio, al formador y al trabajo desarrollado.

VI. Conclusiones

El **Dispositivo Grupal** como instrumento para la formación de docentes, permite a cada profesor vivenciar desarrollos profesionales individuales y colectivos en beneficio de su actuación - tareas docentes, en el contexto del ámbito institucional.

Podemos decir que el encuadre propuesto ha servido y se explica por la satisfacción que han dado a conocer cada uno de los miembros del grupo donde se ha aplicado la experiencia; por la participación, esto comprendido no sólo por el número de veces que pudo asistir, sino, que además por hechos tales como: estando de baja alguna profesora asistía a las sesiones, la responsabilidad en avisar su absentismo y dar a conocer el motivo, organizase el tiempo para poder estar en cada sesión, llegar a la actividad aunque sea con atraso y al mismo tiempo no ser sancionadas ni juzgadas; lo importante es que pueda estar, asistir y participar; la disponibilidad a continuar con la



experiencia; la comunicación, la resolución de problemas; la valoración de su propia actuación externa, mencionando en como ven que esta experiencia les es de utilidad para comprender y estar en otros contextos grupales.

A la pregunta realizada a cada una de las profesoras, a manera de seguimiento de la actividad de formación: *¿De qué manera ésta formación te capacita como profesora?*, respondieron:

- "Esta formación me ayuda a integrar otras experiencias y también, en cierta manera, a armonizar los procesos que a veces son contradictorios y conflictivos en el trabajo".
- "En este espacio de reflexión he encontrado que la identidad docente se va construyendo a lo largo de nuestra carrera profesional, junto con nuestras experiencias personales ya que mi identidad docente es la continuidad de mi misma".
- "Es obvio que esta formación me está enriqueciendo como persona y por lo tanto también lo hace como profesora, ya que me ayuda a resolver dudas, conocer otras estrategias. En definitiva me ayuda a mejorar mis prácticas".
- "En este espacio de formación encuentro herramientas para conocerme delante de un grupo, delante de otros profesores, en especial en lo relacional... Esta formación nos puede ayudar a ampliar la visión de "profesora", que comporta otros ámbitos a definir..."

Algunos de los elementos que se pueden destacar del proceso de formación, tienen que ver con:

1. El situarse a un nivel más real de sus posibilidades de actuación como profesoras en el contexto del instituto, reflexionando y dialogando sobre aquellos aspectos idealizados por el entorno y la demanda social que sobrellevan en sus prácticas profesionales.
2. La atención al cuidado profesional, vale decir: la salud docente, el autocuidado personal - profesional y el soporte al compañero en el trabajo diario. Como menciona una de las profesoras: *"si cuido a la compañera, si cuido del equipo de trabajo, me cuido a mi"*.
3. La experiencia formativa, les permite mirar y estar en otros grupos (grupo de trabajo entre compañeros/as, grupo clase, reuniones) de mejor manera. También, podríamos decir que la metodología basada en el aprendizaje mediante la experiencia grupal complementa las metodologías tradicionales para la formación.
4. Ver al grupo como un espacio de encuentro y reflexión profesional, de acompañamiento entre iguales, de nuevos aprendizajes y de retroalimentación a sus prácticas docentes.

Es necesario que cada docente se pueda ver y reflejar de una manera más real, como persona, profesional; como un ser que piensa, siente y actúa en un contexto y situación determinada, como es en el caso de la institución educativa, ya que, son los aspectos más personales e íntimos los que de una u otra manera están presentes y se activan en el quehacer profesional del docente, condicionando su actuación.

El contexto actual fundamentado en un modelo racional, prioriza, "el hacer sin sentir", no es que no se sienta, lo que sucede es que vamos desconectando con las emociones que implica cada situación



vivida en el contexto laboral. Cada profesor piensa y actúa anulando la gama de sentimientos y sensaciones que implica sus tareas que tienen que ver con el relacionarse con los otros: compañeros, alumnos, familias. Tanto a nivel individual como en contextos de grupo: claustro, aula, reuniones de equipo y extraordinarias; la institución como grupo grande ni se piensa ni se siente, ni a la organización, ni a los otros que implica relacionarse, ni a nosotros mismos en este contexto. No nos pensamos ni sentimos, tampoco pensamos ni sentimos los contextos en los que participamos.

VII. Propuestas de mejora

A un nivel general, se puede decir que la formación de docentes debiera incluir factores y elementos que tengan que ver con el ámbito relacional y la dimensión personal del profesorado; aspectos que no pueden ser aprendidos en los libros, sino que requieren de un espacio de formación vivencial y experiencial.

El **Dispositivo Grupal** como instrumento para la formación de docentes, potencia aprendizajes vitales y relacionales en cada una de las personas, pudiendo ser un instrumento que complemente a la actual formación, la que pone su énfasis en los contenidos, las metodologías, las estrategias. No obstante lo anterior, esta metodología también trabaja lo teórico y la práctica, pero pone su énfasis en aquellos aspectos que se mantienen latentes y muchas veces ocultos en los procesos de formación y más específicamente en el encuentro con otros.

Lo anterior requiere que el Formador ponga la mirada en aquellos elementos que se desarrollan a partir de la relación e interacción de las personas cuando están en grupo, por lo tanto, también es una manera de ver y percibir esa realidad y situación de formación desde otra perspectiva. Por esto el Formador como Conductor requerirá de un entrenamiento específico que lo capacite para poder conducir estos espacios grupales de formación.

A nivel del propio contexto del taller, se encuentra que:

- Sería mejor para la gestión del Instituto y de su equipo de profesores, la implicación del centro, con la participación de un mayor número de profesores, independiente de su nivel de actuación y rol para con la institución.
- Disponer de un espacio físico adecuado y permanente para el funcionamiento de un grupo de reflexión. En este sentido cabe señalar, que los espacios pensados para los profesores no son los más adecuados para su calidad de vida profesional. Se necesitan espacios que les permitan cuidarse, ya sea con la ejecución de un taller como este, y para encontrarse con los demás compañeros de trabajo en un contexto cercano, sin tareas, de diálogo abierto y espontáneo, lo que potencie la convivencia entre iguales.
- Los recursos temporales de trabajo en las escuelas no están acondicionados ni adecuados para realizar una actividad formativa con este encuadre, lo que hace que se trabaje con las limitaciones del contexto, tanto el físico como el administrativo. El medio escolar no prevé ni garantiza el desarrollo de este tipo de experiencias.

Pareciera que preocuparse y ocuparse de lo personal de cada uno de las profesoras no tiene que ver con el desarrollo profesional. Pareciera que ocuparse de lo humano y de lo relacional en el ambiente laboral no tuviera que ver con el fortalecimiento profesional. Pensar así, es no ver al profesor con todos sus aspectos personales-profesionales, humanos-relacionales; es no considerarlos en una formación más integral, un espacio donde puedan sentir y pensar su actuación profesional en el contexto laboral. Sentir pensar y actuar para las mejoras individuales y colectivas.



Bibliografía

- Abraham, A. (1987) El enseñante es también es una persona. Ed. Gesida, Barcelona
- Anzieu, D. Y Martin, J. (1978) Dinámica de Grupos, Ed. Kapelusz, Bs. As.
- Bertalanaffy, L. (1981) Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Madrid.
- Bion, W. (1990) Experiencias en grupos, Paidós, Barcelona.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Ed. Santillana.
- Fernandez, L. M. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas. Paidós. Buenos Aires.
- Fernández Cruz, M. (1995) Los ciclos vitales de los profesores. Granada. Universidad Granada/Force.
- Foucault, M. (1978) La voluntad del saber. Ed. Siglo XXI, Madrid. V.1
- Foucault, M. (1988) Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Ed. Siglo XXI, Mexico.
- Gairín Sallán, J. (1999) La organización escolar: contexto y texto de actuación. Ed. La Muralla, S.A.
- Lapassade, G. (1985) Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Gedisa, Guanajuato
- Luft, J. (1992) Introducción a la dinámica de grupos. Ed. Herder, Barcelona.
- Marcelo, C. (1991) Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. CIDE, Madrid.
- Mayo, E. (1972) Problemas humanos de una civilización industrial. Ed. Nueva visión, Buenos Aires.
- Morgado, I. (2007) Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón. Ariel, Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Graó, Barcelona.
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Graó, Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (2000) La escuela que aprende. Ed. Morata, Madrid
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ed. Paidós, Barcelona.
- Schön, D. (1998) El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan. Ed. Paidós, Barcelona.
- Souto, M. (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Paidós, Buenos Aires.



Tejada, J. (1998) Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Ed. Aljibe.



MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANA

Nick A. Romero H. nickromero@cantv.net

José A. Moncada R. moncadarangel@yahoo.es

Institución de procedencia: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Núcleo Maracay.

Resumen

Ante la necesidad de desarrollar prácticas educativas que den respuesta a las actuales tendencias y escenarios de la educación ambiental a nivel superior, la presente investigación tuvo como propósito desarrollar un modelo didáctico para el curso educación ambiental en el Instituto Pedagógico de Maracay. La misma se considera un proyecto factible apoyado en una investigación de campo y documental. Es un trabajo de investigación acción tipo cualitativo y de diseño longitudinal y de nivel descriptivo. Para el desarrollo se consideraron 4 fases de aplicación. La primera consistió en un diagnóstico que permitió caracterizar la praxis pedagógica del docente que administra el curso Educación Ambiental en el Instituto Pedagógico de Maracay y determinar la opinión de los estudiantes en cuanto a estrategias y contenidos desarrollados, además del impacto generado por el mismo. En esta fase se tomaron en cuenta 5 docentes y 109 estudiantes. La segunda fase consistió en el diseño del modelo didáctico a partir de los resultados obtenidos y de una revisión documental. En la tercera fase se procedió a la aplicación del modelo durante 2 semestres consecutivos (16 semanas cada uno) a una muestra de 113 estudiantes. La última fase permitió la evaluación del modelo propuesto. Palabras Claves: Didáctica, educación ambiental, educación superior.

Desarrollo

Objetivos:

- Diagnosticar la praxis pedagógica del docente que administra el curso de Educación Ambiental.
- Determinar la opinión de los estudiantes que han tomado el curso Educación Ambiental en cuanto a contenidos desarrollados, estrategias de enseñanza y de evaluación.
- Diseñar un Modelo Didáctico para el curso Educación Ambiental.
- Aplicar y evaluar el Modelo Didáctico diseñado para el curso Educación Ambiental.

Descripción:

En la actualidad, a diferencia de siglos anteriores, el conocimiento se concibe como un sistema organizado de conceptos, teorías y leyes que se encuentran en constante redimensión y mejoramiento, lográndose así una renovación frecuente del mismo. La enseñanza de ese conocimiento obtenido debe también ir a la par de esta transformación, por lo que los modelos didácticos que se desarrollen en todos los niveles educativos deben estar sometidos a una constante revisión y evaluación de forma tal de medir su efectividad y de agregar o sustituir los elementos necesarios, para hacer de estas unidades elementos coherentes y actuales con la realidad de la sociedad.



La Educación Ambiental surge como un proceso que permite establecer los elementos de solución para el freno descontrolado de la degradación ambiental, siendo el elemento educativo el pilar de sostén de todo este proceso. La inserción del aspecto educativo ambiental en el ámbito curricular se ha dado ya desde hace varios años en el mundo y en Venezuela, sin embargo, en este país y muy particularmente en el sistema educativo a nivel superior, como es el caso de algunos núcleos de la UPEL, ha sido algo limitada la revisión y el planteamiento de nuevos modelos educativos vinculados a la temática de sustentabilidad, unos modelos que ofrezcan una reconstrucción de la forma de abordar el proceso de aprendizaje del conocimiento existente en el ámbito ambiental, un punto de partida que permita que docentes y aprendices coexistan en ese proceso, de manera que originen, analicen y ofrezcan los elementos necesarios para la construcción y enseñanza de un conocimiento educativo ambiental de forma novedosa.

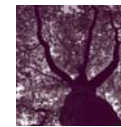
La evidencia de la limitación planteada, es que a 14 años de haberse iniciado la asignatura en el Instituto Pedagógico de Maracay, (la cual empieza en el año 1987 Salazar, E., 1999), y realizándose en todo este tiempo tres modificaciones al programa, sólo se llevara a cabo una evaluación en el año de 1999. Los objetivos planteados en el documento sobre la mencionada evaluación fueron:

- 1.- Exponer el Marco referencial de lo que ha sido la Educación Ambiental en las áreas de Docencia (pre y postgrado), Investigación y Extensión en el IPMAR.
- 2.- Diagnosticar el perfil profesional y personal del docente que administra los cursos de Educación Ambiental y las estrategias didácticas utilizadas.
- 3.- Diagnosticar las características de la Programación Didáctica o Programa Analítico de la asignatura Educación Ambiental de pregrado.
- 4.- Diagnosticar las actividades del docente de Educación Ambiental en las áreas de docencia, investigación y extensión, y la producción y publicación de material didáctico en material ambiental.
- 5.- Evaluar el apoyo a la cátedra de Educación Ambiental desde el punto de vista institucional.
- 6.- Sugerir una serie de propuestas de acciones futuras a fin de mejorar la cátedra de Educación Ambiental en las áreas de Docencia, investigación, extensión y en el ámbito institucional, para el IPMAR.

Los objetivos antes expuestos resultan planteamientos interesantes, que además guardan relación con algunos de los pautados en la presente investigación. Sin embargo, esta evaluación realizada, presenta una fuerte debilidad en cuanto al número de estudiantes encuestados para determinar el perfil profesional del docente y la utilización de estrategias didácticas en el curso, ya que de una población de 389 alumnos sólo se consideró una muestra de 28 estudiantes. Por otra parte, resulta de gran importancia la información que pueda ser obtenida en la actualidad de los docentes que administran el curso ya que de los 7 encuestados en la evaluación realizada, sólo 3 se mantienen aún administrando el curso, lo que indica que existen nuevos docentes que no han formado parte de una evaluación.

De esta manera se hace necesario en la actualidad, una revisión detallada del desarrollo didáctico de la Educación Ambiental, y el impacto de la misma sobre los estudiantes que han cursado la asignatura, de forma tal de comprobar que tan efectivos han sido.

El hecho de que hasta ahora el Programa de la cátedra Educación Ambiental del Instituto Pedagógico de Maracay se haya modificado tres veces y evaluado una vez, permite establecer que sea poco



probable que esta asignatura este alcanzando su propósito y además este ofreciendo las respuestas necesarias para la complejidad de la sociedad actual, a través de un modelo didáctico apropiado para tal fin. En este sentido, la propuesta planteada en este estudio, que considerará la realidad mundial y venezolana en cuanto a la dinámica ambiental, sus problemas, su concepción y sobre todo las formas de acción sobre estos, resulta como una alternativa didáctica. Por otra parte, la misma pretende incorporar en su marco conceptual, las nuevas tendencias en cuanto al paradigma de la complejidad y la sustentabilidad, así como enfoques educativos como el constructivismo, intereses y expectativas de los aprendices y el desarrollo de estrategias que promuevan la reconstrucción del conocimiento en los individuos, así como promover un pensamiento reflexivo y crítico que considere la complejidad del ambiente, para así establecer las acciones necesarias. Además, es importante considerar los nuevos planteamientos de sustentabilidad, que en lo social y humano está planteando el estado Venezolano.

En este sentido, la presente propuesta se presenta como una opción educativa innovadora que busca fortalecer la enseñanza de la Educación Ambiental en la educación superior venezolana, de forma tal de contribuir a la formación de estudiantes, en este caso futuros docentes, con un conjunto de herramientas de orden teórico y metodológicas que le permitan analizar y abordar la compleja realidad ambiental que se vive en la sociedad actual, bajo unos principios orientados a la sustentabilidad, pero que realmente puedan ser aplicados en su quehacer diario como ser individual y social, y que además le permitan comprender y actuar sobre su contexto local y planetario.

Por otra parte, la presente investigación además de contribuir a la consolidación de la asignatura de Educación Ambiental en el Instituto Pedagógico de Maracay a través de la propuesta de un modelo didáctico, sirve como base inicial para la apertura de una línea de investigación en el Núcleo para la Investigación Ambiental con Fines Educativos (NIAFE) del Departamento de Biología del mismo. Este Núcleo tiene como objetivo principal el estudio del Ambiente con fines educativos, sin embargo, hasta los momentos no se han aperturado líneas relacionadas directamente con la Educación Ambiental, por lo que la presente investigación constituiría el inicio de este proceso, lo que a la vez apoyaría a la formación del autor como educador ambiental en desarrollo, de tal forma de llevar a cabo una praxis pedagógica más coherente con la realidad. Por otra parte, también sería parte de las investigaciones que se llevan a cabo en el Centro de Investigación en Ciencias Naturales Manuel Ángel González Sponga (CICNAT), Laboratorio de Ecología Humana del Instituto Pedagógico de Caracas.

La presente propuesta tuvo como objetivo general desarrollar un modelo didáctico que propone algunos aportes para el desarrollo del curso de Educación Ambiental en la educación superior. En ningún momento se considera la propuesta como una opción rígida, que debe ser aplicada tal como se presenta. Por el contrario, la misma considera que dependiendo de varios elementos como lo son el contexto y los intereses particulares de los estudiantes dependerá el camino a seguir para su aplicación. En tal sentido, la evaluación constante de la propuesta permitirá ir adaptándola a los requerimientos propios del contexto educativo en el que se quiera aplicar, aún para el que fue elaborado.

La presente investigación tuvo un total de IV fases, las cuales permitieron el logro de los objetivos planteados. En la I fase se precedió a un diagnóstico en la cual se caracterizó la praxis pedagógica llevada a cabo por los docentes que administran el curso a fin de determinar las fortalezas y debilidades de los mismos y así tener como referente esta información para la propuesta en desarrollo. Por otra parte, se consideró además la opinión de estudiantes que habían aprobado este curso en cuanto a estrategias de enseñanza y de evaluación. El mencionado diagnóstico se realizó a un total de 109 estudiantes que habían cursado Educación Ambiental. Una vez desarrollada esta fase de diagnóstico se procedió a la II, en la cual en primer lugar se analizó la información obtenida a través de un proceso de categorización (Martínez, 1998). Seguidamente se realizó una revisión teórica en función a las necesidades conceptuales del modelo y finalmente se procedió al diseño del modelo. En la tercera fase se aplicó el mismo y en la IV se realizó la evaluación respectiva. La aplicación y la evaluación del modelo fueron aplicadas a un total de 113 estudiantes. En ambos casos la muestra es considerada no probabilística.



El modelo propuesto consta de dos niveles, uno conceptual, que contiene las bases teóricas que lo sustentan y otro metodológico que orienta la forma para operacionalizarlo. A continuación se explica como están constituidos cada uno de esos niveles mencionados.

Nivel conceptual: Está constituido por cuatro elementos que le proporcionan las bases teóricas al mismo, entre estos se encuentran: Principios orientadores, Problemática ambiental, Contexto legal de la Educación Ambiental y Paradigmas y enfoques.

Este nivel se construye a partir de una revisión bibliográfica, lo que le da un matiz particular y lo circunscribe bajo el paradigma de la complejidad, considerado para este trabajo el más apropiado, así como el enfoque de interdisciplinariedad y la teoría educativa constructivista.

El modelo presentado persigue proponer un desarrollo de una Educación Ambiental concebida como un proceso que debe atender a la realidad ambiental existente, una realidad cargada de desaciertos, de problemas, de incertidumbre y de mucho conocimiento, por lo tanto no se puede estudiar esa realidad transitando por un solo camino, ni considerando una sola perspectiva, por el contrario se hace necesario el uso de herramientas que ofrezcan soluciones antes ese panorama nada puntual ni definido. En tal sentido, el paradigma de la complejidad ofrece las bases teóricas y metodológicas para el estudio apropiado de la realidad ambiental que se vive en la actualidad, desde el ámbito natural hasta el social donde por supuesto se encuentra inmerso el educativo. (Morin, 2000, 2003; Capra 1998, 2003; Leff, 1998)

Nivel Metodológico: Este nivel ofrece al modelo la forma cómo desarrollarse, presenta las opciones a seguir para la puesta en marcha de la propuesta. De tal modo, el nivel metodológico se compone de seis elementos que se mencionan a continuación:

Necesidades y expectativas de los alumnos, Desarrollo Didáctico, Lineamientos Curriculares, Educador Ambiental, Evaluación.

El modelo didáctico es una construcción teórica de cómo se puede desarrollar un curso de Educación Ambiental. A partir de éste se origina lo que en la presente investigación se denominan estrategias de acción, las cuales se definen como el conjunto de acciones conformadas por las actividades que se desarrollarán en cada sesión de trabajo con el grupo.

Se ha tomado el nombre de estrategia, y no de programa, considerando la definición de Morín (2003), quien propone que la estrategia “permite a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados. . .” De esta manera la estrategia se concibe como una opción más apropiada a lo que se quiere seguir en el desarrollo de cada clase, a partir de una acción inicial como son los centros de interés de los estudiantes, proponer diversos escenarios para el curso e irlos moldeando a medida que se vayan llevando a cabo. La estrategia lucha contra el azar pero a la vez saca provecho de este (ob. cit), de manera tal que fortalece el proceso que se está dando.

Aplicación del Modelo:

El modelo fue aplicado a un total de 113 estudiantes de educación en distintas especialidades, pertenecientes a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. La muestra es no probabilística y fueron seleccionados todos los estudiantes que cursaron Educación Ambiental con uno de los investigadores. La aplicación se realizó durante dos semestres consecutivos, de 16 semanas cada uno, durante los años 2005 y 2006. Se obtuvo un total de 7 grupos para la aplicación. Las características de los sujetos como género y edad, no fueron variables consideradas en esta investigación ya que no fue propósito de la misma relacionar los resultados con estas



El orden en la aplicación de la propuesta fue el siguiente:

- Determinación de Centros de Interés
- Diseño de la Estrategia de Acción

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Los resultados del diagnóstico permiten establecer que:

- En cuanto a los contenidos desarrollados por los docentes, existe divergencia en la selección de los mismos. Se aprecia ausencia de contenidos de suma importancia en Educación Ambiental tales como: Desarrollo Sustentable y Problemas Ambientales en el Mundo
- Existe ausencia de paradigmas emergentes vinculados a la Educación Ambiental tales como: La complejidad, constructivismo, entre otros.
- Existe énfasis en el desarrollo de algunos contenidos y no en otros sin razones teóricas de peso. Pareciese que en este caso prevalece más la opinión del docente.
- Se evidencia en algunos docentes una concepción reduccionista de la Educación Ambiental, considerando contenidos de carácter social como de mayor relevancia que los de tipo ecológico. Contrario al planteamiento anterior, algunos docentes tratan de desarrollar contenidos tanto de tipo social como de tipo natural.
- Ausencia de contenidos importantes para la comprensión de la dinámica de los ecosistemas, como por ejemplo características de los ecosistemas, tipos de ecosistemas, transferencia de energía, ciclos biogeoquímicos.
- Uso limitado de estrategias de enseñanza y de evaluación, se nota una tendencia del docente al uso de un tipo u otro y no a la integración.
- No se realizan investigaciones vinculadas a la Educación Ambiental y su enseñanza.
- Es restringido el uso de las nuevas tecnologías, no propiciando así la alfabetización tecnológica del estudiante.
- El desarrollo de la interdisciplinariedad pareciese estar limitado, no considerando el valor didáctico de este aspecto.
- No se aprecia una constante proyección a la comunidad inter y extra universitaria ni un desarrollo de la extensión universitaria a través de curso.
- Escasa divulgación de los trabajos realizados por los estudiantes durante el desarrollo del curso, considerando que el curso se presta para el aporte de los mismos ante problemáticas de las localidades.
- Aunque no fue preguntado en la entrevista a los docentes, se constató que de los 5 docentes entrevistados, 3 son docentes de biología, 1 es veterinario y el otro ingeniero agrónomo. En los estudios de postgrado realizados por los mismos no se encuentra ninguno con títulos específicamente en Educación Ambiental o área a fin.
- Por parte de los estudiantes, existe una marcada preferencia por contenidos específicos, lo que pudiese restringir la comprensión y el interés por otros de gran importancia en el área.
- Existe preferencia en el desarrollo de trabajos de campo como estrategia de enseñanza.
- Los estudiantes al culminar el curso no manifiestan una definición apropiada y completa de la Educación Ambiental.
- Los estudiantes limitan la importancia de la Educación Ambiental sólo al desarrollo de conciencia.
- El mayor aprendizaje alcanzado por los estudiantes está en las dimensiones afectivas, como la valoración y sensibilización.
- Los comportamientos modificados en los estudiantes una vez culminado el curso se reducen a conductas puntuales como no botar desperdicios en la calle o difundir el valor del ambiente.



Resultados de la aplicación:

- El Modelo considera los intereses de los estudiantes como punto de partida para el desarrollo del curso.
- A pesar de considerar los centros de interés de los estudiantes, no se obvian contenidos de gran importancia para un curso de Educación Ambiental, tampoco se considera que algunos tengan mayor valor que otros.
- El Modelo consta de unos principios orientadores, los cuales se insertan como elementos que permiten mediar el desarrollo del mismo, y ofrecen una visión del camino que se construye.
- La propuesta se caracteriza por el uso variado de estrategias de enseñanza y de evaluación, las cuales propician el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, así como la capacidad de comprender de forma más apropiada la realidad ambiental. En tal sentido, la propuesta persiguió mostrar durante su desarrollo una concepción compleja del ambiente, como en realidad existe.
- En el desarrollo de la propuesta, se propiciaron la mayor cantidad posible de espacios de reflexión, de construcción de ideas entre el docente y los estudiantes, considerando constantemente las ideas de los aprendices, así como sus intereses e ideas sobre la realidad.
- El modelo ofrece además, una alternativa didáctica en Educación Ambiental, que incentiva a fortalecer la investigación y la extensión desde el curso, procesos que se construyen en conjunto con los estudiantes.
- Por otra parte, el Modelo no es una construcción rígida, por el contrario se evidencia su flexibilidad y capacidad para modificarlo según las necesidades, el contexto y las nuevas tendencias que vayan surgiendo en materia educativa ambiental.

El desarrollo de la Educación Ambiental a nivel superior requiere en la actualidad de la revisión de los modelos didácticos que hasta ahora se han estado utilizando. Un curso de Educación Ambiental debe adaptarse a las necesidades y a la realidad que se vive en la actualidad, una realidad que está constituida por dos vertientes, una global que abarca toda la problemática y los escenarios socio – naturales del planeta y otra local las particularidades de cada país.

La Educación Ambiental no puede dedicarse solamente al estudio de los problemas ambientales, así como reducirse a la descripción de los componentes que conforman los sistemas ambientales, sino que además debe desarrollar en gran medida, la didáctica de la misma, de forma tal de diseñar, aplicar y evaluar distintas necesidades de los actores educativos. En tal sentido, se hace imperante la construcción de Modelos Didácticos que faciliten el proceso de enseñanza de la Educación Ambiental en las universidades.

Venezuela cuenta con unos inicios importantes en materia de didáctica de la Educación Ambiental en la Educación Superior. Sin embargo, se evidencia una disminución de los esfuerzos en conjunto por producir nuevos modelos que mejoren este proceso educativo. De esta manera, se requiere dar continuidad a las alianzas ya iniciadas hace algunos años entre las instituciones de Educación Superior del país.

La primera fase de esta investigación permitió desarrollar un diagnóstico, a través del cual se determinaron algunas debilidades en cuanto al desarrollo didáctico de la Educación Ambiental. Por una parte, existe limitada integración entre los docentes para el desarrollo del curso. Esto se evidencia al observar que cada docente administra los contenidos según su criterio, lo que pudiese tener relación con la creencia en alguno de ellos que los contenidos de corte natural o social son más importantes para un curso de Educación Ambiental.

Con respecto a la didáctica, considerando la gran variedad de estrategias propuestas por diferentes autores para un curso de esta naturaleza, el uso de las mismas es limitada, y desarrolladas por lo general bajo una sola tendencia. En otro orden de ideas, el curso, hasta la actualidad está limitado en



propiciar al estudiante el uso de las nuevas tecnologías, así como de promover el desarrollo de un pensamiento interdisciplinario, tan necesario en los escenarios educativos que se viven en la actualidad. Por otra parte, no considera los intereses de los estudiantes en cuanto a contenidos que estos quisieran desarrollar en el curso.

Se evidencia ausencia de desarrollo de investigaciones vinculadas a la enseñanza de la Educación Ambiental, y por otra parte el componente de la extensión se encuentra reducido, existiendo una muy baja conexión con las comunidades, a través de las cuales se pudiesen desarrollar investigaciones de gran valor, a la par de ofrecer aportes educativos a las mismas. Con respecto a cambios conductuales, el curso promueve en los estudiantes cambios de conductas muy puntuales, pero que no llegan a trascender acciones simples que no influyen de manera considerable en la conservación del ambiente.

La fase anterior permitió desarrollar el diagnóstico antes mencionado, de forma tal que a partir de ésta se logro construir un Modelo Didáctico para el curso Educación Ambiental en el Instituto Pedagógico de Maracay. Dicho modelo se construyó, tomando en consideraciones bases teóricas vinculadas al paradigma de la complejidad, el constructivismo y los aportes de distintos autores en relación a las nuevas tendencias vinculadas al ambiente, de manera que estas bases proveen al Modelo de un nivel teórico. Seguidamente, el Modelo se constituye de un componente metodológico el cual ofrece las posibilidades de ejecución del mismo.

Los resultados antes mencionados, permiten establecer que la propuesta puede ser considerada una opción para el desarrollo de la Educación Ambiental a nivel superior. Si bien es cierto que la propuesta está dirigida a la UPEL – Maracay, la misma pudiese ser desarrollada en toda la UPEL en general, y aún pudiese considerarse su aplicación en el sector universitario del país, dadas las distintas estrategias de enseñanza, de evaluación y la manera en como se abordan los contenidos que según la evaluación logran tener un alcance significativo en los estudiantes que fueron parte del desarrollo de la misma.

Un curso de Educación Ambiental, debe garantizar que los estudiantes se sientan en gran medida identificados con el mismo, ya que este tipo de curso no busca la formación de individuos en un área en particular sino que pretende contribuir a la formación de individuos con acciones enmarcadas dentro de la sustentabilidad, además el curso debe promover que los estudiantes además de comprender la dinámica de los ecosistemas y las acciones más apropiadas, se involucren en la resolución de los problemas que se encuentran en su contexto. De forma tal, que para lograr estos objetivos el curso debe ofrecer un espacio con el cual el estudiante se sienta comprometido por lo que el modelo a desarrollar debe involucrar al estudiante de manera que se logre en este un verdadera conexión y un aprendizaje apropiado. Es así como los centros de interés son una alternativa novedosa en el modelo, ya que al ofrecer al estudiante la posibilidad de desarrollar los contenidos por los cuales sienta más preferencia es más probable que este se involucre de manera más adecuada.

Referencias

- Capra, F. (1998). La Trama de la Vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.
- Capra, F. (2003). Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo. Barcelona: Anagrama.
- Cañal, P ; Porlan, R. (1987). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. Enseñanza de las Ciencias. Vol. 5, 89- 96.



- Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo. (1998). Informe Nuestro Futuro Común. Bogotá: Editorial Alianza.
- Ferguson, M. (1994). La Conspiración de Acuario. España: Editorial América Ibérica, C.A.
- Flórez, R. (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Colombia: Mc Graw Hill
- Follari, R. (1999). La Interdisciplina en Educación Ambiental. Tópicos en Educación Ambiental. Vol 1(2), 27 – 35.
- Gabaldón, A. (2006). Desarrollo Sustentable. La salida de América Latina. Caracas: Grijalbo.
- García, J. y Nando J. (2000). Estrategias Didácticas en Educación Ambiental. España: Ediciones ALJIBE
- García, J. (2004). *Educación ambiental, Constructivismo y Complejidad*. España: Díada Editora.
- Leff, E. (1998). *Saber Ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo veintiuno editores.
- Morin, E. y Kern, A. (1999). Tierra Patria. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: ICFES
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Novo, M. (1991). *Educación Ambiental*. Colombia: Editorial REI.
- Obando, J., y Aranguren, J. ¿Moviéndonos con el Péndulo? El Constructivismo y la Interpretación Ambiental. Revista de Investigación Vol 46, 47-61.
- Ponte, C. (2000). Estrategias y Técnicas Didácticas en Educación Ambiental. En Educación Ambiental. Caracas: FEDEUPEL.
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). La revolución contemporánea del Saber y la Complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO (2005). El Decenio de las Naciones Unidas. . [Documento en línea] Disponible: http://www.portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=23279&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, México 1977. [Documento en línea] Disponible: www.unam.mx/coordhum/congr.html



FORMAR PARA TRANSFORMAR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN PROYECTO BASADO EN ESTRATEGIAS REFLEXIVAS

Leonor Margalef

Cristina Caníbal

Guillermina Gavaldón

Universidad de Alcalá

Palabras claves

Innovación, docencia universitaria, estrategias formativas

Resumen

El objetivo de la presente comunicación es compartir el conocimiento generado a través de la puesta en marcha de una estrategia formativa “los grupos de trabajo y la implementación de experiencias innovadoras” en el marco del Programa de Formación Inicial del Profesorado universitario de la Universidad de Alcalá. Analizaremos sus aportes para una práctica innovadora en la enseñanza universitaria y profundizaremos en algunas propuestas de mejora.

En primer lugar, contextualizamos la estrategia formativa, los principios en los que se sustenta y las bases teóricas que la fundamentan. A continuación detallamos el procedimiento seguido, haciendo especial hincapié en las “tríadas” para desarrollar una práctica reflexiva.

Por último, presentamos algunos resultados y conclusiones a través de las cuales pretendemos generar un conocimiento práctico que sirva de base para la discusión y mejora de esta estrategia formativa.

Desarrollo

Objetivos y Marco teórico

El programa de formación y apoyo al profesorado de la Universidad de Alcalá tiene la finalidad de acompañar al profesorado en esta etapa de cambios y demandas que exige nuevas respuestas y plantea múltiples desafíos. Transitar hacia un nuevo modelo educativo es una necesidad ineludible para nuestra Universidad por lo que se trata de apoyar al profesorado en su conjunto con una oferta de estrategias formativas diversas e integradas. En definitiva, se busca contribuir al análisis, evaluación y transformación crítica de la práctica profesional porque constituye la base de una mejora en la enseñanza universitaria.

La característica principal de este programa es la integración de las acciones formativas en un sistema interconectado. No se trata de acciones aisladas, fragmentadas o parciales sino de acciones basadas en la coordinación de las ofertas formativas en un programa sistemático e integrado. Además, este programa se caracteriza por su interrelación con otras dimensiones fundamentales



para el apoyo y reconocimiento a la docencia. Nos referimos a su relación con otras acciones como la movilidad del profesorado, los incentivos y la evaluación de la actividad docente.

Consideramos que la práctica educativa universitaria es un fenómeno complejo que como tal necesita un acercamiento al pensamiento complejo. No podemos seguir buscando respuestas reduccionistas, fragmentadas y superficiales. Es por ello, que la reflexión, el análisis y la producción de conocimiento sobre la docencia universitaria requiere un marco teórico que respete la multidimensionalidad, la multicausalidad, la incertidumbre y la interdisciplinariedad.

En esta epistemología del paradigma de la complejidad encontramos muchos principios que sustentan la propuesta formativa (Morin, 1994; Reason, P. y Bradbury, H., 2001). A ellos se suman las formas de concebir la formación y el desarrollo profesional del profesorado desde un pensamiento reflexivo, posformal y reconstruccionista (Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004; Cochran-Smith y Lytle, S. 2002; Lieberman, A. y Millar, L. 2003; Liston, D. y Zeichner, K., 1999; Van Manen, M., 2003).

El Programa de Formación es amplio, y no es objeto de esta comunicación detallarlo en su conjunto. Nos referiremos únicamente a la estrategia de formación denominada "grupos de trabajo e implementación de una experiencia innovadora" dentro del Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario (título propio de la UAH).

Por tanto, el objetivo de la presente comunicación es compartir una línea de trabajo, analizar sus aportes para una práctica innovadora en la enseñanza universitaria y profundizar en propuestas de mejoras para avanzar en el conocimiento didáctico.

Descripción del trabajo:

En el marco del Programa de Formación Inicial, una vez que hemos completado la fase del seminario inicial e intensivo en el que combinamos una formación teórica-práctica y desarrollamos procesos de reflexión individual a través de la carpeta docente, avanzamos hacia la fase formativa denominada "grupos de trabajo e implementación de una experiencia innovadora". Es esta estrategia la que será objeto de profundización en esta descripción.

Los grupos de trabajo son unidades personales, dinámicas y cohesivas. Permiten que los participantes aprendan junto con y de los pares (profesores y profesoras matriculados en el programa) por medio de las actividades del grupo. El objetivo del grupo primario es que todos los miembros se apoyen y retroalimenten mutuamente para lograr la consecución de las metas y líneas de actuación.

Una ventaja importante es que cada uno de los miembros recibe retroalimentación de los compañeros y del facilitador/a de los grupos.

Dentro del pequeño grupo se requiere un contrato o compromiso firme. Es importante negociar los roles y la organización interna del trabajo.

Esta estrategia formativa tiene como **objetivos**:

- Implicar al profesorado participante en un proceso de reflexión sobre su propia práctica docente para tomar conciencia de los supuestos que subyacen a la misma.
- Contribuir a analizar lo que el profesorado dice que hace (las teorías que manifiestan) lo que de verdad cree y lo que en realidad hace.
- Contextualizar las propuestas de innovación a la realidad cotidiana de cada grupo para planificar, implementar y evaluar una experiencia de innovación docente.



- Vivenciar una experiencia de trabajo colaborativo entre profesores/as.
- Generar redes para la constitución de grupos de innovación al finalizar el programa.

Los **principios** en los que se sustenta el diseño de esta estrategia pueden resumirse en:

- Reflexión compartida y construcción de conocimiento práctico
- Aprendizaje colaborativo: apoyo entre los miembros del grupo, asunción de diferentes roles, reflexión colectiva.
- Reconstrucción de concepciones, creencias, supuestos a partir de la explicitación y el análisis.
- Transformación de las prácticas mediante la implementación de proyectos y experiencias alternativas.
- Retroalimentación y evaluación constructiva como aprendizaje y formación.
- Observación y empatía a través de la asunción de diferentes roles.

En cuanto al **procedimiento**, destacamos tres fases

Fase 1: Reflexión Personal

- Cada persona individualmente reflexiona sobre su docencia: problemas que le preocupan, las formas de dar clase, la comunicación con sus alumnos y alumnas, los contenidos del programa, relaciones interpersonales, dimensión afectiva y comunicativa con el alumnado, construcción del conocimiento.

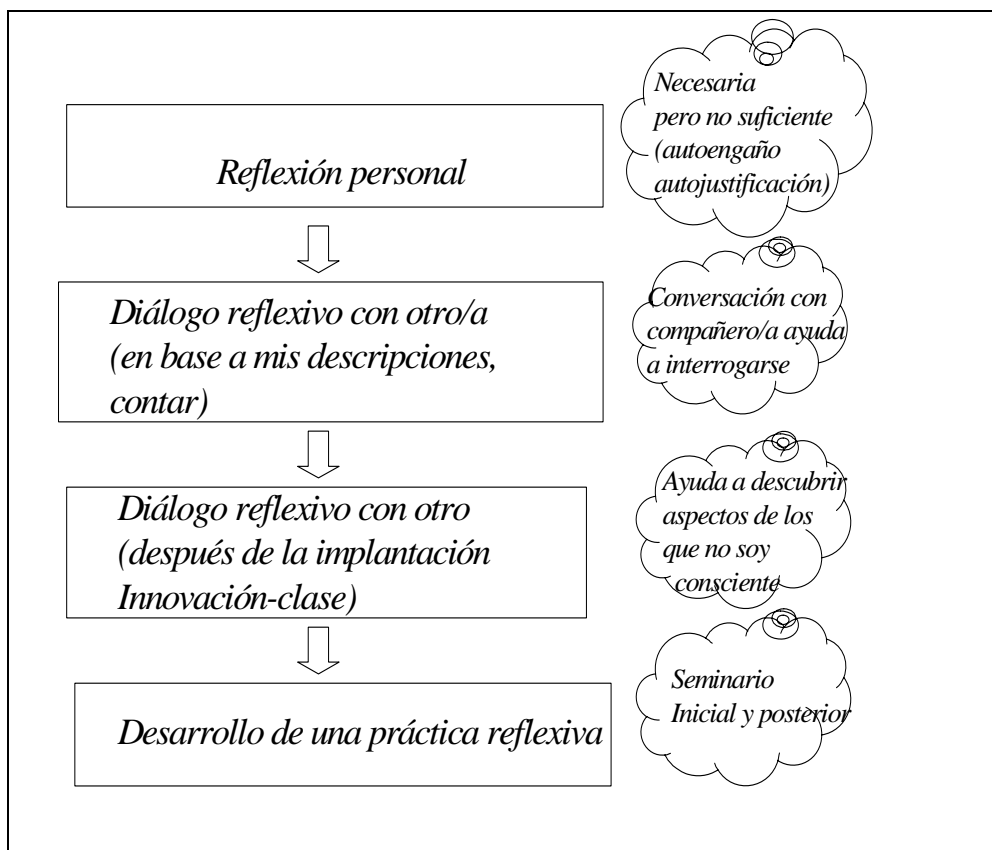
Fase 2: La reflexión compartida: diálogo reflexivo

Se trata de compartir nuestras reflexiones personales realizadas en la etapa anterior con los compañeros/as del grupo. En esta fase se comparten “se narran” las situaciones y elaboraciones personales de cada uno. Los demás pueden ayudar a formular preguntas que la persona no se hizo o a pensar en cuestiones que no haya tenido en cuenta. Con preguntas, aclaraciones, sugerencias, ideas, dudas, se pueden establecer elementos de análisis más profundos que ayuden a cuestionar o reforzar la práctica, a desvelar el marco de referencia que sustenta nuestra docencia; a descubrir nuestros procedimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Fase 3: Puesta en práctica y evaluación

Se implementa la experiencia de innovación, la introducción de cambios. Se comparte con compañeros/as que han observado nuestra clase después de comentar la experiencia y documentar su desarrollo. Se aprende a partir de una evaluación constructiva.

Gráficamente podemos representar estas fases:



Las tríadas

Para facilitar el trabajo de los grupos, especialmente, el desarrollo de un pensamiento reflexivo para asumir un aprendizaje crítico y relevante que revierta en una transformación de sus prácticas docente adaptamos la propuesta de Brockbank y McGill (2002) sobre el diálogo reflexivo para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva. Estos autores proponen el desarrollo de un seminario entre profesores que tiene diferentes etapas y asumen diferentes roles. En nuestro caso adaptamos como estrategia formativa “las tríadas”.

En primer lugar, la finalidad es favorecer el intercambio de roles, permitir que todos pasen por la experiencia de presentar su situación, planificar la experiencia, realizarla y tener la posibilidad de contar con los compañeros como observadores y facilitadores. Los miembros de cada tríada pasan por todos los roles, lo que contribuye a desarrollar diversas capacidades, especialmente la de la empatía.

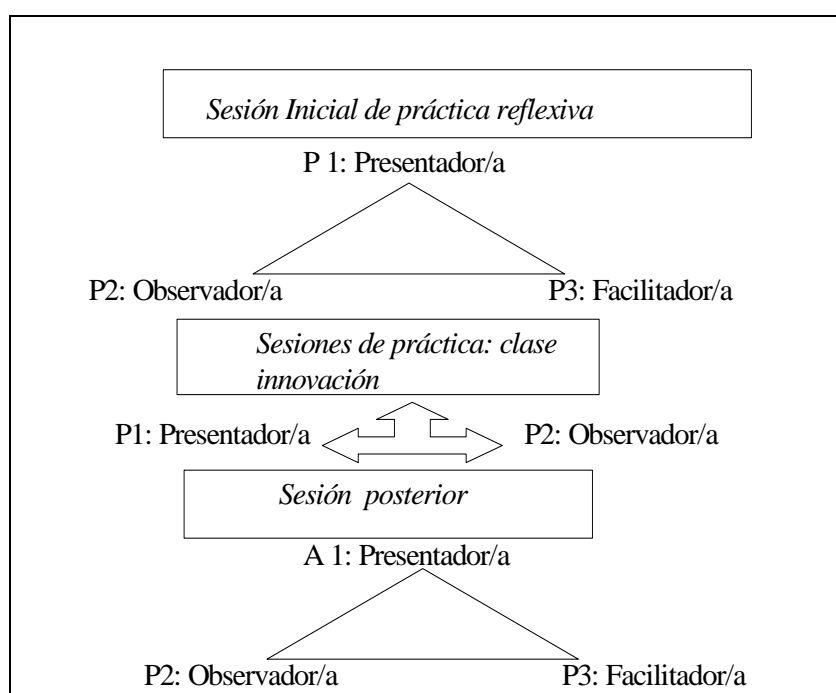
La retroalimentación de los pares influye en los procesos de autoevaluación particularmente en la dimensión de la práctica. A su vez enriquece los juicios que los profesores tienen acerca del grado en que sus objetivos se desarrollan (Ross y Bruce, 2007). Un modo para contribuir a fortalecer estos juicios es sugerir estrategias y trabajar de modo colaborativo para implementarlas. Sin duda, ello contribuye a romper el aislamiento y a conformar comunidades de aprendizaje que permiten compartir valores, desprivatizar la práctica y llegar a un diálogo reflexivo. En esto coinciden algunos profesores y como ejemplo la expresión de una profesora al evaluar su experiencia en la tríada “... fue muy enriquecedor compartir la problemática de aceptar el reto de un cambio en la forma de impartir la docencia. Escuchar la opinión de compañeras que están en la misma situación; aceptar ideas,



sugerencias y propuestas desde otras perspectivas diferentes. Hemos tratado de ser críticas cuando era necesario serlo y también autocríticas”.

Las triadas tratan de ayudar a hacer conscientes, visibles y explícitas las concepciones y estructuras de valores que subyacen en cada práctica. Sin duda, si queremos cambiarlas, reestructurarlas o mejorarlas hay que empezar por sacarlas a luz, analizarlas y a partir de entonces comenzar a transformar lo que sea necesario. Para seguir estos procesos se requiere apoyo y formación. En este caso no sólo de los miembros de la triada sino también de un facilitador/a externa. Este rol lo lleva a cabo un formador/a del Programa que ayuda a profundizar en la comprensión de las situaciones analizadas, brinda orientaciones bibliográficas, estimula otras ideas de indagación y plantea nuevos interrogantes y preguntas de indagación.

Gráficamente podemos representar las triadas del siguiente modo



Adaptación de Seminario (aplicación IV) de Brockbank y McGill (2002)

Esta tarea quedaría incompleta sin facilitar el intercambio entre las diferentes triadas. En sesiones de plenario se comparte cada cierto tiempo, generalmente una vez que se han desarrollado uno o dos cambios de roles. Esto ayuda a enriquecer la experiencia, compartir el análisis de dificultades y ampliar un repertorio de prácticas y experiencias.

Conclusiones y propuestas de mejora

La estrategia de formación a través de las triadas la hemos implementado en este curso, y aunque aún no podemos valorar un impacto en la práctica si llegamos a algunas conclusiones.



Por un lado, a través de las tríadas hemos logrado que el profesorado se formule preguntas, se cuestione sobre sus prácticas habituales, indague en aquello que ha comenzado a “incomodarle” y en lo que constituye un conflicto cognitivo. Podemos decir, que un primer paso es hacer que *“lo familiar, lo cotidiano, se convierta en extraño”*.

Otro logro importante es comenzar a *gestionar la ambigüedad y la incertidumbre* que generan estos procesos de desestructuración inicial. El paso de la autorreflexión individual al diálogo reflexivo genera incertidumbre. Por otro lado, comenzar a implementar experiencias nuevas por más puntuales que sean, ya significa afrontar la ambigüedad. Lo es también ser observados por sus compañeros. La situación de colaboración entre iguales, enriquecerse con la diferencia de puntos de vistas, concepciones y biografías, sin ser impuestas por jerarquías o perspectivas dominantes ayuda a gestionar la incertidumbre.

La *contextualización* es otro logro importante, especialmente por la diversidad de situaciones, tanto de áreas de conocimiento, culturas y subculturas en cada departamento o facultad, estilos personales, condiciones de los grupos de alumnos, espacio físico y distribución de aulas, organización temporal.

Decíamos que es un logro importante porque muestra también la imposibilidad de aferrarse a recetas y a encontrar respuestas simples. Ésta es una cuestión que a veces defrauda, porque por su socialización profesional, la expectativa inicial es la búsqueda de seguridad. En el proceso de reflexión el profesorado se da cuenta de que no hay una única y convergente respuesta sino que muchas respuestas, tomas de decisiones y propuestas de cambio están sujetas al contexto y a la situación en la que se encuentran. Es decir, al *“depende”* y de este modo aprecian y valoran el contexto. Comprenden que prescribir sería imponer puntos de vistas dominantes que vuelven a regular y controlar y no a construir y reconstruir sus prácticas.

Otra conclusión importante es descubrir que la complejidad está presente en las tríadas fundamentalmente por la *interacción humana* de la enseñanza, en este caso está dada por la interacción entre los propios colegas y la interacción que ellos tienen en su propia práctica. Así lo valoran ellos mismos ...*“Algo que favoreció el trabajo de nuestra tríada fue el clima de diálogo e interacción que se generó entre nosotros. La sensibilidad, apertura, motivación y compromiso de todos con el proyecto permitió una gran cohesión grupal”*

Podríamos afirmar con Kincheloe, Steinberg y Villaverde (2004:159) que contribuimos a consolidar una concepción en la que se busca “enseñar desde la cabeza a través del corazón” y a los que consideran o siguen pensando que enseñar es vigilar, entretener, instruir, controlar, o actuar en el papel del Sr Ciencia le recomendamos, no como indican estos autores “la academia de policía, el ejército o especializarse en el conductismo”, sino repensar y replantearse su función docente en el contexto de la universidad actual.

Sin duda, tenemos algunas cuestiones que seguir trabajando para mejorar la implementación de esta estrategia formativa.

Es duro para los profesores, especialmente riesgoso, hacerse preguntas sobre su identidad, cómo se sienten, quiénes son y qué creen. Básicamente qué creen, de allí que como formadoras necesitamos reforzar estas dimensiones. Contribuir a que expliciten sus creencias y concepciones, facilitar el análisis, la crítica y la reflexión a la vez que brindar elementos que les ayuden a la reconstrucción de su aprendizaje experiencial.

Por otro lado, supone un reto para la planificación de la formación. Es muy exigente en cuanto al seguimiento de los procesos que se llevan a cabo en cada una de las tríadas. Sin duda, es más fácil aferrarse a una planificación más cerrada y estructurada, supone también que los y las formadores acepten la incertidumbre y reconstruyan sus propuestas según las necesidades de las tríadas. En



este caso también es importante trabajar en coordinación entre los diferentes formadores que actúan como facilitadores y facilitadoras.

Referencias bibliográficas

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). Dentro y fuera. Enseñantes que investigan. Madrid: Akal.

Kincheloe, J., Steinberg, Sh. y Villaverde, L. (2004). Repensar la inteligencia. Madrid: Morata.

Lieberman, A. Y Miller, L. (EDS). 2003. La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa

Reason, p. y Bradbury, H. (2001). Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. London: Sage Publications.

Ross, J.A y Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.

Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.: Barcelona: IDEA



EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Douglas Izarra izarrazielma@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela

Palabras clave

Aprendizaje colaborativo, educación a distancia, blog

Resumen

La formación del profesor en ejercicio debe desarrollarse a través de un conjunto de actividades que no interfieran con su desempeño en las aulas, bajo esa premisa el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela desarrolla un programa de formación que se organiza en un sistema de educación a distancia. En ese contexto se llevó a cabo una experiencia de trabajo orientada por las pautas para el aprendizaje colaborativo expuestas por Calzadilla (2002) y a partir del aprendizaje cooperativo formal de Johnson, Johnson y Smith (1997). Esta experiencia se efectuó a través del uso del blog <http://geografia-upeltachira.blogspot.com/> desde Noviembre de 2006 hasta Febrero de 2007. Como resultado se creó un espacio de intercambio en el que los profesores participantes debían llegar a acuerdos para proponer los contenidos que fueron objeto de evaluación, es decir, a partir de la acción del facilitador y con la intervención de los involucrados se dio un proceso de construcción colectiva del curso, se logró valorar los aportes de cada participante y que a la vez se implicaran en el trabajo de los demás por tanto se evidenció interdependencia positiva lo cual constituye uno de los principales beneficios derivados de la experiencia.

Desarrollo

INTRODUCCIÓN

La formación de los profesores es una actividad compleja que está condicionada por distintos factores, los docentes son considerados como un factor muy importante en la organización y entrega de los servicios educativos, a pesar de esta realidad incontestable, en América Latina y el Caribe se constata que “la región carece de políticas integrales que articulen la formación inicial y en servicio” (PRELAC, 2002). Por esta circunstancia es necesario adelantar iniciativas a partir de la dinámica propia de las instituciones de formación, que permitan atender la referida articulación.

Este hecho es particularmente notable, cuando a los docentes de alguna manera se les reclama su responsabilidad en los pobres resultados atribuidos a los sistemas escolares, por ejemplo, recientemente en la Lista de Información Educativa (LIEdu) de distribución electrónica (<http://www.nalejandria.com>) se planteó una discusión en torno al problema de los bajos resultados obtenidos por estudiantes en pruebas de conocimiento a nivel internacional (disponible en: <http://www.nuevaalejandria.com/maestros/lieedu/archivos.php> digesto N° 1952). A partir de las distintas



intervenciones, los propios profesores que conforman la lista, apuntaron a la responsabilidad docente en esta situación.

Se conforma así un cuadro problemático, en el cual el trabajo de los profesores está sometido a presiones de parte de la sociedad que espera ciertos resultados de la escuela, atribuyendo a esta diversidad de tareas que deben ser resueltas por el trabajo docente. Frente a esta realidad se encuentra una formación docente, que tal como se señaló no articula la formación inicial y en servicio, especialmente esta última porque la formación de los docentes que ya están en las escuelas es, tal como apunta Hargreaves (1998), el medio más adecuado para transformar efectivamente la dinámica de las instituciones educativas.

Siguiendo al mismo autor, el desarrollo de la formación de profesores (inicial y en servicio), debe enmarcarse en el cambio de todo el sistema escolar y esto a su vez no puede verse al margen de lo que ocurre en la sociedad “la tarea de la reforma educacional es integrar la reforma de la formación docente con esa agenda de cambio” (Op. Cit. p. 146). De tal manera, si se apunta a la conformación de una sociedad en la que prive el respeto por las opiniones de los otros, en la que se valore cada una de las personas que la conforman, entonces la formación de los profesores debe incluir de alguna manera esas cuestiones y hacer de la colaboración una de sus prácticas cotidianas.

Con esta idea en mente, se decidió planificar una experiencia de aprendizaje colaborativo entre profesores que ya se encuentran laborando en las escuelas y que participan en el curso Geografía Económica de Venezuela del programa de formación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Núcleo Académico Táchira. Esta experiencia, además incorporó el uso de la tecnología a través de una página en Internet que sirvió de espacio de intercambio y construcción colectiva. En el texto siguiente se exponen los detalles de esta experiencia.

OBJETIVOS

En el actual momento el rol que debe desempeñar la escuela y por ende los profesores es severamente cuestionado (Núñez, 2003) por tanto es necesario “repensar la formación del profesorado y sus posibilidades para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas” (Pruzzo, 2002 p. 18). El proceso de reflexionar sobre la formación de los docentes debe llevar al desarrollo de experiencias que permitan introducir cambios orientados a enseñar al profesor la importancia del encuentro con el otro, valorar su trabajo y desde allí se espera impactar su práctica escolar cotidiana.

Con estas premisas se organizó una experiencia de aprendizaje colaborativo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, específicamente en el Núcleo Académico Táchira de esa institución formadora de profesores. Los **objetivos** que se formularon:

- Propiciar la formación de un grupo de trabajo colaborativo con los docentes que realizaban el curso Geografía Económica de Venezuela
- Elaborar, a partir del trabajo colectivo, los contenidos del curso y la evaluación
- Promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación

El primero de los objetivos planteados se orienta a crear un espacio en el cual los profesores participantes se implicaran en la realización de una meta común, para la cual era necesaria la participación de todos y cada uno de los docentes que tomaban parte en la actividad. Se esperaba que el establecimiento de metas comunes, a partir de su propia experiencia, sirviera para asegurar el compromiso particular y que este se mantuviera durante el lapso de tiempo previsto, tal como señalan Greybeck, Moreno y Peredo (1998) “Dado que el proceso de desarrollo docente es continuo, hay que



asegurar que los alumnos que entran en un programa de formación estén conscientes del compromiso que implica ese trayecto y que, a su vez, no agoten esta expectativa durante el ejercicio profesional”.

El segundo objetivo estaba orientado a la construcción colectiva de los contenidos del curso, en este caso se tomaba como punto de partida aceptar el valor de los conocimientos que cada uno de los profesores participantes poseía en relación con la dinámica espacial de las actividades económicas en Venezuela y, además, confiar en su capacidad para recolectar información, procesarla y ponerla a disposición de sus compañeros de curso. Se asumió por tanto una visión en la cual el profesor posee un conjunto de saberes que deben ser asumidos como parte de su propio proceso de formación.

Según afirma Bazdresch (1998) la sociedad de fin de siglo se caracteriza por “un importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente” según el referido autor este hecho impacta de manera decisiva en la actividad escolar, incluso en las funciones que se asignan tradicionalmente a los educadores. A partir de este hecho, se consideró conveniente que el tercer objetivo planteado para esta experiencia de formación de profesores se orientara a la promoción del uso de la tecnología de la información y la comunicación. Es conveniente aclarar que no se pretendió organizar un aula virtual (propósito para el que ambientes como moodle resultan mucho más convenientes) sino demostrar en la práctica la sencillez y conveniencia de uso de algunos espacios virtuales.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

Fase de preparación

Para la descripción del trabajo es necesario presentar brevemente el contexto en el cual se desarrolló la experiencia, el cual está constituido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución dependiente del estado venezolano que fue creada en la década del 80 del siglo pasado en el marco de una política educativa que tenía como propósito unificar la formación docente que se desarrollaba en Venezuela a través de la creación de una institución que agrupara las distintas entidades que formaban profesores en el país.

Para dar cumplimiento a la ya señalada política se dispuso la eliminación de las escuelas normales (que dejaron de funcionar a principios de los años 80 del siglo pasado) y se congregaron los distintos Institutos Pedagógicos (dependientes del estado) que existían en Venezuela para dar organicidad a la UPEL. Dentro del conjunto de Institutos Pedagógicos se incluyó el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), ente que tiene como propósito fundamental la formación de los docentes en ejercicio, dando prioridad a la formación de los profesores (a nivel superior o universitario) que laboran en la docencia sin tener la correspondiente acreditación profesional.

Con la intención de asegurar el cumplimiento de la labor encomendada al IMPM dentro de la UPEL y para asegurar la cobertura nacional de sus programas, este instituto se conforma a través de Núcleos que funcionan en prácticamente todos los estados del país (la intención era poner a disposición de todos los docentes de Venezuela este espacio de formación sin que implicara el traslado de grandes distancias para alcanzar un centro de educación superior) con un sistema de estudios a distancia (así se intentaba que el proceso de formación de los profesores no afectara su desempeño en las aulas de clase). En la estructura que corresponde al IMPM, la experiencia que aquí se presenta se desarrolló en el Núcleo Académico Táchira.

En ese contexto y dentro del programa de formación en Educación Integral (para profesores que ejercen su labor docente en la I y II etapa de Educación Básica) se ofrece el curso Geografía Económica de Venezuela con el propósito de contribuir con “la formación de un docente reflexivo, crítico, analítico y participativo” para ello se propone un conjunto de estrategias con las cuales se



pretende “mejorar el conocimiento de nuestra realidad económica, del dinamismo espacial cambiante, de la geografía económica nacional, y finalmente lograr una identificación de conciencia y de compromiso con nuestra sociedad”. (UPEL – IMPM, 2001. 10).

Una vez seleccionado el contexto en el cual se desarrolló la experiencia se comenzó con la planificación de la misma. El punto de partida fue la propuesta de Johnson, Johnson y Smith (1997) en relación con la necesidad de tomar un número de decisiones pre-instruccionales, esto es especialmente relevante de señalar porque aún cuando se señaló que se realizó un proceso de construcción colectiva de los contenidos, esto no significó que el profesor del curso dejara todo a la libre iniciativa de los docentes que tomaban parte en él.

Antes del inicio de la experiencia el profesor decidió analizar el programa oficial propuesto para la asignatura, un primer hallazgo importante se relacionaba con la cantidad de contenidos propuestos, la cual se consideró excesiva, pues contemplaba cuestiones que van desde la distribución espacial de las unidades económicas en Venezuela hasta la planificación como elemento en el proceso de descentralización, esto organizado en cinco unidades que se presentan a continuación:

- ❑ Distribución espacial de las unidades económicas en Venezuela.
 - Elementos que representan las formas de intercambio económico y su incidencia en la expresión geoespacial.
 - Funciones de las actividades económicas: producción, consumo e intercambio.
 - Formas de intercambio económico.
- ❑ Distribución de la población en el espacio territorial venezolano.
 - Índices de desempleo de cada una de las entidades estatales.
 - Cifras de población económicamente activa por grupos de edad, sexo y las relaciones con cifras de desempleo en la población económica inactiva.
- ❑ Actividades del sector económico venezolano en relación al contexto de globalización mundial.
 - Definición de economía informal.
 - Estrategias comerciales en vías de implantación en el país en términos de la globalización económica mundial.
- ❑ Actividades económicas de Venezuela y el ambiente.
 - Relaciones que se establecen entre el desarrollo de una determinada actividad económica, los recursos utilizados y el impacto ambiental causado.
- ❑ Planificación como elemento de regulación en el proceso de la descentralización regional y de integración nacional.
 - Desarrollo económico de Venezuela.

Es conveniente destacar que cada una de estas unidades se dividía a su vez en contenidos específicos (se presentan solo algunos de ellos), que por su cantidad se consideraron difíciles de abarcar con propiedad en el tiempo destinado para la realización del curso (16 semanas).

Un segundo hallazgo relevante que se obtuvo a partir de la revisión del programa oficial del curso se vincula con el conjunto de estrategias previstas, en las cuales está totalmente ausente el uso de Internet, en cambio, aparece en repetidas oportunidades la idea de realizar trabajos en grupo, este hecho es importante porque, aún cuando el programa oficial del curso no hacía mención de la posibilidad de realizar trabajo colaborativo, esta preocupación por la organización de equipos de trabajo dio lugar a su inclusión. A pesar de lo anterior hay que reconocer que tal como señalan Johnson y Johnson (2000) para que las personas trabajen colaborativamente es necesario enseñarles, con esto en mente el profesor del curso decidió organizar una experiencia de trabajo colaborativo¹

¹ Aún cuando los conceptos cooperación y colaboración guardan estrecha relación es conveniente recordar la distinción propuesta por Panitz (2001) la colaboración es una filosofía de interacción mientras que la cooperación es una estructura de interacción. En este caso aún cuando se partió desde la idea de cooperación se avanzó hacia la búsqueda de la colaboración.



Una vez que se realizó la selección del contexto, el análisis del programa propuesto para el curso (en términos de objetivos, contenidos y estrategias sugeridas) y se decidió utilizar la idea del trabajo colaborativo, la siguiente actividad del profesor del curso consistió en revisar algunas ideas en relación con este tipo de trabajo, en este sentido, se consideró conveniente utilizar las sugerencias presentadas por Calzadilla (2002) las cuales se sintetizan a continuación:

- ☐ Estudio pormenorizado de las características del equipo;
- ☐ Establecimiento de metas;
- ☐ Elaboración de un plan de acción;
- ☐ Chequeo permanente del progreso del equipo;
- ☐ Cuidado de las relaciones socio afectivas, y
- ☐ Realización de discusiones progresivas.

La primera de las sugerencias señaladas, se realizó a través del conocimiento que tiene el profesor del curso (dada su experiencia como coordinador de uno de los servicios del IMPM) de las características de los docentes que cursan estudios en el Núcleo Académico Táchira de la UPEL-IMPM, así aún antes del inicio de las actividades se tenía idea de la cantidad de alumnos que realizarían el curso, su composición por edad y sexo y además su formación profesional previa.

La idea de realizar un trabajo colaborativo con el grupo de profesores, encontró un inconveniente en las características del sistema de estudios del IMPM, que tal como se señaló se caracteriza por ser a distancia con algunos encuentros presenciales los fines de semana con el propósito de desarrollar el proceso de evaluación. Este hecho podía coartar la posibilidad de propiciar un trabajo con las características señaladas, para solucionar esta situación se decidió hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación, por tanto se pensó que la mejor manera de propiciar el trabajo colaborativo era a través de Internet y como espacio de fácil e inmediato acceso se decidió poner a disposición de los profesores participantes el blog <http://geografia-upeltachira.blogspot.com/>.

Escoger el uso de un blog en lugar de otros espacios virtuales de aprendizaje que tienen si se quiere mayor potencialidad educativa se justifica por varias razones: en primer lugar, la escasa formación en el uso de este tipo de herramientas que poseían los profesores participantes, el blog se caracteriza por su sencillez. En segundo lugar, su carácter gratuito y de fácil acceso (otro tipo de espacios virtuales como Moodle, requieren la disposición de una plataforma en la cual alojar el aula virtual) permitía a todos los profesores que realizaban el curso (y al propio profesor del curso) acercarse a este espacio sin mayor dificultad. Se pensó que era sumamente sencillo porque la intención era que el profesor del curso dejaba una entrada y a modo de comentarios, cada uno de los profesores participantes ponía a disposición de todos sus compañeros su propio trabajo.

Con la selección y diseño del blog se dio por concluida la fase de preparación (pre-instruccional) y se organizó una exposición para presentar a los profesores participantes las características del trabajo que se esperaba realizar, esta se realizó el día 04 de noviembre de 2006 y con ella comenzó la fase de ejecución de la experiencia.

Fase de ejecución

Tal como se expuso anteriormente el curso se desarrolló a través de un sistema de educación a distancia que contempla la necesidad de encuentros entre el facilitador y los participantes los fines de semana con la intención de evaluar. El primer encuentro con el grupo de docentes se realizó a principios del mes de noviembre del año 2006, este encuentro sirvió para que se conocieran el profesor del curso y los docentes participantes, en él se plantearon las características del trabajo que se pretendía realizar. Es necesario mencionar que se dio mucho énfasis a la idea de interdependencia positiva, también se hizo énfasis en la idea de responsabilidad individual y colaboración y se informó sobre el blog y su funcionamiento.



Posteriormente se presentó a los profesores los contenidos del curso, se propició una discusión en relación con la pertinencia de incluirlos todos y se pidió que sugirieran formas diferentes a través de las cuales se podía organizar el temario correspondiente al curso. A partir de las diferentes opiniones se decidió realizar el estudio de las actividades económicas de Venezuela a través de los denominados sectores de la producción, de acuerdo con eso los profesores participantes sugirieron al docente del curso que realizará en el blog una entrada para cada uno de los tres sectores y como comentarios a cada entrada ellos realizarían un trabajo individual sobre el tema que pondrían a disposición de sus compañeros.

A partir de este primer acuerdo se establecieron metas comunes para todos los profesores participantes:

1. Tratar la mayor parte de los contenidos del curso a partir de las intervenciones de los profesores participantes.
2. Realizar por lo menos tres intervenciones en el blog (una por cada uno de los sectores de la producción estudiados)

Además para propiciar la colaboración se tomaron dos medidas adicionales que fueron también concertadas con todo el grupo de participantes:

1. Pedir a los docentes que tuvieran competencias en el uso de Internet que ayudaran a sus compañeros con el registro y acceso al blog.
2. Solicitar a los participantes que evitaran la repetición de contenidos en los comentarios que se hacían en cada entrada del blog.

La última de las medidas señaladas hizo que los participantes tuvieran la necesidad de cooperar con el propósito de llegar a acuerdos sobre los temas que cada uno de ellos desarrollaría, para facilitar ese proceso decidieron dividir el grupo total (35) en pequeños grupos cada uno de los cuales se responsabilizaba frente a sus compañeros de una parte de los contenidos y luego, dentro de cada subgrupo se hacía una nueva distribución para completar todos los temas posibles, así también se esperaba que hubiera material distinto para cada uno de los encuentros del fin de semana.

A pesar de esta cuestión, hubo siete profesores que decidieron no formar parte de la experiencia de trabajo, cuestión que redujo el grupo a 28 y de este grupo hubo también otros cuatro docentes que no estuvieron dispuestos a integrarse en ninguno de los pequeños grupos (argumentaron cuestiones de tiempo, distancia y otros problemas para reunirse aunque fuera de manera virtual con sus compañeros) y aunque participaron compartiendo información con sus compañeros, no atendieron las instrucciones en relación con la división del contenido. Esta situación, aún cuando causó cierta incomodidad no afectó el normal desenvolvimiento de las actividades tal como estaban previstas.

Una vez que se realizó este nivel de organización se pasó a la confección del plan de acción, se distribuyeron los contenidos a lo largo de las 16 semanas que estaban previstas para realizar el curso (comenzó la primera semana de noviembre de 2006 y culminó la tercera semana de febrero de 2007, es conveniente señalar que no se incluyen las tres semanas que corresponden al descanso navideño que se realiza en Venezuela) y se asignaron los momentos (los fines de semana) para la realización de las actividades de evaluación.

Como los contenidos para cada uno de los sectores de la producción resultaban numerosos, se decidió dividir cada uno de ellos en dos sesiones de trabajo, con esta decisión se pretendía que los docentes no tuvieran un material excesivo para su estudio durante los fines de semana y puso en evidencia una vez más la necesidad de que se organizaran todos los participantes y lograr así una distribución equilibrada de los contenidos que correspondían a cada evaluación. La distribución que se realizó se presenta en la siguiente tabla:



Tabla N° 1. Descripción de las sesiones de trabajo presencial

N°	Propósito de la sesión	Fecha
1	Presentación de la actividad, jornada de trabajo para establecer metas comunes y elaborar plan de acción	04 – 11 – 2006
2	Revisión de los contenidos relacionados con las actividades agrícolas en Venezuela (sector I). Evaluación.	19 – 11 – 2006
3	Revisión de los contenidos relacionados con las actividades mineras en Venezuela (Sector I). Evaluación.	03 – 12 – 2006
4	Revisión de los contenidos relacionados con las actividades industriales en Venezuela. (Sector II). Evaluación.	17 – 12 – 2006
5	Revisión de los contenidos relacionados con las actividades industriales en Venezuela. (Sector II). Evaluación.	07 – 01 – 2007
6	Revisión de los contenidos relacionados con las actividades del sector servicios en Venezuela (Sector III). Evaluación.	21 – 01 – 2007
7	Revisión de los contenidos relacionados con las actividades del sector servicios en Venezuela (Sector III). Evaluación.	04 – 02 – 2007
8	Evaluación general de la actividad	18 – 02 – 2007

Cada uno de los ocho encuentros que se realizaron tuvo una duración de cuatro horas (para un total de 32 horas presenciales) y en ellos se siguió en líneas generales una agenda que incluía las siguientes cuestiones:

1. Verificar la participación de todos los profesores que tomaron el curso.
2. Discutir en relación con la calidad de las intervenciones presentadas en el blog.
3. Dar la oportunidad de plantear dudas en relación con las intervenciones
4. Confrontar puntos de vista divergentes en relación con los diversos temas planteados
5. Realizar una actividad de evaluación, este último aspecto podía incluir distintas formas (pruebas escritas, trabajo con procesos cognitivos, elaboración de mapas, exposición, elaboración de esquemas)

Adicional a lo anterior estos encuentros entre todos los participantes (que se realizaban únicamente durante los fines de semana) permitieron realizar el chequeo permanente del progreso del equipo; se cuidaron las relaciones socio afectivas y se realizaron discusiones progresivas. En esta etapa se pudo comprobar que a pesar de la motivación que se dio al grupo de profesores participantes hubo un pequeño grupo que se resistió a colaborar en el trabajo en términos de integración total, no formaron parte de ningún pequeño grupo ni acataron las normas que se establecieron para la publicación de información.

A partir del mismo día 04 de noviembre comenzaron a aparecer los primeros comentarios en el blog, en un primer momento relacionados con lo interesante que al grupo de docentes participantes les parecía el blog (manifestaron no haber trabajado nunca antes con esta estrategia), además estos primeros comentarios permitieron al grupo acercarse al funcionamiento del blog y a los pocos días (desde el día 09 de ese mismo mes) los comentarios comenzaron a hacer referencia a los contenidos del programa, tal como se acordó en ese primer encuentro.

Con el propósito de asegurar la lectura detenida de los productos presentados por todos los compañeros, se decidió que la evaluación tomaría como único referente el material que cada uno de los profesores participantes de la experiencia dejaban en el blog, así se tenía la responsabilidad (antes de los encuentros del fin de semana) de analizar cada una de las intervenciones para poder discutirlos, contestar exámenes, refutarlos, ampliarlos u otras actividades que se plantearan en las sesiones presenciales.



Desde noviembre de 2006 hasta febrero de 2007 se realizó un proceso de monitoreo permanente, de esa forma se alentaba a los participantes que no hubieran hecho intervenciones en el blog para que lo hicieran en la fecha prevista y al mismo tiempo se hicieron observaciones sobre los comentarios que iban apareciendo para que cada uno de los autores se sintiera reconocido y valorado en su trabajo, este trabajo se reforzó con la evaluación de cada compañero puesto que se diseñó un formato para que cada uno de los participantes valorara el trabajo de los demás.

Las evaluaciones realizadas en los encuentros presenciales, se trató de que fueran actividades complementarias, por ejemplo una de las evaluaciones consistió en realizar un ensayo a partir de todos los comentarios que los docentes participantes dejaron en el blog; otra prueba consistió en resolver pasatiempos (sopas de letras y dameros) elaborados también a partir de los comentarios que estaban en una entrada particular del blog, de ese modo se intentó incluir otras cuestiones que se consideraban valiosas y se evitaba que la evaluación se limitara únicamente a un ejercicio de memoria.

Finalmente a partir del día 21 de enero se incluyó en el blog una nueva entrada en la que se invitaba a los participantes para que dieran su opinión en relación con el trabajo que habían realizado a lo largo del curso, los comentarios allí planteados se discutieron en el último de los encuentros presenciales el cual sirvió para que los docentes realizaran su evaluación en relación con el desarrollo de las actividades, que valoraran su participación y las de sus compañeros; el uso dado al blog y la calidad y pertinencia de las actividades de evaluación.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados que se obtuvieron de la experiencia se presentan en relación con los objetivos planteados. En primer lugar en relación con la formación de un grupo de trabajo colaborativo, este propósito se logró parcialmente, del total de participantes del curso (35) hubo siete personas que decidieron no tomar parte de la experiencia, las restantes 28 personas se comprometieron con el trabajo pero se organizaron de manera espontánea en pequeños subgrupos (entre 3 y 5 personas, hay que hacer la salvedad que cuatro personas trabajaron de manera individual porque no se integraron en ninguno de los equipos).

La dinámica del trabajo era de la siguiente manera el grupo grande (de 28 personas) se reunía y discutía que cosas debía incorporar en el blog cada uno de los subgrupos, se obtenía de esa manera una primera distribución del trabajo. Luego, estos subgrupos se reunían también y se distribuían el trabajo que les había tocado en función de los acuerdos del grupo mayor. Estos pequeños grupos también sirvieron para apoyar el trabajo no solo de búsqueda de información sino de publicación en el mismo en el blog, puesto que quienes tenían mayor conocimiento en el uso del computador asesoraban a sus compañeros para que pudieran utilizar de manera autónoma el blog.

En segundo lugar, en relación con la elaboración de los contenidos del curso y de la evaluación a partir del trabajo colectivo, este objetivo se logró plenamente, los participantes abarcaron los contenidos que inicialmente fueron propuestos por el facilitador y tal como se señaló, la evaluación estuvo directamente relacionada con el trabajo que los participantes del curso dejaban en el blog. La experiencia de construcción colectiva del curso fue particularmente exitosa.

Finalmente, en relación con la promoción del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, también se obtuvo un éxito parcial, pues hubo personas que se resistieron al uso de Internet y publicaron muy poco en el blog o lo hicieron a través de un compañero de su grupo a quien le entregaban el material para que el o ella los colocara en el blog en su nombre. Este hecho es particularmente relevante puesto que pone en evidencia la necesidad de formar al docente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para lo cual deben usarse múltiples estrategias puesto que se encontró cierta resistencia en relación con el uso de este recurso.



A pesar de las limitaciones, en líneas generales los resultados de la experiencia se pueden considerar satisfactorios pues era la primera vez que los docentes que participaron en ella se encontraron frente a esta manera de trabajar (tanto en la dimensión colaborativa como en el uso de Internet) por tal razón era lógico prever algún grado de resistencia, a pesar de lo cual, al finalizar el curso se obtuvo una valoración positiva y la intención de profundizar en esta forma de trabajo.

A partir de las conclusiones expuestas se considera necesario promover entre los profesores la actitud de colaboración permanente, sí se ejercita con ellos en sus programas de formación es posible que luego puedan ponerla en práctica en sus centros de trabajo, de allí la importancia de realizar experiencias como las descritas en este trabajo, sin embargo es necesario puntualizar algunas cuestiones que redundarían en una mejora considerable.

En primer lugar es necesario asegurar que los participantes tengan un dominio mínimo en el uso de Internet o por lo menos ofrecer un espacio alternativo para subsanar esta deficiencia, se pudo comprobar que las personas que se retiraron aunque estaban interesados en el trabajo se sintieron intimidados por la necesidad de usar una computadora con acceso a Internet.

En segundo lugar es necesario que la organización de pequeños grupos sea prevista desde el inicio de la experiencia, de esa manera se pueden concertar esfuerzos y asegurar un trabajo colaborativo en pequeña escala que luego se puede aplicar al grupo total de los participantes.

Finalmente aunque el blog resultó adecuado y de fácil acceso no se descarta la posibilidad de utilizar otros recursos disponibles en Internet como los foros de discusión o las plataformas virtuales entre otros.

Para finalizar la presentación de la experiencia, es necesario insistir en que la formación de los profesores debe estar acorde con una visión global de la sociedad y del rol que en esa sociedad se asigne a la educación, es común que se exija a los profesores que asuman comportamientos que nunca fueron presentados como modelos ni en su formación inicial ni en su formación permanente. Esta circunstancia representa una coyuntura para las instituciones que se ocupan de la formación docente, deben asumir la responsabilidad de ofrecer modelos de organización de la actividad escolar acordes con las exigencias que tienen los profesores en sus centros de trabajo.

Referencias

- Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. *Educación Nueva*, época [Revista en línea], 5. Disponible: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/bazdresch.html> [Consulta: 2004, Febrero 24]
- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. En: *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea]. Disponible: www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf Consulta Mayo de 2006
- Greybeck, B., Moreno, M. y Peredo, M. (1998). Reflexiones acerca de la formación docente. *Educación Nueva*, época [Revista en línea], 5. Disponible: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/greybeck.html> [Consulta: 2004, Febrero 24]
- Hargreaves, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. En: *La Formación Docente: Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencias* (Birgin, Dussel, Duschatzky y Tiramonti, comp.) pp. 135 – 146. Buenos Aires: Troquel.



- Johnson, D. , Johnson, R. y Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo Regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.udel.edu/inst/jan2004/final-files/CoopLearning-espanol.doc>. Consulta Septiembre de 2006.
- Núñez, V. (2003). Los Nuevos Sentidos de la Tarea de Enseñar: Más allá de la dicotomía enseñar Vs. asistir. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 33 [Revista en línea]. Disponible: <http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>. Consulta Septiembre de 2006.
- Panitz, T. (2001). *Collaborative Versus Cooperative Learning - a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.capecod.net/~tpanitz/tedspage/tedsarticles/coopdefinition.htm> Consulta Septiembre de 2001.
- Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe (PRELAC) (2002). Declaración de La Habana. UNESCO: Santiago de Chile.
- Pruzzo, V. (2002). *La Transformación de la Formación Docente: de las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. (2001). *Guía de Interacción Cooperativa – Geografía Económica de Venezuela*. Los Dos Caminos: Autor.



LA FORMACIÓN EN LOS COLECTIVOS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMO ESPACIO DELIBERATIVO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE

Jessica Rayas Prince jeskarola@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Palabras clave

Formación permanente, colectivos, Educación Primaria

Resumen

Se presenta una investigación que se propone analizar y documentar los significados acerca de la formación en los colectivos de profesores de educación primaria en la Región Lagunera de Coahuila en México.

La consolidación de los grupos de profesores en el desarrollo de las instituciones escolares representa uno de los cambios más considerables en los últimos años y una posibilidad de avance en el campo de la educación; donde la autonomía de los profesores, se desarrolla entre la realidad y la utopía, entre las diversas estrategias mediante las que los profesores se forman y ponen en juego sus disposiciones en el afán de renovar sus prácticas y mejorar sus centros de trabajo.

Se analizan las condiciones en las que se generan los colectivos de profesores y los significados que han construido a partir de su participación, destacando el lugar trascendental que ocupa la colegialidad en la construcción de nuevos modelos de formación permanente, el reposicionamiento social de los profesores y el mejoramiento de la educación; ya que aunque estos procesos de formación aparecen en los discursos y los espacios de formación institucionalizada, son los profesores quienes construyen desde sus significados su propia formación hacia su mejoramiento profesional.

Desarrollo

Objetivo: Se pretende propiciar el análisis y la reflexión acerca de la formación en los colectivos de profesores de Educación Primaria y su incidencia en las nuevas tendencias para mejorar la formación permanente.

Descripción del trabajo.

Presentación.

El documento que a continuación se presenta, muestra algunas aportaciones del desarrollo de una investigación que se está realizando en la Región Lagunera de Coahuila en México, con la participación de profesores de educación primaria; el objeto de estudio de esta investigación se refiere a la formación permanente en los colectivos de profesores, y tiene la intención principal de



analizar y documentar los significados construidos por los profesores a partir de su participación en estos procesos de formación permanente.

La interacción entre los profesores a partir de relaciones de confianza y compromiso es necesaria para propiciar el cambio educativo y fortalecer los procesos de formación permanente. En la vida cotidiana escolar, los espacios de comunicación e intercambio entre pares son limitados; para los profesores de educación primaria la formación con sus compañeros es significativa y productiva; desafortunadamente esta modalidad de formación presenta serias dificultades en su acción, de tal forma que los profesores siguen buscando espacios de interacción con sus compañeros para formarse a sí mismos y transformar su práctica.

En los procesos de formación permanente que se ofrecen de manera institucionalizada, los profesores encuentran una coyuntura para generar encuentros con sus compañeros, compartir experiencias, reflexionar sobre sus propias acciones y para satisfacer sus necesidades de formación; a partir de estas interacciones entre iguales, construyen colectivos de formación que actúan de manera alternativa a partir de los procesos de formación institucionalizada, en ellos se construyen diversos significados acerca de la formación permanente.

El documento aborda en primer término la formación permanente dirigida a los profesores de educación primaria, en seguida se explicitan los procesos de formación permanente en los colectivos de profesores y su relación con las políticas educativas, después se hace referencia a la formación en los colectivos de profesores como necesidad sentida, se refiere asimismo a la caracterización de los colectivos elegidos para el estudio, se explica enseguida la metodología utilizada; después se presentan los resultados y conclusiones y una propuesta de mejora.

La formación permanente dirigida a los profesores de educación primaria en México.

La educación primaria es una de las instituciones más consolidadas y representativas del sistema educativo mexicano; en su historia conlleva miles de huellas que hablan de las tradiciones y transformaciones que ha tenido la sociedad mexicana, en la que los profesores y sus acciones juegan un papel primordial, ya que para una gran parte de ellos el ser profesor de primaria representa cuestiones esenciales que le dan sentido a su vida.

El nivel educativo de Educación primaria es considerado como uno de los principales pilares que sostienen a la educación mexicana y son los profesores que laboran en este nivel quienes determinan con su práctica, muchas de las acciones que se realizan en este contexto dándole un rumbo específico.

Para el desarrollo y la instauración de nuevos modelos educativos que promuevan transformaciones en la educación; la formación permanente es un asunto de primer orden, ya que a través de los procesos de formación en los que los profesores participan, se pretende actualizar y mejorar la labor profesional que a su vez tendrá un impacto benéfico y directo en la educación primaria que se imparta, mediante la incorporación de estos nuevos modelos a las prácticas cotidianas escolares.

Desde los planteamientos normativos, los profesores son el vehículo para la operacionalización de los proyectos de la Secretaría de Educación Pública promovidos a través de los procesos de formación; sin embargo son los profesores como sujetos quienes determinan esa formación a través de sus significados, así como la manera de retomarla e incorporarla a su práctica docente.

Los profesores toman decisiones para realizar acciones de acuerdo a los significados que construyen acerca de la formación permanente en la que participan, la cual como fenómeno del presente se ha ido transformando histórica y socialmente al igual que los sujetos que se involucran en ella; en cada etapa de la vida social ha tenido sus particularidades, sus funciones ligadas al momento histórico que se vive y a los diferentes paradigmas que predominan en cada época.



Así podemos mencionar que en la época posrevolucionaria la formación permanente tuvo el papel de acreditar a los profesores para que pudieran ejercer su profesión, tiempo después, en la década de los cuarenta se tomó como uno de los dispositivos para promover la unidad nacional y consolidar a las instituciones magisteriales y las instituciones formadoras de docentes.

Asimismo en la década de los setenta y la década de los ochenta, la formación permanente se utilizó como un vehículo para implantar la tecnología educativa en la educación, que tenía el propósito de promover un nuevo modelo de nación, basado en la industrialización y la modernidad, es entonces que los procesos de formación permanente comienzan a formalizarse y se inicia una trayectoria en la formación basada en la atención a los profesores como piedra angular de las disposiciones educativas con la intención de mejorar la educación a través de la profesionalización docente, tomando a los profesores como promotores directos de las políticas educativas que se centran principalmente en el control didáctico de los procesos educativos.

En los discursos se pueden plantear diversos cambios a través de la formación permanente pero para los sujetos y las instituciones, estos cambios no pueden ser tan repentinos ni abruptos, aunque se tenga la intención de incursionar en nuevas formas de actuación; la historia y las identificaciones con el pasado prevalecen en los procesos educativos y son parte importante de los significados que construyen los profesores.

La formación permanente dirigida a los profesores de educación primaria, va ligada entre otras cosas a la concepción de docente que se tenga y a las necesidades de los sistemas económicos e institucionales; que si bien se trata de un conjunto de acciones que permiten desarrollar nuevos conocimientos y capacidades prescritas con una intencionalidad acorde a los modelos educativos y sus programas de desarrollo; son los profesores quienes construyen realmente su propia formación imponiendo el sentido de sus necesidades de aprendizaje, sus formas de trabajar, sentir y pensar.

Esta situación hace que la formación permanente se convierta en algo más que la operación de programas de formación con un enfoque determinado; a través de los colectivos de profesores, la formación permanente se convierte en una construcción social generada a partir de las acciones de los sujetos. Al ser estudiada permite comprender el sentido que tiene para los profesores participar en estos procesos y la manera como reconstruyen su formación y su práctica.

Los procesos de formación permanente en los colectivos de profesores y su relación con las políticas educativas

En México en sus diferentes modalidades la formación permanente está vinculada al Sistema Educativo Mexicano, a la formación inicial, a las reformas educativas y a la concepción de función docente que se tenga. El fortalecimiento del papel de los profesores en la gestión de la educación, ha llevado a buscar nuevas modalidades de formación, basadas en el desarrollo de los centros escolares, en la búsqueda de la participación y la cooperación, pero esto no se ha dado de manera sencilla, presenta un trayecto de situaciones que han propiciado la construcción de la formación permanente y sigue en constante transformación, pero de alguna manera la reforma de 1993 ha tenido un impacto en estas transformaciones.

Las prescripciones emanadas de la reforma educativa de 1993 en la educación mexicana, se desarrollan a través de diferentes acciones como son los proyectos escolares que tienen la intención de mejorar la educación mediante la participación social de todos los miembros de la comunidad escolar como padres de familia, directivos y sobre todo profesores, a quienes se les pide que participen colegiadamente en proyectos de centro con el propósito de mejorar la calidad de la educación.



Estas acciones han llevado a los profesores a conocerse más, a trabajar juntos a expresarse con sus pares a interactuar entre ellos de formas distintas a las que normalmente estaban acostumbrados, y sobre todo han comenzado a dejar de lado el trabajo en solitario que por tanto tiempo ha prevalecido en las prácticas de los profesores.

Lo anterior tiene relación con una de las prioridades en esta reforma educativa, según se plantea en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) como documento oficial; esta prioridad se refiere a la reorganización del sistema educativo tanto en la transferencia de recursos financieros como técnicos a los diferentes gobiernos estatales, que desde entonces adquieren la responsabilidad de la educación es sus estados, cuestión que anteriormente tenía el gobierno federal.

Esta disposición ha llevado a que en los centros escolares los profesores tengan que organizarse para elaborar proyectos mediante los que se justifique la obtención de recursos económicos para las escuelas, situación que ha propiciado un cambio en la dinámica escolar y la interacción entre los profesores; para los que ha sido difícil adaptarse a estas nuevas formas de participación después de tanto tiempo de trabajo solitario.

El mejoramiento de las instituciones depende de las acciones de los profesores tanto en su desempeño como profesionales de la educación en el trabajo con sus alumnos como en la organización de los centros escolares.

La otra prioridad en el Acuerdo Nacional para la Educación Básica relacionada también con la anterior, se refiere a la revalorización magisterial en la que se propone lograr una educación de calidad mediante la aplicación de programas emergentes de aplicación inmediata, en el que los profesores tienen un papel protagónico para hacer realidad los planteamientos del Acuerdo Nacional, a través de la renovación de las prácticas implantadas mediante la reformulación de contenidos en los planes y programas educativos; que para su comprensión y aplicación requieren de la participación de los profesores en diferentes procesos de formación permanente.

Con base en estas necesidades de formación se implementan cursos nacionales y estatales promovidos por instituciones formadoras de docentes como los centros de capacitación y mejoramiento del magisterio que a partir de la reforma se denominan centros de maestros y que se establecen en todas las regiones del país para ofrecer formación permanente a los profesores.

Asimismo se implementan los Talleres Generales de Actualización (TGA) los cuales como su nombre lo indica son procesos de formación en la modalidad de talleres que se desarrollan en los centros escolares, promoviendo la participación de los profesores en trabajo colegiado para formarse en la escuela con sus compañeros periódicamente durante el ciclo escolar.

Esta modalidad representa uno de los procesos de formación de mayor impacto, ya que todos los profesores de educación básica participan en ellos, son únicos en su tipo y para muchos profesores representa el único proceso de formación permanente en el que han participado durante toda su trayectoria profesional, situación que ha promovido cambios en la interacción entre los profesores.

Los procesos de formación permanente más recientes como son los que se mencionan, tienen sus bases en el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) que se fundamenta en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa; estos procesos de formación se ponen en práctica como un medio para hacer operativas las disposiciones de la reforma educativa.

Como parte de los procesos de formación permanente emanados también de la reforma de 1993, en la Universidad Pedagógica Nacional, se pone en práctica la licenciatura en educación Plan 94, para profesores en servicio, con una doble intención, por una parte tiene el objetivo de nivelar a los profesores que solo contaban con estudios de normal básica para que estudiaran la licenciatura.



Y por otra parte tiene la intención de vincular la formación permanente de los profesores, con problemas reales de su práctica, retomando la reestructuración de los contenidos en los planes y programas propuestos en la reforma de 1993; esta licenciatura como proceso de formación presenta mayor flexibilidad en su estructura curricular que otras licenciaturas que le antecedieron en la misma universidad; su principal pretensión es transformar la práctica docente a partir de los procesos de formación que se desarrollan en ella y atender problemáticas tanto regionales como nacionales.

Estas modalidades de formación permanente han traído como consecuencia nuevas formas de acción en los profesores, así como nuevos modelos de gestión y participación en la educación, que han colocado en el centro de las estrategias de acción a los profesores y a su formación permanente, partiendo de la idea de que es mediante esta formación que ellos comprenderán y harán suyas las propuestas de cambio y asumirán la responsabilidad del mejoramiento y la transformación de su propia práctica y los procesos educativos.

Pero esto no es tan sencillo; la formación permanente presenta serias dificultades en la realidad, como es la renuencia y apatía de los profesores a participar en los procesos de formación, la incongruencia con sus necesidades reales de formación para laborar en diversas condiciones en las que se realiza la práctica docente, la resistencia a participar en procesos de formación ofrecidos por imposición, las condiciones laborales en las que los profesores realizan su práctica que no les permite adaptar los procesos a sus horarios etc. entre otras.

Los procesos de formación en los que se promueve el trabajo colegiado muchas de las veces representa para los profesores una colegialidad artificial, donde tienen que convivir y participar por imposición, situación que rompe con toda intención de compartir experiencias, colaborar para mejorar sus prácticas etc. lo que propicia, que los profesores sigan teniendo esta necesidad de convivencia genuina, de expresión entre sus pares y de formación con los demás y a través de los demás; de manera que ellos mismos buscan sus propios espacios de formación construyendo colectivos de profesores, generalmente a partir de la interacción con sus compañeros en procesos de formación institucionalizada.

La formación en los colectivos de profesores como necesidad sentida

La formación permanente para los profesores de educación primaria representan una coyuntura esencial para reflexionar sobre las propias acciones, problematizar su práctica y poner en juego su experiencia y su profesionalidad; estudiar los procesos de formación permanente en los que los profesores participan para desarrollar capacidades relacionadas con el mejoramiento de su práctica Alanís Huerta (1997) es esencial, ya que cada vez más es necesario que los procesos de formación se dirijan hacia posibilitar en los profesores capacidades de investigación combinadas con actitudes de responsabilidad, creatividad e innovación que promueven la reflexión crítica de su práctica y la transformación del contexto en el que la realizan.

Una de estas modalidades es la formación en los colectivos de profesores que generalmente se desarrolla en las escuelas; a través del trabajo colegiado, entre los profesores y sus pares; que como se menciona anteriormente tiene efecto a través de los Talleres Generales de Actualización que se realizan en las escuelas, este tipo de formación, se vincula a los nuevos procesos de gestión y autogestión que caracterizan la época actual, donde se requiere que los profesores elaboren proyectos educativos de centro, hagan aportaciones al diseño curricular y vinculen el trabajo docente con proyectos de participación social.

Sin duda alguna los profesores han sido influenciados por estos procesos de formación, pero siguen teniendo la necesidad de relacionarse con sus pares de una manera más autónoma, siguiendo sus necesidades particulares de formación.



En la licenciatura en educación primaria plan 94 que ofrece la Universidad Pedagógica nacional, los profesores conviven sábado a sábado compartiendo sus inquietudes y problemáticas diversas encontradas en los centros escolares en los que laboran, van con la intención de formarse para mejorar su práctica docente, permanecen ahí seis horas participando en diferentes cursos y es a través de la interacción entre sus iguales que van conformando grupos alternos a los grupos escolares a los que pertenecen en la licenciatura.

En la mayoría de los procesos educativos existen grupos dentro de los grupos escolares, algunos con mayor o menor consistencia y en la licenciatura en Educación primaria de la Universidad Pedagógica Unidad Torreón no son la excepción; lo interesante es documentar lo que sucede en esos grupos de profesores que se forman de manera autónoma y que no solamente participan como grupos durante el estudio de la licenciatura, sino que sus acciones trascienden hasta los centros escolares, hasta las vidas y trayectorias profesionales de los profesores conformando una formación accesorio, emergente y alternativa, porque son los propios profesores quienes la construyen esa realidad social.

Dentro de los grupos escolares se van conformando diversos colectivos de profesores, que se desarrollan de manera accesorio para realizar estrategias de formación deliberadas por ellos mismos, estos colectivos se constituyen de una manera más sólida y organizada y tienen mayor impacto en la formación y en el avance académico de los profesores.

La formación en los colectivos de profesores posibilita la formación permanente porque son los propios profesores quienes la construyen en función de sus necesidades de formación en base a las relaciones que desarrollan entre ellos como sujetos sociales e históricos.

Los colectivos de profesores se desarrollan entre la realidad y la utopía, entre la subjetividad de los profesores que está presente en las estrategias que ponen en juego para formarse a través de sus disposiciones que implican la construcción de un espacio social determinado por ellos mismos, en el que se encierran propuestas emergentes para el mejoramiento de los procesos de formación permanente.

Comprender los significados que se construyen acerca de la formación en estos colectivos de profesores, implica el reconocimiento de los profesores como sujetos con capacidad reflexiva para crear y darle sentido a sus acciones.

pero, ¿Cómo se generan estos colectivos? ¿Cuáles son las condiciones para su formación y desarrollo? ¿Qué significa para los profesores la formación permanente en los colectivos de profesores?

Estas y otras preguntas han dirigido el trabajo investigativo en este estudio, donde comprender y analizar lo que sucede en los colectivos de profesores que se desarrollan de manera alternativa, pone de manifiesto la posibilidad de entender el sentido que tiene para los profesores la formación permanente, donde comparten sus inquietudes, necesidades e intereses, retomando los procesos de formación institucionalizada, es este el lugar donde ellos participan, ya que la realidad social que ellos construyen cotidianamente se basa en las relaciones e interacciones que ellos mismos propician.

Los profesores de primaria de la Región Lagunera de Coahuila en México como sujetos de investigación.

Este trabajo hace referencia a una parte del estudio realizado con tres profesores y ocho profesoras de Educación Primaria de la Región Lagunera de Coahuila México; esta región es semidesértica y se encuentra al norte del país; Está formada por cinco municipios que son Torreón, Matamoros,



Viesca, Francisco I Madero y San Pedro de las Colonias Coahuila. En ellos se encuentran las ciudades cabeceras municipales que llevan los mismos nombres de los municipios.

Estos profesores conforman tres colectivos que se han construido a partir de su participación como estudiantes en la licenciatura en educación primaria plan 94 que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional de la ciudad de Torreón Coahuila y la subse de San Pedro de las Colonias Coahuila.

Los profesores y las profesoras, laboran en escuelas públicas, tienen entre 18 y 25 años de servicio, han participado en diversos procesos de formación durante su trayectoria profesional, son egresados de las Escuelas Normales que se encuentran en Coahuila, la mayoría inició su labor docente fuera de la Región Lagunera donde ahora laboran.

Estos profesores no se conocían entre sí antes de ingresar a la licenciatura, o bien en algunos casos se conocían pero se habían tratado muy poco, prácticamente su relación entre ellos era nula.

El colectivo de la ciudad de Torreón está formado por tres profesoras que laboran en una escuela de alta demanda, se constituyeron como colectivo desde el año de 2004 al ingresar a la universidad, en la generación de su colectivo incidió la percepción que los profesores tienen en la región, del trabajo que se realiza en esta escuela, que es considerada como modelo donde se labora en las mejores condiciones, haciendo una distinción de este centro educativo entre las escuelas en su tipo.

Es esta expectativa o imaginario colectivo que tienen los demás profesores de la institución escolar y los sujetos que trabajan o estudian ahí lo que propicia que las profesoras se unan y generen un colectivo de formación.

Este colectivo ha sido muy consistente y perseverante en sus acciones de formación, a partir de esta formación las profesoras realizan diferentes acciones en la escuela donde laboran organizando a los demás profesores que trabajan en esta escuela hacia el mejoramiento y el enriquecimiento de sus posibilidades de acción en la comunidad, en los procesos de formación de centro, en el mejoramiento de las relaciones interpersonales y las prácticas educativas que se realizan en la escuela, entre otros.

Otro de los colectivos está formado por dos profesoras y dos profesores los cuales laboran en tres de las seis escuelas primarias estatales de la ciudad de San Pedro; la situación que dio origen a la generación de su colectivo fue la inquietud por abrir una subse de la Universidad Pedagógica en la ciudad donde viven y laboran, ellos ingresan a la universidad en el año de 1999 y hasta la fecha continúan como colectivo.

Es en función de esta acción que su colectivo cobra sentido, ya que para ellos crear esta subse de la universidad Pedagógica a través de la gestión con las autoridades educativas, representa un gran logro en beneficio de su propia formación y su quehacer docente y la oportunidad para convocar a otros profesores a integrarse en procesos de formación permanente.

A partir de las acciones en el colectivo de formación estos profesores logran crear la subse de la Universidad Pedagógica en la ciudad de San Pedro, con bastante éxito y conforman la primera generación de egresados de esta subse.

Con la generación de este colectivo las prácticas escolares en la ciudad de San Pedro se ven transformadas en las acciones cotidianas y otros profesores de esta ciudad comienzan a interesarse en su formación, cabe señalar que generalmente no participaban en procesos de formación permanente y a partir de las acciones de este colectivo, los profesores participan en la licenciatura y en diferentes procesos de formación permanente



El tercer colectivo está formado por tres profesoras y un profesor, ellos forman la segunda generación de egresados de la subselección San Pedro en la Universidad Pedagógica Nacional, laboran en una escuela rural multigrado y dos escuelas estatales de la ciudad de San Pedro.

La generación de su colectivo de formación tiene que ver con la necesidad de transformar la organización y las prácticas tradicionales en las escuelas donde laboran; estos profesores; ellos ingresan a la universidad en el año 2000 y siguen hasta la fecha como colectivo, trabajando en sus escuelas con prácticas innovadoras casi todas fundamentadas en el constructivismo social y la gestión participativa.

Metodología.

Como parte de los fenómenos sociales, la realidad educativa es sumamente compleja, está formada por elementos que no son del todo observables y tampoco son susceptibles a la experimentación; los fenómenos y problemas educativos plantean una multiplicidad de significados y una dificultad epistemológica diferente a la de los fenómenos naturales; por lo tanto requieren de un paradigma cualitativo para ser estudiados en su complejidad.

En este estudio se toma como perspectiva metodológica, el enfoque etnográfico y el paradigma de investigación cualitativa; considerando que los sujetos están inmersos en una realidad construida por ellos mismos, conjuntamente con un espacio cultural y social en constante movimiento y transformación; en este trabajo se toma el paradigma cualitativo también, como posición, desde la que se pretende comprender la realidad, reconociendo su complejidad y diversidad.

Esta posición permite dar cuenta del objeto de estudio como constructo teórico metodológico, que pueda orientar una metodología para su comprensión; entendida ésta como una forma de pensar la realidad y utilizar un conjunto de técnicas y procedimientos para recolectar datos y analizarlos en función del estudio y entendimiento de esa realidad.

Una posición epistemológica conformada desde lo cualitativo se plantea como una postura analítica de apertura, flexibilidad, comprensión y reconocimiento de la subjetividad; y es desde esta postura que se pueden explicar los fenómenos sociales de una manera holística, interpretativa e interdisciplinaria;

En este trabajo se ha construido una posición cualitativa, que representa un diálogo continuo entre la realidad social y el investigador; se trata de un proceso dinámico, de ida y vuelta en el que se reconstruye la realidad configurada por los sujetos en un contexto histórico y social.

Desde esta posición se trata de estudiar la realidad tal como es, intentando encontrar los sentidos que tiene para las personas implicadas, y esta comprensión se da utilizando diversas herramientas para comprender los significados en la vida de los sujetos

El paradigma o enfoque cualitativo representa en esta investigación la posibilidad de interpretar, analizar y comprender la formación permanente en los colectivos de profesores, reconstruyendo los significados de los sujetos; considerando al proceso de investigación como un medio constante de autorreflexión que busca a través de la investigación la objetivación en el ámbito de los significados desde la comprensión de los sujetos y su mundo social.

Se toma la perspectiva etnográfica, como marco referencial mediante el cual se pueden estudiar los fenómenos sociales, donde los sujetos desde distintas posiciones y su experiencia vivida van apropiándose y construyendo significados.



Se incorporan al trabajo etnográfico los relatos de vida, con la finalidad apropiarse de los significados que los profesores han construido a partir de su propia historia de vida y así poder documentarlos mediante la recopilación y el análisis de lo que tiene sentido para los profesores, en el entramado de estos colectivos, considerando al mismo tiempo el contexto social, histórico e institucional donde los profesores los han configurado.

En la realización de la investigación se utilizó observación participante, entrevistas abiertas y semiestructuradas y relatos de vida.

Resultados y conclusiones

Existen muchas coincidencias entre los profesores que conforman los tres colectivos de profesores y sus significados acerca de la formación permanente, mencionaré algunas de las más relevantes.

Uno de los primeros hallazgos que se dieron fue encontrar que para los profesores la formación continua significaba “aprender juntos” ellos mencionaban que ahora la formación estaba encaminada al trabajo colegiado, entremezclada con el desarrollo de los centros escolares cuestión que les es ampliamente significativa.

Se encontró que las acciones que los profesores muestran para trabajar colegiadamente en los colectivos formados por ellos mismos, son ampliamente ricas, ya que ellos se organizan distribuyen tareas, diseñan sesiones de trabajo y lectura, mantienen un espacio de discusión constante y permiten que cada uno de los miembros vaya avanzando en el desarrollo de su propia formación, realizan estrategias de autorregulación.

Intercambian experiencias y consideran los elementos afectivos en las dinámicas de interacción, donde se distingue el apoyo mutuo y las relaciones de comunidad las cuales en la mayoría de los grupos de profesores en los centros escolares se han perdido.

Se ha visto que el papel de los profesores en las escuelas, ha cambiado a partir del trabajo en el colectivo, ahora los profesores impulsan propuestas innovadoras, muestran un liderazgo en el desarrollo de su práctica, diseñan diferentes proyectos no solamente con su grupo escolar sino en la escuela, y la comunidad y sobre todo propician la comunicación y el acompañamiento entre sus compañeros.

Para los profesores la formación permanente tiene el sentido de aprender con sus pares, ellos mencionan la importancia de formarse a partir de compartir sus experiencias, de apoyarse entre sus compañeros en la intención de lograr una innovación en sus prácticas y en ellos mismos con comentarios como el siguiente: “Se trata de un espacio necesario, que nos hace falta a los maestros.....porque convivimos, platicamos, nos comunicamos lo que nos sucedió en una semana de trabajo, las dudas que tenemos al aplicar ciertas estrategias.....platicamos nuestras experiencias, ya no nos sentimos solos, es importante tener con quien compartir un mismo lenguaje, con quien estar en el mismo canal... es nuestro espacio para aprender” (SP5ISO130906)

Para los profesores la formación permanente tiene el sentido de aprender con sus pares, ellos mencionan la importancia de formarse a partir de compartir sus experiencias, de apoyarse entre sus compañeros en la intención de lograr una transformación de sus prácticas y de ellos mismos a partir de la innovación.

Mencionándolo con comentarios como el siguiente:



“Se trata de un espacio necesario, que nos hace falta a los maestros.....porque convivimos, platicamos, nos comunicamos lo que nos sucedió en una semana de trabajo, las dudas que tenemos al aplicar ciertas estrategias.....platicamos nuestras experiencias, ya no nos sentimos solos, es importante tener con quien compartir un mismo lenguaje, con quien estar en el mismo canal... es nuestro espacio para aprender” (SP5ISO130906)

La construcción de una nueva posición social a través de la formación en los colectivos de profesores

Uno de los significados construido por los profesores acerca de la formación en los colectivos se refiere a la construcción de una nueva posición social; la formación que desarrollan a partir del trabajo en el colectivo, se articula a la trayectoria profesional y a la propia vida de los profesores; ellos expresan que la formación en colectivos les da una investidura que les propicia la construcción de una posición social diferente a la que tenían tanto en sus centros de trabajo como en la sociedad donde se desenvuelven.

Esta nueva posición social se fundamenta en la compensación social adquirida en la realización de las diversas acciones diseñadas y generadas en el colectivo, estas acciones impactan la historia personal de los profesores y en la forma como se proyectan en su comunidad, trasciende hacia los espacios familiares, el gremio magisterial y la sociedad en general como se puede observar en el siguiente extracto de relato:

“El trabajo con mi grupo de compañeros me ha dado muchas satisfacciones, creo que sin el grupo no hubiera podido terminar la licenciatura, ni mucho menos titularme, ha sido un gran apoyo..... Además de las estrategias que aprendimos para trabajar juntos creo que el trabajo en el grupo nos ha dejado la seguridad para participar en la escuela con la convicción de que estamos haciendo acciones valiosas; ... los compañeros de la escuela nos ven de manera diferente, valorando lo que hemos aprendido .. Nuestra opinión impacta y nuestras acciones trascienden,... nos han reconocido nuestro cambio.. Podemos participar de una manera más creativa e innovadora, transformando nuestra práctica y transformando también la escuela; usted puede ver los cambios que ha habido en la escuela ahora desde que también aquí nos podemos organizar” (SP2IM160306)

La formación significa para los profesores, el reconocimiento social de la comunidad y sobre todo el reconocimiento de sus iguales, esta valoración se relaciona con una autoconcepción que les permite actuar de una forma propositiva.

En este espacio social de la formación permanente, los profesores construyen y reconstruyen cotidianamente su mundo desde diferentes posiciones y a la vez son construidos por este mundo (Bourdieu, 2005) se pone de manifiesto lo individual y lo colectivo en la reconstrucción

El reconocimiento social de sus iguales, es un aspecto importante para los profesores, significa mucho más que una recategorización salarial, o escalafonaria; implica poder por medio de saber. La formación permanente a través de esta modalidad los coloca en una posición de “de poder hacer” “poder decir desde otro lugar” ampliar las posibilidades en la toma de decisiones.

Como se menciona a continuación:

“A nosotros es muy difícil que alguien nos cambie, lo que logramos con el trabajo colaborativo entre los compañeros del colectivo ha sido algo que permanecerá con nosotros, para toda nuestra vida, La capacidad de búsqueda de cuestionamiento, la reflexión de lo que estamos haciendo y sobre todo la seguridad para hacer en la práctica docente lo que siempre quisimos hacer “ (SP1AL240306)



“En el colectivo hemos aprendido muchas cosas, a trabajar juntas a tomar decisiones y a respetar las decisiones de los demás, pero sobre todo aprendimos a confiar en lo que hacemos aprendimos a tener seguridad en nosotras mismas, y en lo que hacemos en la escuela , ahora podemos convocar a otros compañeros” (UPNTORAN3106)

Se distingue en esta modalidad una perspectiva distinta de abordar la práctica docente, reconociendo la importancia de considerar a los profesores como protagonistas de su propia formación, haciendo un proceso más integral distinguido por la reflexión; asimismo es importante considerar la incorporación en la formación de los profesores procesos de investigación – acción, donde se reconozca el trabajo de los profesores, en este caso la formación en los colectivos muestra coincidiendo con Fierro, que es desde los profesores que se pueden transformar los procesos educativos (Fierro, 1999)

Recuperar el valor de las acciones en los colectivos de profesores representa una oportunidad de formación con grandes posibilidades de productividad; ya que trasciende más allá de la participación entre pares, pues se trata de un fenómeno complejo porque no solamente se involucra el mejoramiento de la práctica docente, sino que van implícitas las relaciones y posiciones de los sujetos que determinan la construcción de la formación.

Asimismo se trata de producciones culturales que generan capitales culturales, estilos de vida, conocimientos y formas de acción y relación que de ser recuperadas propiciarán un mejoramiento en los procesos de formación y la práctica docente. Aún cuando los colectivos de profesores se deriven de procesos institucionalizados, los profesores construyen su propia formación, responden a diferentes sentidos que se relacionan con sus intereses, necesidades y condiciones; en estos espacios son aprendices y maestros, en la construcción de relaciones, enseñan y aprenden con los demás y a través de los demás.

La formación en colectivos se convierte entonces en el campo de formación permanente donde se conforma también una cultura institucional en la que se considera como esencial el carácter flexible y creativo de una formación que propicie el desarrollo profesional de los profesores junto con su autonomía como menciona Hargreaves (2003)

La creación de espacios que propicien la generación de colectivos es importante, ya que ofrece resultados muy convenientes para el desarrollo académico de los profesores; en las dinámicas de formación que ellos van construyendo modifican el entorno de sus propias vidas que transcurren a través de lo que sucede en su trayectoria profesional; en ella se construyen significados exquisitos, forjados en las experiencias compartidas y la transformación constante de sí mismos.

Estos significados se construyen en un proceso relacional a partir de las acciones compartidas y construidas social y culturalmente en un sistema de relaciones, el cual es definido por la posición de los sujetos y su oficio o acciones. En este campo lo real es lo relacional. En este sentido el campo de la formación en los colectivos de profesores representa una red de relaciones objetivas entre posiciones que se definen a partir de las definiciones de quienes construyen este campo social que en este caso son los profesores a través de regularidades; de formas de actuar o de jugar el juego y la distribución del poder o los capitales culturales.(Bourdieu; 2005)

Aún cuando los colectivos de profesores se deriven de procesos institucionalizados, los profesores construyen su propia formación, responden a diferentes sentidos que se relacionan con sus intereses, necesidades; en estos espacios enseñan y aprenden con los demás y a través de los demás.



Bibliografía

- ARNAUT, Alberto. (1998) Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1847 – 1994. CIDE. México.
- ALANIS Huerta, Antonio. (1992) La formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México.
- BOURDIEU, Pierre (1999) Intelectuales, política y poder. Buenos Aires, Eudeba
- BOURDIEU, Pierre (1997) Capital cultural, escuela y espacio social, _Siglo XXI, México.
- BOURDIEU, Pierre (2005) Una invitación a la sociología reflexiva, México, Siglo XXI
- CALDERON LÓPEZ VELARDE, Jaime (2000) Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada. México. Universidad Pedagógica Nacional, Talleres Regionales de Investigación Educativa, Plaza y Valdès.
- FIERRO, C. y Fourtoul B. (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción.
- HARGREAVES, Andy (2003) Profesorado. cultura y posmodernidad Madrid, Morata.
- IMBERNON, Francisco. La formación del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (2002) México. Paidós.
- JIMENEZ Lozano, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía (2007) Aprendices de maestros. La construcción de sí. Barcelona. Pomares, Universidad Pedagógica Nacional, Gobierno de Coahuila.



DIÁLOGO E.S.O. – UNIVERSIDAD

Carol Gillanders. carolmus@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Pedro Martínez Casillas. pemarcas@edu.xunta.es

IES 'Urbano Luguís' – Malpica de Bergantiños

Palabras clave

Globalidad-colaboración-interactuación

Resumen

Los diferentes aspectos del lenguaje musical (producción-codificación-interpretación histórica, entre otros) han sido enseñados, muchas veces, de forma estanca mientras que en la realidad constituyen una experiencia global. La formación del profesorado debe dirigirse a la integración de esa totalidad que se inserta dentro de una comunidad. La relación entre teoría y práctica dinamiza la tarea docente y debe existir un equilibrio constante entre ambas. A partir de esta experiencia entre alumnos de tercero de ESO y estudiantes universitarios de la titulación de maestro, especialidad en educación musical se busca el conocimiento mutuo entre dos mundos. En este caso, el elemento mediador es la música y la danza. Así se crea un espacio alternativo que potencia la acción y la responsabilidad en beneficio de la interacción grupal.

OBJETIVOS

- Ofrecer contextos de enseñanza-aprendizaje alternativos.
- Proporcionar al alumnado experiencias de colaboración entre diferentes niveles educativos.
- Mejorar la práctica educativa desde el trabajo conjunto entre pares y alumnos de diferentes niveles educativos.
- Acercar la realidad de la educación secundaria a la formación teórica-práctica de los futuros docentes.



LA EXPERIENCIA

Punto de partida

Los lenguajes artísticos implican la integración de múltiples dimensiones de la experiencia humana: comunicación, personalidad, interpretación, historia, codificación. Tradicionalmente, y aún hoy en día, es posible constatar que en la enseñanza general se suele primar alguno de estos aspectos. Así tenemos que en la enseñanza primaria se ha hecho hincapié en la codificación, en la educación secundaria en los aspectos históricos y en las clases de lenguaje musical de las enseñanzas de régimen especial se dedica la mayor parte del tiempo a los aspectos teóricos y a la ejercitación de la lectura. Todas estas tendencias nos alejan de una acción global e integradora.

Diferentes autores nos advierten de la necesidad de una revisión del conocimiento profesional base que se adquiere en la formación inicial y de una reconceptualización de la profesión docente. La institución educativa debe cambiar radicalmente ya que arrastra características antiguas que no se adaptan al siglo XXI. Para Imbernón (2001)

...debe superar los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, y debe acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución; y donde se refleja el dinamismo social y cultural de la institución con y al servicio de toda la comunidad. (p. 28)

En nuestra actividad trabajamos en la búsqueda de una interacción clara entre la teoría y la práctica teniendo en cuenta la trascendencia que tiene para nuestra labor "... el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación" (Imbernón, 2001, p. 31).

Nos planteamos establecer un marco en el que conjugar las relaciones entre la teoría y la práctica y entre el conocimiento de los profesores y su acción, de cuyas reflexiones han dejado constancia numerosos autores:

- La estrecha relación que existe entre conocimiento y acción por lo que la práctica docente se convierte en "lugar de encuentro del conocimiento y la acción, de la acción y el conocimiento" (Montero, 2001, p. 81).
- La búsqueda de la fusión de la experiencia y de la teoría y "no la sustitución de la teoría por la experiencia" (Munby, Russell, y Martin, 2001, p. 887) intentando que la acción y la reflexión constituyan un puente que elimine la separación entre el conocimiento teórico y la acción práctica (Bromme y Tillema 1995, citados en Munby, Russell y Martin, 2001).
- La influencia del compromiso o no del docente en el desempeño de su actividad profesional determina las relaciones entre el conocimiento y la acción (Montero, 2001).
- La acción puede ser considerada como punto central en la definición de la enseñanza (Montero, 2001).
- La práctica docente basada en las rutinas nos da pautas para desconfiar de un conocimiento profesional sólido para ejercer la profesión (Montero, 2001).
- Numerosas investigaciones demuestran la importancia que tiene la experiencia directa para los futuros docentes. Bullough (2000), que ha abordado esta cuestión, nos señala que los alumnos de magisterio "consideran que la experiencia directa en las aulas es el factor más importante para convertirse en profesor" (p. 102).



- El conocimiento formal debe transformarse en conocimiento práctico por medio de la acción (Montero, 2001). Este conocimiento formal que fundamenta la enseñanza surge a partir del análisis de la práctica.
- "El conocimiento de la experiencia se adquiere en la experiencia" (Munby, Russell y Martin, 2001, p. 897).

Los profesores nos planteamos con frecuencia cómo mejorar nuestra práctica docente. Partimos de la reflexión y de la autocrítica en la búsqueda de respuestas y encontramos en la investigación-acción una forma de reducir la distancia que separa nuestros deseos y objetivos con lo que en verdad sucede en el aula. Es necesario investigar sobre la propia práctica para alcanzar una auténtica enseñanza de calidad. Hay que examinar críticamente la propia acción. Como señala Imbernón (2007)

la investigación-acción permite comprobar ideas en la práctica para conseguir mejoras y para acrecentar los conocimientos sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora de lo que ocurre en la clase y en la escuela, y una mejor articulación y justificación de las bases educativas de lo que se realiza. La investigación-acción es una manera de trabajar que une la teoría y la práctica en un todo: *Ideas en acción*. (pp. 60-61)

También es necesario favorecer la colegialidad, el diálogo profesional, la adopción de los descubrimientos de otros profesionales externos y la disposición de ofrecer los propios a los demás. El trabajo colaborativo supone un intercambio importante de conocimiento, ayuda interprofesional, apoyo mutuo. El conocimiento se genera para ser compartido, para ofrecerlo a la sociedad y no sólo a la comunidad científica, ya que éste se encamina a la mejora, desarrollo y beneficio de esta sociedad. Posibilitar el uso de nuestros hallazgos, nuestras reflexiones y asumir naturalmente las de los otros debe constituir un pilar de la investigación y de la formación del profesorado. Para Imbernón (2007, p. 61)

La investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa.

Varios interrogantes se presentan sobre cuál es el conocimiento didáctico válido y hasta qué punto el conocimiento de los investigadores puede ser utilizado por los profesores. En la literatura más reciente se equipara el conocimiento producido por los docentes -"conocimiento educativo" para Latorre (2007, p. 15)- con el conocimiento generado en la universidad, conocimiento que posee rasgos científicos. Sin embargo, podríamos afirmar que, en general, al conocimiento producido en las aulas se le concede poco valor. Fuentes Abeledo (2002) defiende la investigación-acción como una modalidad que "impulsa al profesorado a estudiarse a sí mismo, fomentando una nueva cultura profesional que incida en el cambio y la innovación" (p. 35). Su objetivo fundamental "consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento" (Abeledo, p. 34) y es un proceso permanente que "implica detectar y diagnosticar una situación problemática para la práctica, formular estrategias de acción para resolver el problema, ampliar y evaluar las estrategias de acción y establecer un nuevo esclarecimiento y diagnóstico de la situación problemática" (Abeledo, p. 34). La investigación acción "puede conducir no sólo a una comprensión más profunda de la situación de una clase, sino también, y después de una reflexión, a cambios en el modo de llevar la clase" (Wood, 1986, p. 106).

Durante el curso académico 95-96 Maravillas Díaz (1998) dirigió una experiencia innovadora en el País Vasco que buscaba acercar las escuelas de enseñanza general a las escuelas de música. Según la propia Maravillas Díaz profesores y alumnos se enriquecieron con la experiencia en el



ámbito profesional, estudiantil o personal. Los alumnos se vieron más motivados y mejoraron en sus competencias musicales. Los profesores hicieron un trabajo colaborativo que repercutió en el incremento de la matrícula en la escuela de música y en el afianzamiento de los docentes de primaria por el apoyo pedagógico y los recursos facilitados por los especialistas de la escuela de música. La atención a la diversidad estuvo presente en la experiencia a partir del contexto y necesidades de cada alumno y sirvió para detectar alumnos con capacidades musicales especiales.

Compartimos las palabras de la autora de esta experiencia de investigación-acción que plasma en esta reflexión:

La evaluación de esta tarea de análisis y reflexión nos ha llevado a pensar en la necesidad de un diseño de educación musical, capaz de implicar a todo el profesorado de música, que forme parte de la comunidad educativa, a partir del conocimiento de la situación y del análisis valorativo de la realidad de nuestros centros. (Díaz, 1998, 26)

Descripción de la experiencia realizada

Introducción

La experiencia fue llevada a cabo con alumnos de 3º de la titulación de maestro, especialidad en educación musical de la Universidad de Santiago de Compostela y alumnos de 3º de E.S.O. del I.E.S. "Urbano Luján" de Malpica de Bergantiños. La idea surgió a raíz del interés de los dos profesores por continuar experiencias realizadas en años anteriores en las que había un intercambio de materiales generados en la práctica de las aulas pero sin un encuentro real de los alumnos de ambas instituciones. Se buscaba también realizar un tipo de actividad complementaria para los alumnos de E.S.O. diferente del habitual (visitas a museos, exposiciones, teatro, conciertos). Esta actividad se centraría en la práctica educativa del aula y en la que se pudieran utilizar y trabajar los mismos contenidos y materiales en los dos niveles de maneras y con enfoques diferentes. Interesaba especialmente el tipo de alumnado de este instituto, muy diferente del de ciudad (punto de ubicación de la universidad) y con expectativas e intereses también distintos.

Se decidió dirigir la experiencia a alumnos de tercer curso porque su preparación instrumental y en lenguaje musical es suficiente para llevarla adelante mientras que los alumnos de segundo curso podrían presentar más dificultades. Los de cuarto curso no formaban un grupo suficiente que interesara para la actividad, al ser una materia optativa en ese nivel. Aunque la titulación de maestro, especialidad en educación musical no habilita para dar clase en 3º de la E.S.O, estos diplomados sí pueden trabajar en escuelas de música donde se encuentran con alumnos de esas edades.

La actividad se desarrolló en la universidad el martes 23 de enero de 2007 por la mañana. La decisión de utilizar el espacio físico de esta institución se tomó en base a dos factores:

- se encuadrada en el marco de las actividades complementarias de los alumnos de instituto. Para ellos las salidas y alejamiento de la rutina en el centro son motivadoras y despiertan su interés.
- El instituto no dispone de espacios suficientes y el material de la universidad utilizado es más completo.

Los alumnos aportaron una autorización de los padres para la salida del instituto y otra para la grabación de la actividad y su posible utilización en futuros trabajos.

La actividad

La actividad consistía en interpretar instrumentalmente y bailar danzas de distintos países. La interpretación de las melodías se realizó con la flauta dulce acompañada de instrumentos Orff. La



parte melódica había sido trabajada en el instituto, en las clases de música, y los acompañamientos y las danzas debían prepararse en la universidad.

Las danzas trabajadas fueron:

- Clap danse (Alemania)
- Indo eu (Portugal)
- Rhône (Francia)
- Farandola (Italia)

Los alumnos de Malpica salieron del instituto a las 10:15 h. Hacían un total de treinta e iban acompañados por el profesor de música y otra profesora. El mal tiempo y el hielo en la carretera retrasó algo la llegada pero dio lugar a que los alumnos de la universidad terminaran las clases anteriores y tuvieran todo preparado.

A la llegada, los alumnos del instituto fueron recibidos en el vestíbulo principal de la Facultad de CC de la Educación. Se les dividió en dos grupos. Para cada uno se había asignado un grupo de estudiantes de la universidad que serían sus profesores. Cada grupo universitario contaba con un coordinador. Otro alumno trabajaba como coordinador general, observando, organizando y velando para que todo funcionara como estaba programado. Dos alumnos más se ocuparon de sacar fotos y de hacer una filmación del encuentro. Una vez hechas las presentaciones por parte de la profesora Gillanders, el grupo A se dirigió al gimnasio y el B al aula de práctica instrumental.

El grupo A comenzó su actividad con una breve sesión de calentamiento. A continuación trabajó las danzas apoyado en el soporte sonoro de un CD. Por momentos fueron divididos en dos subgrupos dirigidos cada uno por varios monitores. De esta forma trabajaron los elementos más complicados de las danzas. Posteriormente realizaron la práctica en gran grupo.



Grupo A trabajando en la gimnasio

El grupo B comenzó su trabajo practicando la parte instrumental. También se dividieron en subgrupos de dos alumnos como máximo que trabajaban con monitores específicos. Una vez que cada subgrupo tuvo dominadas las diferentes partes instrumentales de acompañamiento se procedió a unirlos progresivamente. Superada esta fase se procedió a insertar la melodía de las flautas. Para ello se dividió al alumnado en flautistas y en intérpretes del acompañamiento. Se hicieron varias combinaciones para que todos pudieran realizar las dos opciones.



Subgrupos del grupo B

A las 12:00 h. se hizo un pequeño descanso en el que se ofreció un tentempié en la cafetería de la facultad. A las 12:30 se retomó la actividad. Se invirtió el trabajo de los grupos. El grupo A practicó la parte instrumental en el aula destinada a este fin y el B pasó al gimnasio para trabajar las danzas. La organización de las tareas fue la misma que en la sesión anterior.

En la última media hora se hizo una demostración de lo trabajado en el salón de actos ante otros alumnos y profesores. Para ello, alumnos de la universidad que no habían intervenido en las clases prepararon rápidamente el escenario del salón de actos, transportando los instrumentos y el resto del material necesario. En ese momento se percataron de que el palco escénico no era lo suficientemente grande como para albergar a todos los participantes y los instrumentos pero resolvieron el problema con presteza utilizando los espacios muertos laterales para una parte de los instrumentistas. Dado que el tiempo apremiaba cada grupo interpretó sólo dos danzas. De esta manera también se evitó la repetición. Un alumno universitario hizo de director musical (instrumental) y otros colaboraron en los acompañamientos (teclado, guitarra, flauta travesera, batería). Durante las interpretaciones los alumnos de magisterio estuvieron continuamente pendientes de los de instituto. Les hacían indicaciones desde fuera o realizaban movimientos de las danzas para que les siguieran y no se confundieran. En todo momento los alumnos de magisterio actuaron como profesores de los alumnos del instituto y organizadores de la actividad.



Puesta en común

El trabajo previo: los alumnos de ESO

Se recibieron en el I.E.S. las partituras de las danzas. Éstas se ajustaban al nivel de conocimientos musicales de los alumnos y se seleccionaron a partir de varias conversaciones entre los dos profesores. No obstante, se hicieron algunas modificaciones para que les resultaran más asequibles técnicamente. *Farandola*, original en Re M se transportó a Fa M y *Clap danse*, original en La b M fue transportada a Sol M. Se dedicaron tres sesiones de clase a su preparación. Hubo que trabajar algún elemento nuevo (notas alteradas: fa#) que no conocían. Aunque el tiempo dedicado no fue el deseado por coincidir con el calendario de exámenes de evaluación, fue suficiente.

El trabajo previo: los alumnos de la USC

Los alumnos de la asignatura Formación Rítmica y Danza ya habían sido informados a finales de diciembre de que los alumnos del IES “Urbano Luján” visitarían la universidad para desarrollar la experiencia educativa. Los preparativos comenzaron al reinicio de la actividad académica, después de las vacaciones de navidad. Toda la organización corrió a cargo de los propios alumnos y el trabajo se realizó en dos semanas: la distribución de tareas entre los propios organizadores, la distribución de los alumnos del instituto en grupos, la selección y agrupación de los alumnos-profesores, la estructura de los ensayos, los ejercicios de presentación y calentamiento, la enseñanza de danzas del mundo, unión de la interpretación instrumental y corporal de las danzas, la composición de los arreglos instrumentales y la planificación y organización de espacios, tiempos y utilización de materiales.

Las dos semanas fueron suficientes a pesar de las dudas de algún alumno sobre el corto plazo de tiempo y todos mostraron su capacidad de trabajar excelentemente bajo la presión que suponía la visita inminente de los alumnos del instituto. La experiencia se realizó con éxito y todos quedaron satisfechos.



EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La actividad realizada supone un intercambio de experiencias enriquecedoras entre profesores de la universidad y de educación secundaria y entre alumnos de las dos instituciones educativas. Los alumnos afrontan nuevos retos al introducirse en ambientes educativos nuevos, al tratar con alumnos reales o profesores diferentes y trabajar con enfoques pedagógicos en el aula distintos de los habituales.

Se observan los siguientes hechos de forma destacada:

- Los profesores investigan y experimentan acciones nuevas que motivan, enriquecen y desarrollan sus capacidades formadoras.
- Se despierta el interés y la motivación de los alumnos y profesores.
- Se realiza un trabajo colaborativo en el que cada uno aporta sus conocimientos en diferentes niveles, su interés y entrega al realizar un trabajo de grupo desde cuatro perspectivas diferentes: grupo profesores universidad-instituto, grupo alumnos de universidad, grupo alumnos de instituto, grupo alumnos de universidad-instituto.
- Los alumnos de secundaria vivencian la aplicación de lo que trabajan en clase fuera del ámbito habitual. En este caso, en la instancia superior a la que muchos tendrán acceso en un futuro próximo.
- Los alumnos de universidad constatan las habilidades/conocimientos que han adquirido durante su formación y aquellas en las que deberían profundizar.
- Los alumnos de universidad experimentan los aspectos teórico-prácticos estudiados.

Observaciones de los alumnos de la universidad

La mayoría del alumnado universitario consideró:

- que sería necesario disponer de más tiempo para la preparación y organización de la actividad;
- que sería conveniente realizar sesiones en las instalaciones de ambas instituciones;
- que se debería repetir en los cursos siguientes. Una alumna comentó: "Que los buenos resultados conseguidos en esta experiencia contribuyan a que se sigan organizando más a menudo".
- que fue una experiencia muy positiva. Algunos comentarios son: 'experiencia muy productiva', 'experiencia interesante', 'muy positiva', 'práctica necesaria', 'buena', 'gran aliciente'.
- que los alumnos de secundaria mostraron una actitud y disposición hacia el trabajo muy positivas y muy buen comportamiento.

Opinión de los alumnos de instituto

Unos días después de realizada la actividad se pasó una pequeña encuesta veintiséis de los alumnos sobre la misma. Reproducimos algunas de las opiniones:



- Un 96,1% de los alumnos dice que nunca había estado en la universidad.
- Un 30,8% de los alumnos considera que ha sido una experiencia provechosa. Un 61,5% la considera bastante o muy provechosa.
- Un 88,5% piensa que debería repetirse en los próximos años.
- A un 96,1% de los alumnos le gustaría realizar una experiencia similar en otras asignaturas.
- A un 65,3% les ha gustado bastante o mucho la experiencia de bailar las danzas. A un 30,8 les ha gustado muy poco o nada.
- Un 15,4% considera que la preparación de los alumnos de la universidad era correcta. Un 76,9% la considera buena o muy buena.

Consideraciones de los profesores

En toda actividad conviene realizar periódicamente un alto para evaluar el camino recorrido y decidir la dirección en la que continuar el trabajo. Esta experiencia ha sido una oportunidad para reflexionar sobre los fundamentos y la práctica de la labor educativa que llevamos a cabo: la educación musical que consiste básicamente en ofrecer los medios para que las personas vivan la música, la sientan y forme parte de su vida. Porque la música tiene el don de volver más rica y profunda la vida del hombre.

Creemos que no basta con transmitir y dominar un determinado número de técnicas para que nuestra tarea formativa sea eficaz. Junto a las técnicas es necesario aportar la ilusión y el entusiasmo que genera la vivencia musical en nosotros para que a su vez los futuros maestros también puedan vivirla y transmitirla.

Podemos afirmar que los alumnos implicados demostraron una gran ilusión y entusiasmo que se hacen evidentes en la filmación de la experiencia. También se observa que es mejorable la actitud corporal de los alumnos de secundaria -que es parte de la identidad propia del adolescente- y que influye negativamente en la interpretación instrumental. Llama la atención la concentración y seriedad de los alumnos.

Para finalizar citamos a la prestigiosa pedagoga musical Violeta Hemsy de Gainza (1984):

Difícil y complicada tarea la del pedagogo. Un doble compromiso –frente al hombre y frente a su cultura- le exigen vivir en el presente, compartiendo y comprendiendo el mundo externo y las inquietudes espirituales de sus alumnos sin descuidar aquella, su ancestral misión, que consiste en preservar la cultura rastreando en el pasado las esencias vivas y rescatables de ese mismo hombre que hoy lo preocupa (Introducción).

PROPUESTA DE AMPLIACIÓN

Para futuras actividades consideramos importante la integración de tres niveles de formación en educación musical: la educación general, la educación en conservatorio y la educación en la universidad. La educación de conservatorio supone la posibilidad de aprovechar el potencial de los alumnos que siguen esa formación (a la vez que realizan estudios primarios o secundarios generales) en beneficio del resto del grupo o grupos. A su vez se insertarían los aprendizajes de la escuela en el trabajo de conservatorio, enriqueciéndolo con elementos musicales no considerados hasta el momento y nuevos enfoques formativos.

Para profundizar en el proyecto se hace necesario realizar varias sesiones con los mismos alumnos a lo largo de un curso académico, a fin de desarrollar un trabajo más profundo, continuado y estable. Es



importante también utilizar los espacios físicos de las tres instituciones implicadas mediante los desplazamientos oportunos del conjunto del grupo de trabajo a cada una de ellas. De esta manera se fomenta la adaptación a distintos entornos y a los medios disponibles en cada caso. Se originan sesiones de trabajo variadas, con planteamientos y organizaciones diferentes, con tomas de decisiones nuevas y una planificación general de la actividad de mayor envergadura pedagógica. Todo esto nos lleva a un replanteamiento frecuente de la actividad y una evaluación continua que debe hacerse con y por todos los grupos implicados en ella.

Bibliografía

- Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión del enseñar* (pp. 2-165). Barcelona: Paidós.
- Díaz, M. (1998). Investigación-acción como soporte para la intervención educativa sistemática: una experiencia. *Revista Eufonía*, 10. Extraído el 14 Marzo, 2007, de <http://eufonia.grao.com/revistas/verfichero.asp?id=7&idn=21&ida=5>
- Díaz, M. (1997). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: una constante interacción. *Revista Eufonía*, 6, III, 81-90.
- Fuentes Abeledo, E. (2002): La investigación-acción y el desarrollo profesional del profesorado. *Padres y Maestros*, 271, 35.
- Hemsey de Gainza, V. (1984). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 27-45). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2007). La investigación educativa y la formación del profesorado. En M. J. Alonso, M. Arandia, I. Cases, I. Fernández Fernández, A. Revenga y F. Imbernón (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (pp. 11-68) (3ª ed.). Barcelona: Ed. Graó.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4ª ed.). Barcelona: Ed. Graó.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp.47-83) Madrid: Síntesis.
- Munby, H.; Russell, T. y Martin, A. K. (2001). Teachers' Knowledge and How it develops. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 877-904). New York: MacMillan.
- Wood, M. (1986). La hora de calificar. En J. Elliott et al. *Investigación-acción en el aula* (pp.89-109). Valencia: Generalitat Valenciana.



EL TALLER PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL-MEXICO

Flores Delgado Rebeca rbk08@hotmail.com

Ramírez Sevilla Rosaura ramirezsevillarosaura@yahoo.com

Instituto Politécnico Nacional-México

Palabras clave

Cambios educativos, formación docente, educación superior

Resumen

Se presentan los resultados de dos generaciones del Taller para la Educación Superior (TES) cuyo principal objetivo es la sensibilización hacia el cambio en el quehacer docente de los profesores del nivel superior y del nivel medio superior que oferta el Instituto. La experiencia se inserta en el marco de los trabajos para acercar al aula el Nuevo Modelo Educativo y Académico que el Instituto se planteó, como parte de sus objetivos estratégicos, en el año 2002.

En la búsqueda de construir estrategias didácticas innovadoras el TES se ofreció como una alternativa de formación presencial para grupos numerosos de profesores, quienes interactuaron cara a cara en la realización de diferente tipo de actividades de aprendizaje durante periodos de cinco horas continuas en un día a la semana durante 12 sesiones con un total de 60 horas.

Los resultados muestran la fortaleza de la estrategia que combina: el trabajo grupal, la interacción a partir de la acción, el análisis de la propia experiencia y la discusión, desde el punto de vista de otros colegas de los contenidos del TES.

Desarrollo

Objetivos

El *Taller para la Educación Superior: El nuevo modelo educativo hoy y mañana*, se diseñó y realizó como una estrategia de formación docente con los siguientes objetivos:

- Familiarizar a los profesores en los conceptos del nuevo modelo educativo del Instituto
- Crear un lenguaje común entre los profesores participantes
- Practicar el trabajo colaborativo con profesores de diferentes unidades académicas
- Vivenciar un modelo de docencia fundamentado en los conceptos del nuevo modelo educativo
- Crear condiciones para la generación de redes de trabajo entre los profesores participantes



Contexto de la experiencia

El Instituto Politécnico Nacional de México es un organismo, desconcentrado del Estado, de educación pública con una existencia de 71 años. Actualmente oferta programas educativos en el nivel medio superior, superior y postgrado; en las áreas del conocimiento en: a). Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas, b) Ciencias Médico-Biológicas, c) Ciencias Sociales y Administrativas y d) Estudios Interdisciplinarios. El nivel medio superior se ofrece en 16 Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos con 32 carreras en las que se puede obtener el título de Técnico y además permite continuar los estudios en el nivel superior en alguno de los 62 programas que oferta éste en sus 24 unidades académicas distribuidas en distintos puntos de la ciudad de México.

Hoy día el IPN atiende una matrícula de 179 mil estudiantes con una planta docente de aproximadamente 15 mil profesores en una edad promedio de 52 años. En el año 2001 el Instituto inicia los trabajos orientados a lograr una Reforma Educativa que busca “Mantener a la Institución a la vanguardia en la formación, la investigación científica, la vinculación y la extensión de la cultura científica y tecnológica”(Villa, 2004). Para el año 2002 se formaliza el denominado Nuevo Modelo Educativo del Instituto y se establecen seis líneas estratégicas para lograr su aplicación. La línea número dos: Innovación y Calidad en la Formación, es la que incluye la parte referida a la planta docente.ⁱ

Actualmente en el Instituto coexisten cuatro diferentes actividades de formación y actualización docente para los profesores, quienes tienen como preparación de origen una licenciatura en las diferentes áreas del conocimiento (con predominio de las llamadas ciencias duras. La primera actividad y la más usual, tal vez por su tradición, es la de cursos presenciales de corta duración, que durante muchos años han sido la opción en el ámbito pedagógico. La segunda es una maestría en administración educativa que se ofrece a nivel postgrado con una orientación más hacia la parte de gestión. La tercera son los diplomados como el de “Formación y Actualización Docente para la Implantación del Nuevo Modelo Educativo” que se imparte desde el año 2004 en forma semipresencial, de manera obligatoria para muchos de los profesores, y es gestionado por el Área Central a través del Centro de Educación y Formación e Innovación Educativa que fue creado en el año 2005.

La cuarta actividad que se ha aplicado es el Taller para la Educación Superior que difiere de los tres anteriores en sus objetivos y en su estructura metodológica, ya que parte de los siguientes supuestos:

- a) Los profesores del Instituto aún cuando asisten a los diferentes eventos de actualización docente, tan sólo para el 2006 se reportan 455 eventos con una participación de 28,971 profesoresⁱⁱ, en general en su labor docente no se refleja el impacto de esos números
- b) Por la historia de los profesores en la Institución la presencia de un Nuevo Modelo se percibe como una imposición o una moda, lo que reactiva las resistencias al mismo limitando a prácticamente cero cualquier acercamiento a su conocimiento o comprensión
- c) Trabajar en un cambio profundo de actitudes y paradigmas requiere una confrontación con ellos mismo antes que ser nuevamente “saturados” de teorías pedagógicas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, entre otras, que sólo acumulan para cumplir con los requisitos y así obtener “los premios correspondientes”
- d) Uno de los componentes de la cultura de la organización es la desvinculación entre las Áreas Centrales, léase autoridades y los actores más operativos como son los profesores, de ahí que lo que se genera en la primera tiende a ser considerado como ajeno o digno de ser descalificado, aún sin conocerlo
- e) Existen vicios en las relaciones interpersonales por la identificación con grupos internos antagónicos que dificulta la discusión de aspectos académicos ya que se anteponen otro tipo de intereses
- f) Es necesario incorporar en las experiencias de formación docente los principios que se proponen en el Modelo Educativo y que necesariamente llevan a contemplar el nivel emocional, intelectual, instrumental, interaccional para lograr despertar el interés y aprendizajes significativos



- g) Las estrategias de formación docente requieren ser congruentes en su aplicación con los contenidos de la misma, de tal manera que modelen lo que impulsan en sus objetivos
- h) Si bien es cierto que las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC'S) son una herramienta muy importante para la educación, el acceso a estas requiere estar fundamentado en una comprensión de la naturaleza humana y el impacto de ésta en las relaciones en el ámbito del aprendizaje
- i) Compartir el espacio cara a cara ofrece un sin fin de oportunidades para enriquecer entre otras las habilidades de escucha, argumentación, negociación, respeto, comprensión, pertinencia, compromiso y reflexión
- j) Los profesores del Instituto tienen un perfil y una historia que es necesario considerar en el diseño de las estrategias de su formación para así elaborar programas acordes a ellos y no pensados y realizados desde modelos que difieren de esas necesidades específicas.

Diseño del TES

Se realizó considerando los supuestos anteriores, por un grupo de profesores de la Institución que fungen como docentesⁱⁱⁱ en dos unidades académicas y desde ahí se acercaron a las Áreas Centrales para ofrecerlo como una alternativa a las acciones que a la fecha se siguen para preparar a los profesores en el Nuevo Modelo Educativo. La propuesta contempló un Taller con la intención de dar una visión práctica y vivencial de los conceptos más relacionados con el Modelo Educativo y con el quehacer docente. Se enfatizó la parte metodológica que entre otros aspectos implica la conformación de grupos de profesores numerosos y heterogéneos de los diferentes niveles y áreas de conocimiento para propiciar el encuentro entre ellos así como un trabajo fundamentado en lo grupal^{iv} y en el enfoque constructivista^v, orientado por los supuestos de la Programación Neurolingüística (PNL) y algunos principios del psicodrama.

La metodología general para cada una de las sesiones de trabajo se dividió en cuatro partes: la primera una actividad de diagnóstico-sensibilización ha realizarse en la primera hora de la sesión en subgrupos de aproximadamente 40 participantes, que a su vez se dividían en equipos, para introducir el tema y preparar la escucha; la segunda parte una conferencia o mesa redonda con "expertos" del propio Instituto en el tema del día con duración de una hora con los cerca de 200 profesores; la tercera etapa nuevamente con los subgrupos iniciales durante aproximadamente dos horas para desarrollar la actividad de integración-construcción del tema y la última hora para una sesión plenaria con todos los participantes donde se incorporó una actividad de compartir grupal y cierre.

Se definió una coordinación general y la integración de un grupo de noventa profesores que se denominaron como facilitadores, la mayoría de ellos recibieron un curso-taller denominado "El trabajo colaborativo", para prepararlos en la aplicación de las actividades de aprendizaje del TES, para el trabajo de coordinación de los grupos y en la comprensión del enfoque del mismo: El grupo de profesores-facilitadores también se conformó buscando la heterogeneidad en formación, edad, antigüedad en docencia, el nivel donde laboran y las escuelas de procedencia. La mayoría de ellos egresados de dos diplomados que se ofrecen hace más de cinco años en el Instituto y que comparten los supuestos y la metodología del TES.^{vi},

Los contenidos del TES corresponden a los conceptos fundamentales que implica el Nuevo Modelo Educativo y en particular los que atañen más directamente a la práctica docente, se definieron así:

- El nuevo modelo educativo y los proyectos funcionales
- El diseño curricular y las unidades de aprendizaje
- El aula y la docencia alternativa
- El estudiante de nivel superior y sus etapas
- Las tutorías y sus estrategias
- Las academias y su nuevo rol



- La evaluación en los sistemas educativos
- Indicadores de calidad
- Las redes y el trabajo colaborativo

Se diseñaron en promedio seis actividades de aprendizaje para cada una de las doce sesiones del taller, aunado a ellas se elaboró una guía de observación por sesión para que los profesores-facilitadores recuperaran lo más significativo del acontecer grupal a lo largo de cada una de las actividades de aprendizaje. Las sesiones en los subgrupos se coordinaron por los profesores-facilitadores y las plenarias por la coordinación del Taller. Los objetivos, contenidos y descripción de las actividades con la especificación de los tiempos estimados de duración se integraron en una guía didáctica que buscó sistematizar el trabajo en todos los subgrupos independientemente de la sede y el horario en que se aplicaran. Para el análisis del proceso se programaron reuniones de planeación y evaluación con los profesores-facilitadores al inicio y final de cada sesión

Algunas características importantes de las actividades de aprendizaje son: a) implican diferentes niveles de aproximación al objeto de conocimiento, b) requieren de un acuerdo tanto en la parte conceptual como en su representación gráfica, tridimensional, psicodramática, expositiva o la que se establezca por el equipo de trabajo, d) la parte conceptual siempre se vincula con la parte cotidiana en el aula o la academia y e) orienta a conjugar diferente tipo de habilidades desde las manuales hasta las intelectuales en lo individual y en lo grupal, así como el desarrollo y ejercitación de capacidades como la escucha, la pertinencia, la comprensión, la complementariedad y ubicar a la tarea como el líder

La diversidad de las actividades incluyó el diseño y construcción tridimensional del modelo, la frases incompletas, sociometrías en acción, tarjetas de presentación, ejercicios de contacto físico, metáforas, cuentos, diseño de actividades de aprendizaje, representaciones, elaboración de rompecabezas, diseño de ejercicios de comunicación y confianza, de evaluación, carteles, periódico mural, ejercitación de preguntas de indagación sobre el otro, propuestas de acciones, memoria, tarjetas de conceptos, frases de acción con pelota o costalitos, debate, corporalización de redes, de nodos y nudos, solución de problemas prácticos con retos graduados, entre otras.

Todas las sesiones presentaron situaciones de cambio en cuanto a: a) la conformación de los grupos y los subgrupos, b) los espacios de trabajo y su organización, c) los profesores-facilitadores que coordinan cada sesión, d) la naturaleza de las actividades de aprendizaje. La variación de los grupos buscó generar espacios por la creación de lenguajes comunes, provocar la des-estructuración de los patrones estáticos que muchos profesores manifiestan con resistencias y descalificaciones a todo lo que se presenta. En general los cambios fueron con la finalidad de crear un ambiente de flexibilidad, movilidad, de cambio para propiciar el enriquecimiento con múltiples interacciones entre los participantes

El proceso de evaluación se inició con la diagnóstica que también se uso como referencia para la sumativa, con algunos agregados. El instrumento se integró con tres partes: a) preguntas abiertas que exploran las creencias de los participantes acerca de los profesores, los estudiantes y lo que caracteriza al nuevo modelo educativo, b) preguntas para indagar sobre sus conocimientos acerca del modelo educativo, su relación en el aula y sobre los proyectos institucionales vinculados a éste, c) datos sobre sus hábitos de lectura y sus preferencias para trabajar en el aula. En la evaluación final se incorporaron incisos sobre los aspectos formales del taller como son objetivos, contenidos, metodología y un apartado referido a su experiencia en éste. La evaluación de proceso se programó para aplicarse después de la quinta sesión y el instrumento indagó sobre la metodología, los temas y algunas posibles aplicaciones realizadas en sus aulas, así como una apreciación general del taller con sugerencias para ajustes al mismo.



La evaluación de cada participante y de los profesores-facilitadores fue de carácter cualitativo a través de la realización de una bitácora en la que se pidió que escribieran acerca de su proceso de aprendizaje considerando el nivel conceptual, emocional y vivencial. La primera generación sólo recibió esta indicación y en la segunda se propusieron cuatro preguntas guía para ir integrando la bitácora.

Se diseñó una estrategia de difusión del TES que combinó lo tradicional en la institución como son los carteles en las escuelas y la invitación en la página institucional y para propiciar desde el inicio un acercamiento directo con los profesores, se realizó una reunión con los directores de todas las escuelas para que ellos hicieran la invitación a sus profesores y les brindarían las facilidades para asistir y además se instalaron mesas de inscripción en cada una de las escuelas y los propios profesores-facilitadores se ubicaron en éstas para invitar a la participación. Estas nuevas acciones se hicieron ya que una parte importante de la planta docente, con más de 25 años de servicios, considera que asistir a estos eventos no es importante o bien no les aporta u por ello se mantienen alejados de los mismos, siendo que desde la perspectiva del Taller son quienes requieren mayor sensibilización hacia el cambio de actitudes fundamentalmente en su relación con los alumnos, sus estrategias de enseñanza y en su vínculo y trabajo en la academia.

La clausura también fue planeada desde una perspectiva diferente, ya que se consideró como un espacio más de encuentro y de enriquecimiento con las experiencias de los participantes. Para su realización se fueron guardando los productos generados en cada sesión y con ellos se montó una exposición, además de invitar a los profesores a presentar experiencias recientes de aplicación en sus aulas de lo que en el taller se trabajó, con lo que se organizó un mini-encuentro de experiencias como parte de la Jornada de Clausura, en ella también se integró un foro donde las principales Áreas de Servicio de la Institución presentaron los servicios que ofrecen a la comunidad y que muchos profesores desconocen cómo acceder a ellos.

Los resultados

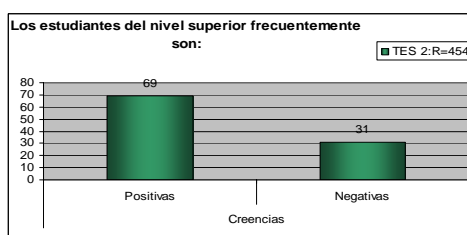
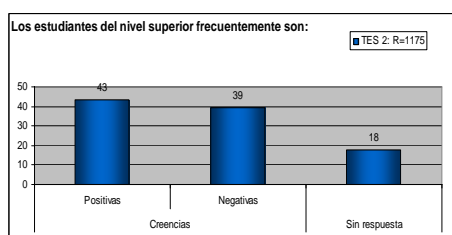
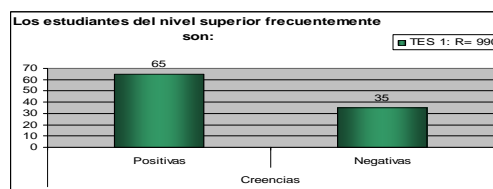
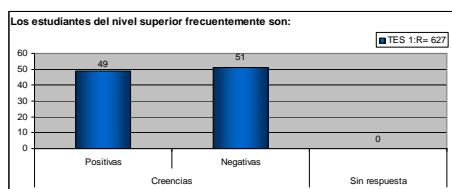
El TES se realizó en dos ocasiones durante el año 2006, la primera generación se conformó de aproximadamente 600 profesores distribuidos en cuatro grupos que sesionaron en dos sedes, una en la zona norte y otra en la zona sur de la ciudad de México, con dos turnos cada una para facilitar el acceso de los profesores. La segunda generación fue de aproximadamente 400 profesores también en dos nuevas sedes con sus dos turnos en cada una de ellas. La primera generación se conformó fundamentalmente de profesores de educación superior y la segunda incluyó una parte importante de profesores de educación media superior y algunos del posgrado.

Los grupos se integraron con profesores de edades entre 25 y más de 60 años, de todas las áreas del conocimiento, con experiencia de uno a más de 30 años, procedentes de todas las escuelas del Instituto y con diferentes niveles de estudio desde licenciatura hasta doctorado. Se contó con una coordinación general en cada sede y un equipo promedio de 15 profesores facilitadores por cada turno. También se incorporó un grupo de trabajo integrado por personal de la Dirección de Educación Superior del Instituto^{vii} quien respaldó toda la parte operativo-administrativa, como por ejemplo el seguimiento de asistencia, la logística, el material didáctico, los permisos, las constancias, entre otros aspectos de gestión administrativa.

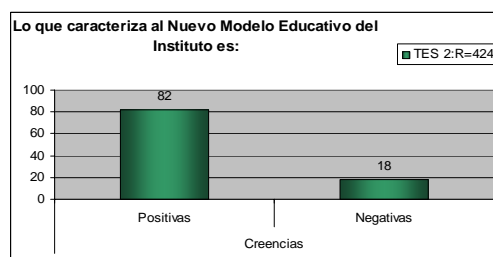
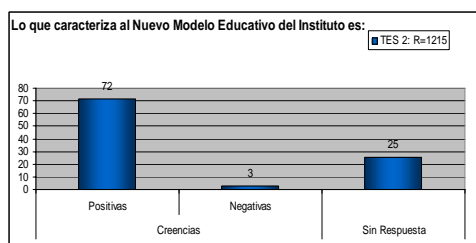
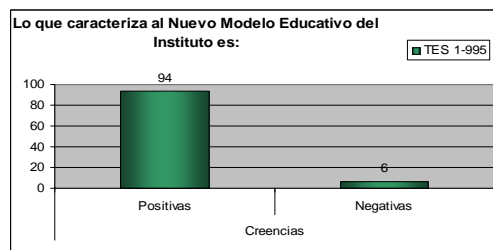
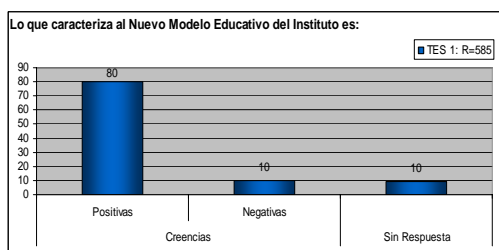
Las creencias reportadas en las evaluaciones diagnóstica y final acerca de los profesores se clasificaron en dos grandes bloques, las que se consideran positivas y que hacen referencia sus capacidades, experiencia y las negativas que incluyen referencia a su poca flexibilidad, falta de actualización, sus competencias y sus valores. En general el promedio de creencias consideradas positivas en las dos generaciones en la evaluación inicial es de 70% de respuestas en este sentido y 30% en el negativo, esto se modificó hacia un 80% de positivas y 20% negativas en la evaluación final.



En el caso de las creencias acerca de los alumnos también se clasificaron en positivas y negativas, las primeras cuando refieren por ejemplo a cualidades, habilidades y conocimientos, hábitos y actitudes en un sentido u otro. Como se muestra en los ejemplos siguientes la tendencia en la evaluación inicial es un promedio 50% a 50% y en la final 70% a 30%.

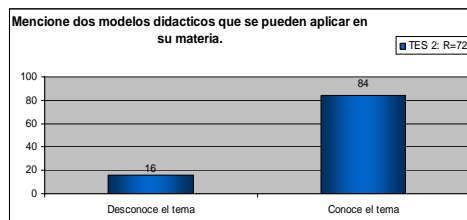
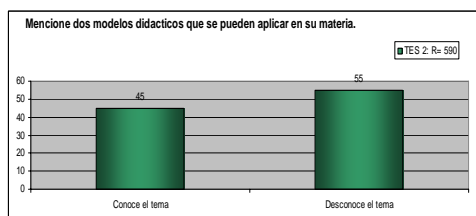
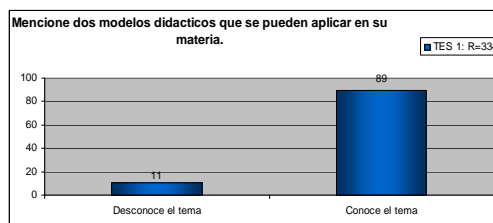
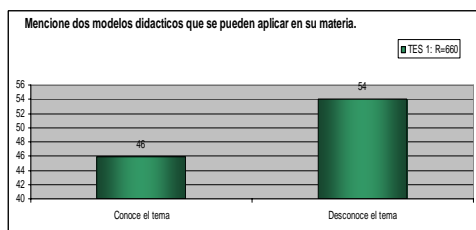
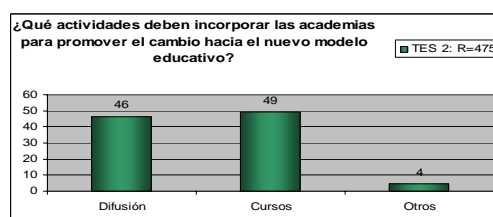
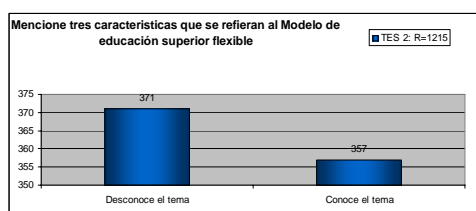


Ante la pregunta de qué caracteriza al nuevo modelo educativo las respuestas se organizaron en creencias positivas o negativas, los resultados muestran por un lado que en la evaluación diagnóstica aparece un 10% sin respuesta en la primera y segunda generación y en ambos casos en la evaluación final esta columna desaparece encontrándose una variación de promedio 14 puntos porcentuales en la columna de las positivas lo que se refleja en la disminución de las negativas.

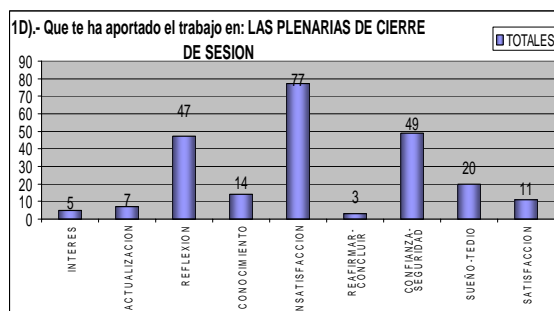
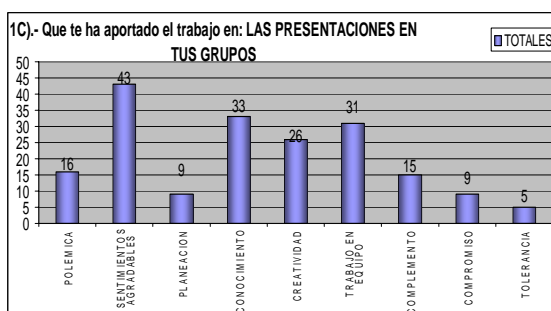
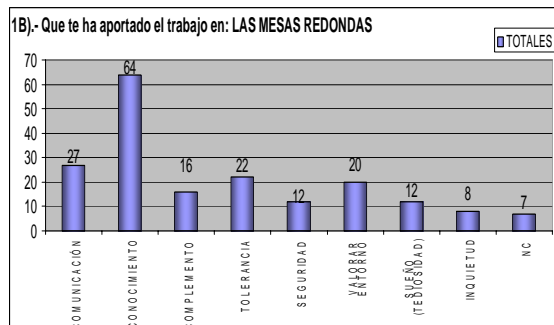
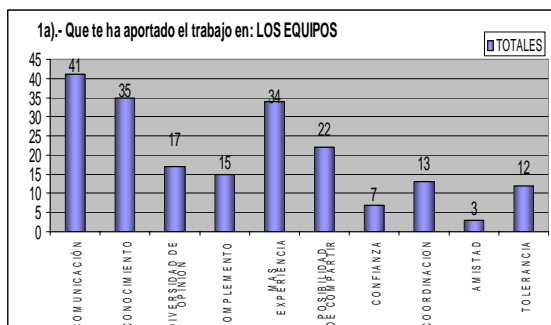




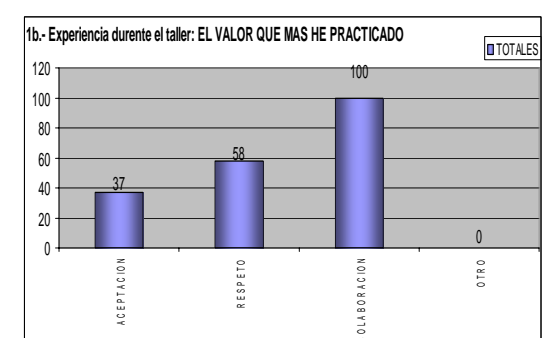
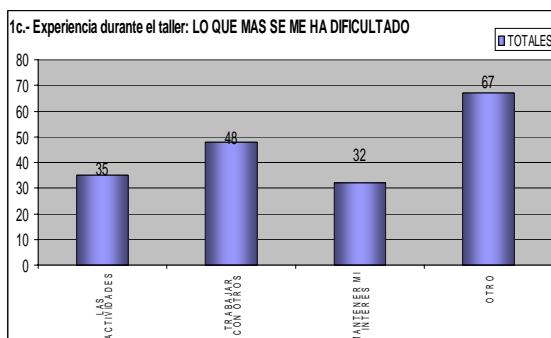
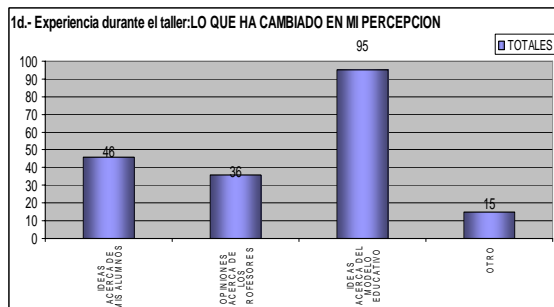
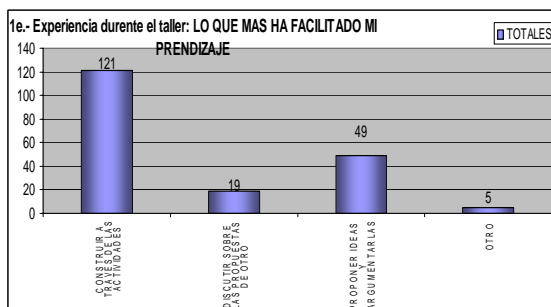
El conocimiento acerca de los conceptos del nuevo modelo educativo se exploró a través de cinco preguntas: a) mencione tres características del modelo educativo, b) mencione dos modelos didácticos, c) indique tres recomendaciones de los organismos internacionales, d) mencione proyectos institucionales vinculados al nuevo modelo educativo, e) tres estrategias de aprendizaje que promueven el aprender a aprender. Los resultados se agruparon en dos categorías: a) se conocen o b) se desconocen, estos son algunos ejemplos de los resultados que muestran en la evaluación inicial una tendencia de un 60 % que se desconoce con un 40% de conocimiento y en la final 85% que se conoce a un 15% que se desconoce

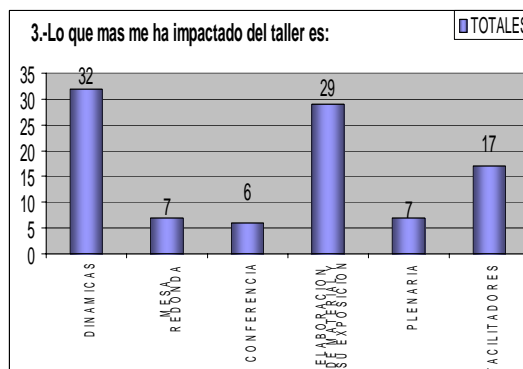
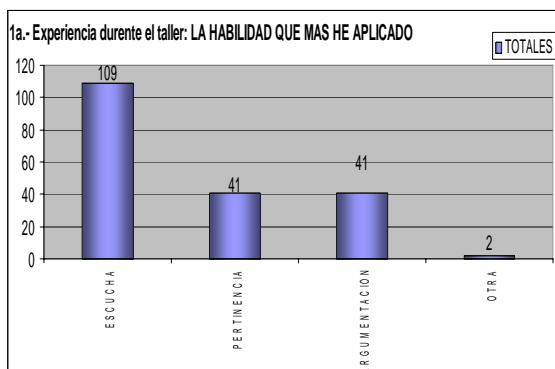
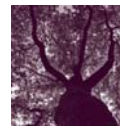


Los resultados en la evaluación de proceso comprenden la parte de la apreciación que se tiene sobre la metodología y se planteó con la pregunta sobre qué les ha aportado cada una de las partes que la constituyen. Los datos corresponden a los grupos del TES-2ª generación y están dados por número de respuestas en cada indicador.

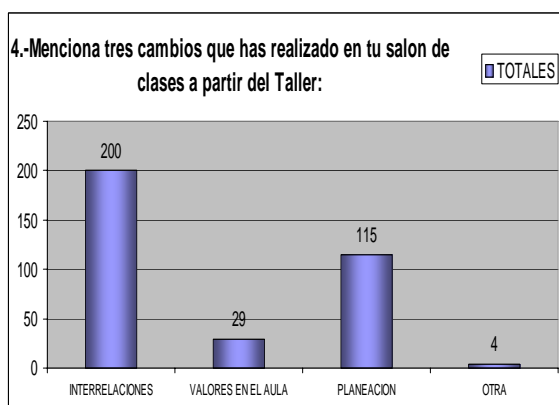
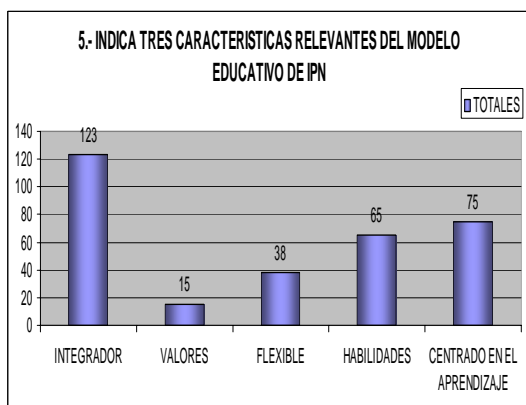


En el apartado sobre la experiencia en el taller se incluyeron los siguientes indicadores para recuperar lo que hasta ese momento se estaba percibiendo sobre su proceso de aprendizaje.

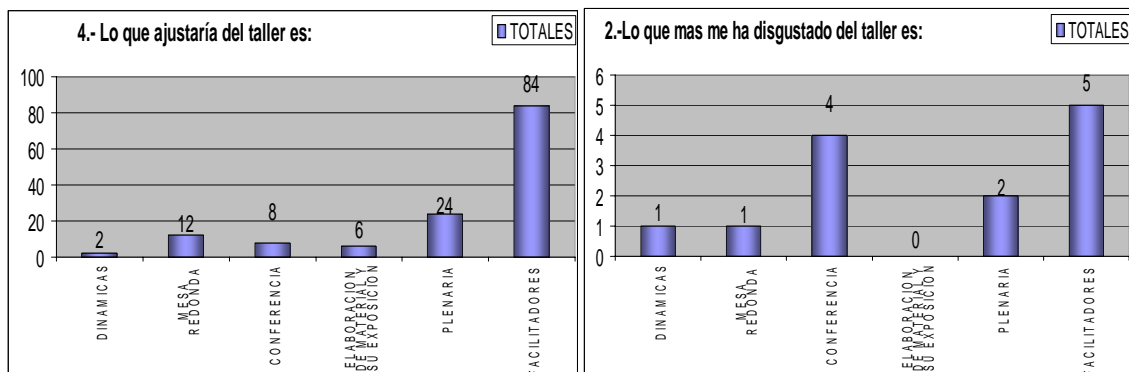




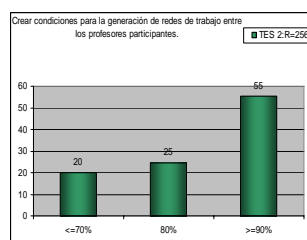
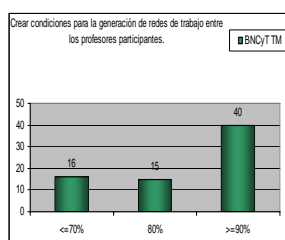
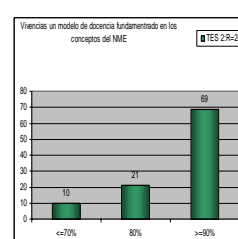
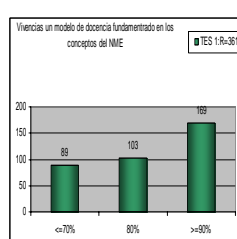
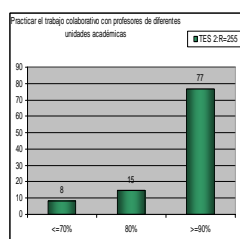
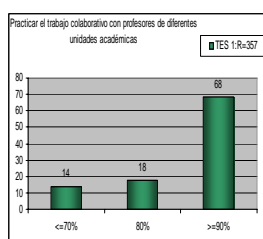
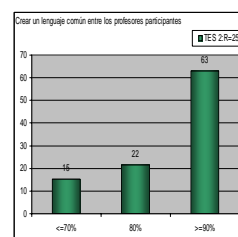
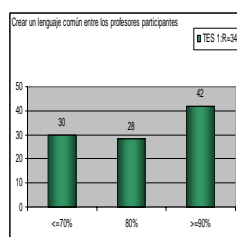
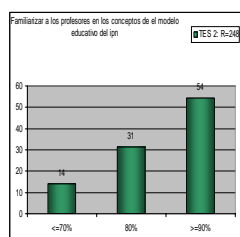
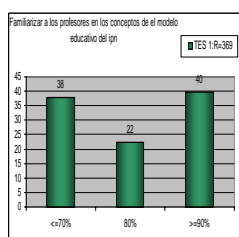
Para evaluar la aplicación de los aprendizajes construidos hasta este momento se hicieron tres preguntas abiertas y sus respuestas se organizaron en los siguientes indicadores.



También se buscó detectar qué aspectos no estaban siendo aceptados por los participantes y se presentaron dos preguntas en las que prácticamente no se tuvieron respuestas, la que sobresale es la referida a los profesores facilitadores.

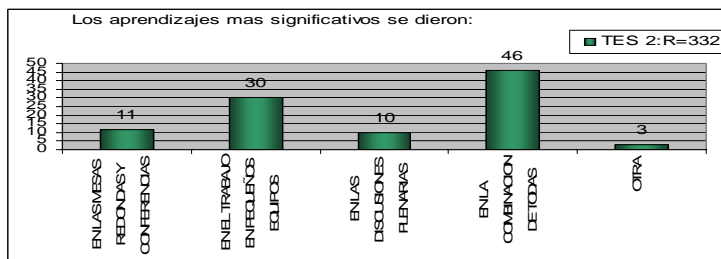
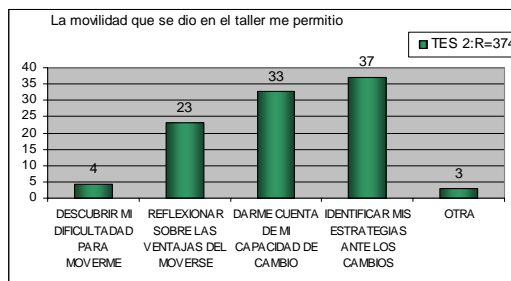
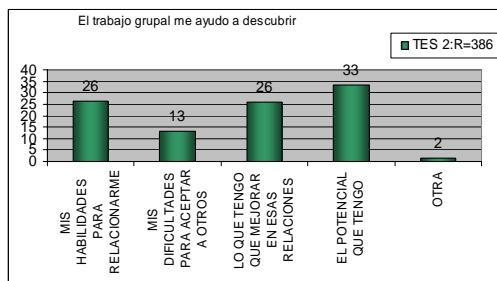
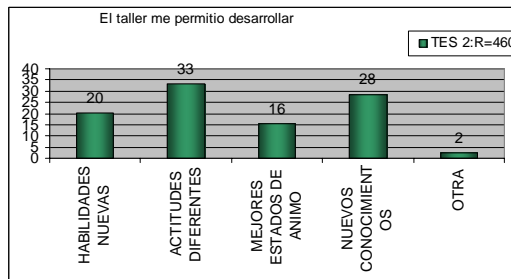
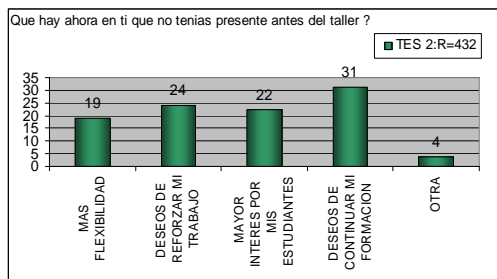


En la evaluación final se indagó acerca del porcentaje de cumplimiento que consideraban se había logrado en cada uno de los objetivos propuestos para el taller y los resultados de las dos generaciones coinciden en que el 80% de los profesores le otorgan un porcentaje de cumplimiento entre el 80% y el 90%





La evaluación final incluyó las cinco siguientes preguntas y sus resultados fueron:



Las bitácoras que entregaron más del 90% de los profesores participantes dan cuenta de la parte cualitativa en lo que respecta al proceso individual que cada profesor vivió y que se bien se recupera en los datos numéricos, éstos no alcanzan a reflejar la profundidad que algunos profesores alcanzaron en cuanto a sus descubrimientos y las reflexiones que los sustentante, el análisis de esta parte queda como tarea pendiente para su sistematización.

Un producto más que se obtuvo fue la conformación de cinco redes de profesores quienes eligieron temáticas del propio Taller para profundizar en ella a través del trabajo colaborativo en la red. Una de las redes se conformó con los profesores-facilitadores de las dos generaciones quienes proponen como su objetivo continuar con los trabajos orientados a la formación de profesores y a su propia formación como formadores, para ello se esta en el proceso de elaboración de las estrategias y se ha continuado con algunas actividades de actualización específicas para ellos.



Conclusiones

Como se puede apreciar en los gráficos anteriores los resultados del TES en sus dos generaciones son alentadores tanto en la parte del cumplimiento de sus objetivos como en lo correspondiente a la percepción e impacto de la metodología aplicada, todo esto desde la perspectiva de los propios profesores. El énfasis aplicado a ésta última para propiciar espacios de encuentro donde los profesores re-construyan su práctica y recuperen sus posibilidades de trabajar conjuntamente alrededor de lo que si los une como un objetivo común que son sus alumnos y alcanzar mejores resultados con ellos fue una de las conclusiones relevantes de ellos mismos.

La formación de los profesores en instituciones que requieren mover viejas prácticas y construir nuevos paradigmas lleva el reto de ofrecer opciones formativas específicas donde se logre establecer qué de cada disciplina incorporar en la integración del modelo curricular de formación, desde una perspectiva multidisciplinaria, cuidando que la profesionalización del docente no se convierta en la repetición de otras disciplinas. El diseño de estrategias metodológicas innovadoras se convierte en uno de los principales retos para lograr cambios significativos a nivel actitudinal y en este ámbito hay mucho que recuperar de los enfoques del grupo operativo, constructivista y de la perspectiva humanista para la comprensión del ser humano que es el docente.

En instituciones como el IPN donde la parte técnica está tan imbuida que el nivel de lo humano parece desaparecer para enfocar todo hacia la parte del contenido es imprescindible primero cambiar esas creencias y recuperar la sensibilidad ante el factor humano para desde ahí reconstruir la práctica docente y el trabajo académico grupal para así a través de la propia práctica modelar lo que hoy se propone: movilidad, flexibilidad, autonomía, formación para toda la vida, visión planetaria, enfoque en valores. Muchas de éstas ausentes en gran medida, así que habrá que empezar por lo primero antes de ir a lo conceptual donde “la cabeza limita el músculo”.

Bibliografía

- Amigues R. y Zerbato-Poudou T, Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. Ed. Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Berbaum, Jean, Aprendizaje y formación, una pedagogía por objetivos. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1996
- Blander Richard, Use su cabeza para variar, Editorial cuatro viento, 1997
- Blander R. y Grinder J., La estructura de la magia, Editorial cuatro vientos, 1975
- Diseñemos el futuro. Materiales para la reforma Instituto Politécnico Nacional, números 1, 8, 12, 13, 14 y 17 Talleres gráficos del IPN, septiembre 2004.
- Echeverría Rafael, Ontología del lenguaje. J. C. Saez, editor, 2003
- Flores, D. Rebeca, La formación de profesores en el marco del nuevo modelo educativo, en el Foro: El nuevo modelo educativo en el IPN, su interpretación e implicaciones. IPN Febrero del 2005.
- Flores, D. Rebeca, Didáctica de la ciencia y la tecnología: un diplomado para el cambio de actitudes docentes. 1er. Foro El impacto de la formación en la innovación educativa. IPN Mayo 2006



Coll César, Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Compilación de César Coll, Jesús Palacios, Alvaro Marchesi. Alianza Editorial, Madrid, 2002.

Morin, Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO

Trilla, H. (coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI, Editorial Graó, de IRIF, S.L. 2ª. Ed. 2002

O'Connor J. y Seymnour J., PNL para formadores. Ed. Urano, Barcelona, 1996.

Dilts, R. Epstein Todd, Aprendizaje dinámico con PNL, ed. Urano 1997

ⁱ Para más información se puede consultar www.ipn.mx/documentos/estadísticas2006_linea2

ⁱⁱ Datos del apartado: estadísticas en www.ipn.mx/documentos/estadísticas2006

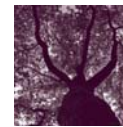
ⁱⁱⁱ Para mayores detalles de la participación de los diseñadores del TES ver

^{iv} Desde el enfoque de los grupos operativos

^v Entendido éste como lo plantea César Coll., en Construcivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, 2002.

^{vi} Para mayor información consultar: Flores, D. Rebeca, Didáctica de la ciencia y la tecnología: un diplomado para el cambio de actitudes docentes. 1er. Foro El impacto de la formación en la innovación educativa. IPN Mayo 2006

^{vii} Area Central responsable de todas las unidades de educación superior, que fue la que brindó el apoyo para que el TES se realizará como parte de sus programas de trabajo



LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL PARA LA ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DEL CURRÍCULO LOCAL. UNA EXPERIENCIA VENEZOLANA

Dra. Carmen Varguillas varguillas@cantv.net

Dra. Ernestina Báez ebaez66@yahoo.es

Dra. Silvia Ribot de Flores sribot@cantv.net

UPEL – INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “EL MÁCARO”

Palabras claves

Currículo contextualizado, formación docente, educación básica

Resumen

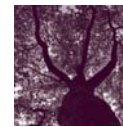
La implementación de un modelo curricular genera una serie de implicaciones en el ámbito escolar, especialmente en el docente; quien tiene que asumir cambios de concepción, disposición, convicción y dominio teórico- procedimental para la administración del nuevo currículo. En este sentido, se pretendió Desarrollar competencias tecno-curriculares sobre la contextualización del currículo en los docentes de la I y II Etapa de Educación Básica de la parroquia Negro Primero del Municipio Valencia, estado Carabobo – Venezuela. Metodológicamente el estudio está enmarcado en la modalidad de proyecto de acción. Se utilizó el grupo focal como técnica de recolección y la discusión grupal para el análisis. El contexto de investigación las escuelas rurales del municipio mencionado y los informantes claves fueron los docentes de los centros educativos. Los resultados obtenidos permitieron conocer el estado actual en cuanto al cumplimiento de la contextualización del currículo escolar para este nivel educativo. Los docentes desconocen como diagnosticar el contexto comunitario, y como determinar los criterios técnicos para la organización y administración de currículos contextualizados. Se aplicó un plan de acción, durante el primer lapso escolar, como estrategia de mejora para impactar favorablemente el desempeño docente. El producto de esta aplicación un currículo contextualizado para la zona rural señalada y su dominio por parte del docente.

Desarrollo

i. Objetivos

Objetivo General:

Desarrollar competencias tecno-curriculares sobre la contextualización del currículo en los docentes de la I y II Etapa de Educación Básica de la parroquia Negro Primero del Municipio Valencia, estado Carabobo – Venezuela.



Objetivos Específicos:

Diagnosticar el dominio teórico-procedimental de los docentes sobre aspectos tecno-curriculares para la contextualización del currículo

Diseñar un plan de acción dirigido a los docentes en atención las necesidades formativas reflejadas en el diagnóstico

Aplicar el plan de acción a los docentes de la parroquia Negro Primero del Municipio Valencia, estado Carabobo – Venezuela.

ii. Descripción del trabajo

Desde la perspectiva de la educación formal, la institución educativa representa el espacio natural de encuentro de la comunidad. Espacio que garantiza (de manera sostenida, sistemática y estructurada) información, construcción e intercambio de saberes, imparcialidad, respeto y la búsqueda de consenso por las mejores opciones y oportunidades de progreso de sus habitantes. Es el centro del quehacer comunitario (Ministerio de Educación y Deporte, 1997). Por ello, cuando se habla de desarrollo, se habla de educación y en la escuela convergen ambos procesos.

En ese sentido, es necesario considerar que según opiniones de productores, representantes y docentes de diversas comunidades de la Parroquia Negro Primero (El Jengibre, Dos Bocas, Los Naranjos, Los Mangos, Barrancones, El Cucuy, El Barrial, Aguacatico) hasta ahora, la praxis pedagógica en las instituciones educativas ha estado desvinculada del contexto local, de sus características, necesidades, problemáticas y potencialidades. Desde la escuela no se conoce a Negro Primero, no se enseña a los estudiantes acerca de su principal actividad económica como es la agropecuaria ni a conservar sus recursos naturales. Lo que representa una debilidad para emprender un proceso de desarrollo integral y sostenible, ya que las actividades pedagógicas deben estar ligadas a las necesidades específicas de la comunidad rural con el fin de que las aptitudes y capacidades les permitan aprovechar oportunidades económicas, mejorar sus medios de existencia y su calidad de vida. (UNESCO, s/f)

Esto, en base a lo establecido en Currículo Básico Nacional (CBN), puede ser considerado en la carga horaria para la enseñanza del currículo local. Es decir, que los docentes deben tomar en cuenta que está establecido un mínimo del 20% de la carga horaria para contextualizar el proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes. Allí tienen un espacio para construir, innovar e intercambiar experiencias vivenciales con sus estudiantes en su hábitat natural. Lo cual les permitirá establecer las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para el desarrollo de su Parroquia. Aunado a ello, también se tiene como soporte la filosofía de la educación bolivariana sostenida por el Estado Venezolano sobre la necesidad de formar para el desarrollo sostenible. (Ministerio de Educación y Deporte (Ministerio de Educación y Deporte, 1997)

Gladwin y Krause (1996), afirman que el desarrollo sostenible puede ser concebido como la búsqueda de seguridad social, económica y ecológica que garantice la continuidad de la comunidad. Es decir, el desarrollo desde esa concepción ya no solo se asocia al crecimiento económico, va hacia lo humano, lo social y lo ambiental de manera integrada y sistémica.

Por ende, dicho proceso requiere de cambio de actitudes, de comportamientos y de procedimientos, lo cual va unido indisolublemente a la educación. Este cambio de modelos requiere acciones e instrumentos diversos que transformen actitudes, estilos de vida y patrones de participación social. Para ello es necesario partir de diagnósticos que permitan conocer las



situaciones actuales, las necesidades, los problemas y expectativas de la comunidad. Ello le permitirá construir acciones a corto, mediano y largo plazo, con la participación activa de todos sus miembros y bajo el norte de una meta común como es su progreso integral.

Para alcanzar el cumplimiento de estas promesas se requiere, como prioridad, el fortalecimiento de la escuela para asumir sus funciones como foro y motor en la procuración del debate junto a la familia y la comunidad, en la búsqueda de puntos de corresponsabilidad en el proceso de desarrollo integral, tanto de la población atendida como del desarrollo de la institución y de la comunidad que la circunda.

En nuestro país, la Constitución Nacional establece que la educación debe estar asociada a todo proceso del desarrollo económico y social, sea en zonas urbanas o en zonas rurales. Solo a través de la educación puede el pueblo alcanzar niveles de vida óptimos a base de superación cultural, de formación permanente y maduración política (Ministerio de Educación y Deporte, 2006). Esto representa una política de Estado, por lo que los gobiernos regionales y locales, instituciones públicas y privadas, conjuntamente con las comunidades deben promover y apoyar la educación para el desarrollo desde la institución escolar.

En este marco se presenta el estudio la formación del docente rural para la organización y administración del currículo local, es una experiencia de formación dinámica y en el propio contexto de desempeño, mediante colectivos de docentes, talleres y resultados productivos.

Diseño Curricular de Educación Básica

Los principios que rigen la educación básica son:

Democratización: evidenciado a través de la masificación de la educación y la oportunidad de estudios para todos los ciudadanos, sin distinción de credos, sexo o posición económica.

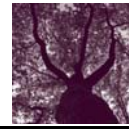
Regionalización: la educación básica se orienta por un diseño curricular para todo el país. Sin embargo, la escuela deberá hacer las adaptaciones en atención a las características, intereses, y necesidades de la región.

En ese sentido, el Currículo Básico Nacional (CBN), implica la homologación de contenidos básicos nacionales en un mayor porcentaje que aseguran la coherencia y continuidad entre distintas etapas del nivel de educación básica y se facilita el traslado de los alumnos a otras entidades federales, sin sufrir desajustes en su escolaridad. En cuanto a los currículos estatales, éstos representan un menor porcentaje de la carga horaria, lo que permite la incorporación de áreas académicas al plan de estudio.

Flexibilidad en la práctica: éste permite introducir modificaciones y reformas a las que haya lugar, de acuerdo a los cambios de la ciencia, tecnología y disciplinas humanísticas a nivel nacional y mundial.

Consensuado: mediante la aplicación de este principio se abren espacios a todos los sectores involucrados en el quehacer educativo (maestros, directores, supervisores, padres y representantes, sociedad civil, universidades y medios de comunicación social), a fin de permitir su participación en la formulación del diseño curricular a través de estrategias de consulta nacional dirigidas a estos actores, lo que genera niveles de compromiso, colaboración, receptividad y un intercambio de experiencias que enriquecen el diseño y ofrecen respuestas a las exigencias del siglo XXI.

Sustentado en teorías del aprendizaje: se sustenta en una serie de teorías del aprendizaje que tienen principios comunes destacándose las siguientes: el humanismo; la teoría genética



de Jean Piaget; la teoría sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky; la teoría del aprendizaje significativo planteada por Ausubel; la teoría del procesamiento de la información; las teorías neurofisiológicas y el constructivismo.

Conocimientos organizados por tipos de contenidos: El diseño contempla una tipología que incluye contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que generan aprendizajes significativos.

Entre todos estos principios relacionados destaca, su carácter de flexibilidad, en este sentido, el diseño orienta la práctica educativa, pero es imposible que la determine y la cierre del todo, ya que al proporcionar principios válidos para cualquier situación concreta, no puede tener en cuenta, simultáneamente, lo que tiene de específico cada realidad educativa.

Fundamentación Filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica

Fundamentación Filosófica: Desde el punto de vista filosófico las prioridades se orientan hacia las dimensiones del aprender a ser-conocer-hacer-planteada por la UNESCO (1996) que, además, particulariza el aprender a vivir juntos inspirada en las necesidades primordiales de la sociedad para mantener la cohesión y continuidad social. En este mismo orden de ideas, en los “Lineamientos del Proyecto Educativo Nacional” (Cárdenas, 1996), se plantea:

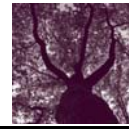
“La educación desde su dimensión social, exige una concepción distinta a la tradicional donde el ser humano recobre su valor y su condición de persona como sujeto reflexivo, que interviene su realidad y la transforma”.(p.45)

En atención a lo antes expuesto, se propone un modelo transversal que vincule el contexto con la acción escolar, familiar y socio cultural, que actúe como factor de superación de los problemas que afectan la calidad de la educación, que transforme la práctica pedagógica y que actualice y sincere el hecho educativo.

Esta orientación humanizadora representada en valores éticos y morales cobra significación al determinar como ejes transversales: los valores, el lenguaje, el desarrollo del pensamiento, trabajo, y ambiente, que van a favorecer la coherencia del modelo y la integración de las áreas.

Fundamentación Sociológica: La sociedad deberá ser una sociedad educadora que genere en sus integrantes el aprendizaje permanente. La formación de las nuevas generaciones es un problema en el cual, si bien el Ministerio de Educación tiene la trascendente tarea y responsabilidad de orientar, no es el único agente que sustente ese compromiso. Según el enfoque constructivista de Vygotsky : “Una de las fuentes teóricas de la reforma, se apoya en lo social e impregna profundamente la fundamentación en lo filosófico, psicológico y pedagógico, expresándose allí elementos sociológicos fundamentales para la nueva propuesta educativa” (p.52).

Fundamentación Psicológica: Al elaborar el currículo escolar, la información proveniente del área de la psicología comporta especial interés pues, en cualquier nivel educativo, contemplar las características de los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos, es de indudable pertinencia. Como principio unificador el constructivismo permite incluir aportaciones de las diversas teorías que se complementan como la corriente crítica y la teoría de la acción comunitaria. Particularmente fructífero para la educación resulta también la descripción Piagetiana del proceso de adquisición de conocimiento, en el cual el sujeto asimila los elementos del ambiente y los incorpora a su estructura cognoscitiva. Este principio concede al docente un papel protagónico, a él le corresponde ser la persona encargada de organizar el



ambiente socio-educativo para que se produzcan fructíferas interacciones comunicativa-constructivas, donde él forma parte del grupo, o de los alumnos entre sí.

Los planteamientos anteriores permiten introducir la pertinencia de propiciar una educación para la vida, y por tanto relacionar el aula con el contexto ecológico de la sociedad y la cultura en la cual se realiza el hecho educativo.

Fundamentación Pedagógica: Para lograr el desarrollo humano de los agentes involucrados en la educación (alumnos-docente-familia-comunidad), es necesario tener una visión clara del hombre o persona en sus dimensiones filosóficas (qué es el hombre, cómo se le concibe), psicológica (cuáles son sus características intelectuales, comunicativas, sociales y morales de acuerdo a su momento evolutivo) y pedagógica (cuáles son las condiciones necesarias para la construcción de nuevos conocimientos).

Según el Currículo Básico Nacional, en lo referente a la dimensión pedagógica, se propone analizar y redimensionar el hecho educativo como: “un proceso interactivo-constructivo, en el cual la relación docente-alumno y contenido crea condiciones para el encuentro entre el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del alumno, en un espacio social, cultural e histórico específico” (p.39).

Componentes del actual diseño curricular: En atención a la estructura definida, el Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica, comprende los siguientes componentes curriculares plasmados en los documentos que sustentan el diseño: Ejes transversales, perfil del egresado, objetivos, plan de estudio, programas de estudio, proyecto educativo de plantel y proyecto pedagógico de aula, y evaluación.

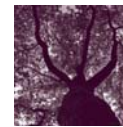
Los ejes transversales: Responde a problemas que se evidencian en la población escolar o en la sociedad venezolana. Sus funciones son: servir de vínculo entre el contexto escolar, familiar y socio-cultural, y como herramientas didácticas que garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas curriculares. Los ejes transversales para la primera etapa son: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo. En la segunda etapa se incorpora el eje ambiente.

Perfil del egresado: Este está definido para cada una de las etapas, se integran los alcances de los ejes transversales, las intenciones educativas globales de las áreas académicas y las capacidades cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas, a objeto de alcanzar una formación integral del educando.

Objetivos: El estado venezolano aspira que al concluir la educación básica el educando:

- Logre la formación integral y una dimensión ético moral, inspirado en la vida y para la convivencia.
- Desarrolle sus capacidades cognitivas- intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas – afectivas.
- Conozca, comprenda y aprecie las distintas manifestaciones, hechos y fenómenos del entorno natural, cultural y social.
- Elabore sus propios juicios críticos ante los problemas o conflictos sociales y personales.
- Participe de manera activa, solidaria y consciente en los procesos de transformación social.
- Desarrolle la capacidad científica, técnica, humanista y artística para una visión integral de la vida.
-

Plan de estudio: Es un instrumento legal que establece los ejes transversales, las áreas académicas y la correspondencia a la carga horaria.



Los programas de estudio: Es un instrumento operativo que orienta el logro de los objetivos y finalidades del nivel de educación básica en las etapas y grados correspondientes. Los programas de estudio contemplan los siguientes elementos: tipos de contenidos, bloques de contenidos y competencias.

Proyecto Pedagógico Plantel (PPP): Se basa en un conjunto de acciones planificadas de manera colectiva orientada a fortalecer aciertos de la escuela y resolver los principales problemas pedagógicos. Es un proyecto dirigido a mejorar las prácticas escolares y a elevar la calidad de los aprendizajes.

Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) : Es una estrategia de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de los niños y de la escuela a fin de proporcionar una mejor educación en cuanto a calidad y equidad. Es una estrategia metodológica concebida en la escuela, para la escuela y los educandos, elaborado por el conjunto de actores de la acción escolar, la familia y otros integrantes de la comunidad.

Evaluación: La evaluación de los aprendizajes se concibe como, un proceso interactivo de valoración continua, que permite recoger y analizar evidencias sobre experiencias previas y los alcances progresivos de los alumnos en relación con las competencias básicas de grado derivadas de los objetivos generales de las diferentes etapas. Para ello se toman en cuenta las condiciones en que se realiza el aprendizaje, el desarrollo evolutivo del aprendiz y los criterios e indicadores que permitan establecer la distancia entre lo planificado y lo alcanzado por el alumno, para propiciar la toma de decisiones consensuadas a fin de orientar, retroalimentar y mejorar el proceso de enseñar y aprender. En este sentido la evaluación, tendrá varias finalidades, las cuales se desarrollarán mas adelante.

El diseño curricular, interpretado como un modelo de cambio en los componentes sustantivos del modelo educativo venezolano, intenta transformar la educación básica, para lo cual se propone el reto de desarrollar las disciplinas del saber, desde la perspectiva de su utilidad, es decir, como herramientas valiosas e indispensables para ayudar a comprender la realidad humana, a identificar los problemas más complejos dentro de esa realidad y a encontrar soluciones para cambiar el curso de los acontecimientos que impiden que la humanidad logre niveles de vida más satisfactorios.

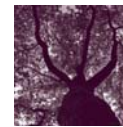
Identificación de las características del perfil del docente que se desempeña en la I y II etapa del nivel de Educación Básica.

El docente es el instrumento fundamental del sistema educativo por lo que se hace necesario que sea un individuo capacitado, dispuesto al trabajo y con características personales e intelectuales especiales. Al respecto, Marrero (1987) expresa: “ Un aspirante a profesional de la docencia debe poseer cualidades morales, personales y académicas particulares, debido a su noble y delicada misión” (p. 137).

Al igual que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 104, manifiesta: “ La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica...”

Se puede señalar entonces en función de lo antes expuesto, es de vital importancia que las instituciones encargadas de la formación del profesional de la docencia, deben tener como misión principal, velar que toda persona con intenciones de desempeñar un cargo docente, debe cubrir ciertas características personales, generales y profesionales, que le permitan desarrollar con eficacia la actividad educativa.

Perfil del docente



El docente de educación básica debe estar orientado a propiciar la innovación y el desarrollo educativo, estar preparado para comprender a cabalidad el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se hace necesario que sea poseedor de un perfil específico como lo plantea la resolución No. 12 del 19 de enero de 1983:

Un docente para cumplir a cabalidad su labor, además de reunir condiciones básicas de salud física y mental y de equilibrio emocional, debe cultivar y desarrollar un conjunto de atributos personales inherentes a su función, tales como el ser creativo, honesto, perseverante, reflexivo, crítico, comunicativo, amplio, receptivo, participativo, responsable, ético. Además de todas estas cualidades, el docente debe desempeñar en el nuevo paradigma, roles que según Rivas (1995), caracterizan al docente como:

Instructor o conocedor de un área de conocimientos, con destrezas específicas.

Un gerente en cuanto, organiza, dirige y controla procesos humanos en los que se producen y se logran éxitos.

Líder inspirado que activa la motivación y creatividad de sus alumnos al manejar, valores de elevada significación individual (p.249).

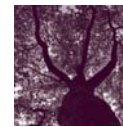
Currículo Local en Venezuela

La investigación que se presenta tiene una gran trascendencia pedagógica, debido a que abarca uno de los temas más importante de la actualidad, como es la creación de los Currículos Locales. El Ministerio de Educación Venezolano enmarcado en el cumplimiento de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la ejecución del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2001 – 2007) , avanza una política educativa expresada en una Educación Integral de calidad para todos, la escuela como espacio de equidad y corresponsabilidad, descentralización e Integralidad, modernización del sistema escolar.

Para la concreción de este marco político, se implementan estrategias convencionales y no convencionales, fundamentadas en una concepción sistémica del currículo, bajo la metodología de la construcción participativa, a partir de las experiencias desarrolladas en el aula, con la participación de maestros, universidades, instituciones, comunidades, organismos y entes relacionados con el quehacer educativo, en donde la escuela es considerada en conjunción con la familia y la comunidad, el centro de acción. El Currículo Local propone capacidades, conocimientos, valores y actitudes a lograr debidamente articulados y contextualizados que se evidencian en el saber actuar de los estudiantes.

Para responder a los retos del presente, la educación debe priorizar el reconocimiento de la persona como centro del proceso educativo, para ello destaca varios aspectos centrales: la calidad, que asegure la eficiencia en los procesos y eficacia en los logros y las mejores condiciones de una educación para la identidad, la ciudadanía, el trabajo, en un marco de formación permanente. La equidad, que posibilite una buena educación para todos los venezolanos sin exclusión de ningún tipo. La interculturalidad, para contribuir al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural. La democracia, que permite educar en y para la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, así la participación, la ética, para fortalecer los valores y la conciencia moral, individual y pública. La pertinencia, para favorecer el desarrollo de una educación que esté en función de los grupos etarios, de la diversidad y del desarrollo sostenido de Venezuela.

El currículo en el modelo educativo venezolano es una respuesta educativa a las necesidades de la sociedad y del individuo y requiere que el aprendiz construya significado, actitudes, valores y destrezas mediante un complejo juego entre el intelecto, los materiales educativos y



las interacciones sociales. Fundamentado en el derecho humano, continuo humano, con una concepción holística y vinculada al trabajo, basada en la Constitución Nacional de la Republica Bolivariana de Venezuela (1999), Plan Septuannual y Proyecto Educativo Nacional. (Ministerio de Educación y Deporte, 2004)

Se presenta un Modelo Curricular Deliberativo porque es abierto y flexible respondiendo a las necesidades e intereses y Socio Critico porque busca la integración de saberes y atiende a problemáticas, con la intención de lograr el aprendizaje significativo. La Organización Curricular, esta dirigida a integración de áreas del conocimiento, el proyecto como estrategia metodológica, siendo el Proyecto Educativo Integral Comunitario el principal porque es a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario es que se puede dar la autonomía y el compromiso entre la escuela y la comunidad. (Ministerio de Educación y Deporte, 2006).

El diseño del Currículo Local se caracteriza por ser:

- **Diversificable.** Para que su diseño permita un fluido proceso de construcción, adecuado a las características y demandas socioeconómicas, geográficas, culturales y educativas de las regiones, localidades e instituciones educativas donde se aplica. Por ser la escuela la instancia principal de la descentralización educativa, se le da a cada una éstas autonomía para que construya su propuesta curricular diversificada la libertad para construya su propuesta curricular diversificada.

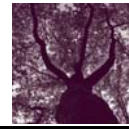
- **Abierto.** Porque está concebido para la incorporación de contenidos que lo hagan pertinente a la realidad y su diversidad. Se construye con la comunidad educativa y otros actores de la sociedad de modo participativo.

- **Flexible.** Porque permite modificaciones en función de la diversidad humana y social, de las particularidades, necesidades e intereses de los grupos poblacionales y etarios a quienes se dirige y de los cambios que la sociedad plantea.

Estas características están orientadas a la promoción de aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes útiles, vinculados a las características, intereses y necesidades de los estudiantes y responder a su contexto de vida mediante una interacción afectiva y cognitiva entre los nuevos aprendizajes y los saberes previos.

En relación con la trascendencia de la investigación, el trabajo arroja datos e información que permitirá la construcción del currículo local del sector, con las especificaciones necesarias para poder ser aplicado y optimizar el proceso de aprendizaje de los niños integrantes de la comunidad quienes serán los beneficiarios directos de esta propuesta novedosa. Para ello el docente que labora en las diferentes comunidades necesita acercarse a la historia de la comunidad, del barrio, y generar una mayor comprensión de su realidad y de los sujetos sociales donde están insertos los centros educativos; especialmente, para clarificar y hacer operativo el rol de los diferentes actores educativos en los procesos de construcción de sujetos sociales.

Durante el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar en el año 2000, se reafirma la Declaración Mundial sobre Educación para Todos mediante el reclamo de una educación que comprenda aprender a asimilar los conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad. Se plantea una educación con igualdad de condiciones y oportunidades para todas las poblaciones, donde la escuela debe garantizar el aprendizaje significativo, vinculado con la construcción de conocimiento histórico para desarrollar en el individuo todo el potencial que le permita vivir de forma integral dentro de una sociedad.



En la educación venezolana actual, se busca que la escuela tenga mayor injerencia en la comunidad o el barrio. Por otro lado, se impulsan procesos para reasignar el papel de los municipios como espacios de poder local. Desde estos procesos, se hace un llamado para que las comunidades puedan leer críticamente su historia local, encontrar elementos que faciliten la comprensión del presente y orienten las acciones de sus movimientos y grupos organizados. El revalorar los personajes, hechos y tradiciones de la historia local fortalecerá su identidad de sujetos sociales. (Ministerio de Educación y Deporte, 2006).

Desde una perspectiva crítica, la historia local puede reforzar los elementos que constituyen la identidad de los sectores populares. Porque, como se ha señalado, la identidad no surge de un noble propósito voluntarista, ni de la identificación de rasgos comunes, resulta del reconocimiento de quiénes somos, en relación y lucha con los otros. Significa desarrollar un trabajo en el cual se descubra quiénes somos pero no a partir de la idea tradicional de identidad social y cultural, que se pensaba como algo estático y se asociaba con imágenes y representaciones fijas de la gente, fueran étnicas o sociales, como sucede con el folklore.

Hoy día la concepción de identidad debe situarse en una perspectiva más amplia y asumir que se configura mediante procesos donde la gente interactúa constantemente en un entorno sociocultural cambiante y diverso. De las relaciones que se establecen en la calle y callejones, en los mercados y talleres, en los patios, en las iglesias y los cuarteles, surgen formas de pensar, de actuar y entender la vida. Dichas formas se expresan en todos los ámbitos, en lo religioso, económico y político. Por ello, se necesita conocer cada vez más el entorno en el cual nos movemos y trabajamos, y cómo este se ve afectado y se modifica por otros factores que ocurren tanto en lo interno como en lo externo de la comunidad.

En Venezuela actualmente existen políticas educativas de Estado orientadas al desarrollo de nuevas escuelas como espacio para el quehacer comunitario, contemplando el perfil de un docente más comprometido socialmente y el papel de la comunidad como factor de control social que afianza lo nacional a partir de la especificidad de cada región, para ir a lo universal sin perder la esencia. El enfoque curricular que se desarrolla está basado sobre la práctica educativa y persigue una mayor identificación y contextualización del currículo, con la praxis así como la realidad de una flexibilización. Se mantiene la visión sistémica del Sistema Educativo por lo que la discusión abarca de manera integral a todos sus componentes en los diferentes niveles y modalidades, sin referenciar a uno sobre el otro y manteniendo el concepto de educación total. (Ministerio de Educación y Deporte. 2004).

iii. 4. Aspectos Procedimentales

Modalidad de Investigación

El trabajo se enmarcó en la modalidad de Proyecto de Acción. Según lo establecido por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006), en su Manual de Trabajos de grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, los Informes de Proyectos de Acción:

resultan de actividades de intervención, cambio e innovación en organizaciones y sobre situaciones reales, previamente planificadas y ejecutadas. Están sustentados en los procesos: de análisis de situaciones y problemas reales; conceptualización y formulación de soluciones; acción sobre la realidad; evaluación de resultados; reflexión y análisis de las experiencias; aportes para la consolidación de modelos teóricos o para la formulación y enriquecimientos de estructuras organizativas, objetivos, programas, procesos, métodos, recursos o cualquier otro aspecto de la realidad. (p.18-19)



Sujetos de Estudio

Docentes de la I y II etapa de la Educación Básica

Parroquia Negro Primero

Caseríos:

- El jengibre
- Barrancones
- El Cucuy
- El Barrial
- Aguacatico
- Dos bocas
- Los Naranjos
- Los Mangos

Recolección y Análisis de Información

Para realizar el diagnóstico, requerido para detectar el dominio teórico-procedimental de los docentes sobre aspectos tecno-curriculares para la contextualización del currículo

se utilizó como técnica de recolección el Grupo Focal. Se elaboró un guión de preguntas, las cuales se emplearon como preguntas generadoras de discusión en el grupo de docentes. Y la técnica de análisis fue la discusión grupal que se fue sistematizando.

iv. Resultados y/o conclusiones

El diagnóstico realizado arrojó que los docentes del sector desconocen los elementos fundamentales para la contextualización del currículo o currículo local; no saben indagar el contexto o la comunidad, presentan deficiencias tecnocurriculares para planificar y administrar el currículo local y el microcurrículo y no tienen dominio del fundamento teórico de la concepción de currículo contextualizado. Estos resultados se dieron a conocer a la comunidad docente y en conjunto se decidió que la solución estaría en diseñar y aplicar un plan formativo que redundará favorablemente en su desempeño.

vi. Propuesta de Mejora

Esta consistió en diseñar y ejecutar un plan de acción dirigido a los docentes en atención las necesidades formativas reflejadas en el diagnóstico. (ver cuadro 1)



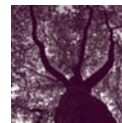
Cuadro 1.

Propuesta de Mejora

Plan de Acción

Objetivo General: Desarrollar competencias tecno-curriculares sobre la contextualización del currículo en los docentes de la parroquia Negro Primero del municipio Valencia, Edo. Carabobo.

Objetivos Específicos	Meta	Actividad	Producto	Tiempo
Reflexionar sobre la importancia del currículo local para el desarrollo comunitario	Docentes sensibilizados	Colectivo de docentes coordinado por experto		8 horas
Elaborar diagnóstico para la indagación del contexto	Los docentes con dominio técnico para el abordaje comunitario	Taller de naturaleza teórica- práctica- metodológica	Diagnóstico del contexto	16 horas presenciales y 8 horas de asesorías



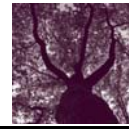
Cuadro 1. Cont.

Objetivos Específicos	Meta	Actividad	Producto	Tiempo
Determinar las competencias específicas del egresado del nivel de educación Básica en atención a la indagación del contexto	Los docentes con dominio técnico en la determinación de competencias para el perfil de egresos del nivel de educación Básica	Taller de naturaleza teórica-práctica	Perfil del egresado de acuerdo al nivel de Educación Básica	16 horas presenciales y 8 horas de asesorías
Conformar los contenidos del plan de estudio de cada etapa de Educación Básica	Los docentes con dominio técnico - identificación de contenidos	Taller de naturaleza teórica-práctica	Plan de estudio de acuerdo a la etapa de Educación Básica	16 horas presenciales y 8 horas de asesorías



Cuadro 1. Cont.

Objetivos Específicos	Actividad	Producto	Tiempo
Evaluar el producto final del plan formativo	Colectivo de docentes	Currículo contextualizado para la parroquia Negro Primero del municipio Valencia, del Edo. Carabobo. Venezuela	8 horas



vii. Evaluación de la Experiencia

El plan se ejecuto según lo planificado durante el primer lapso del período escolar 2006-2007.

Los docentes evidenciando alto compromiso realizaron la indagación del contexto. Construyeron competencia específicas en correspondencia con el contexto, para el perfil de egreso en la I y II Etapa del nivel de Educación Básica. E identificaron contenidos para complementar el plan de estudio y contextualizar el currículo. El currículo local producto de esta actividad se administro a partir del segundo lapso por lo que aún no se tiene evaluación sobre la misma.

Las investigadoras consideran que el estudio realizado arrojo resultados significativos, se pudo constatar que el grupo de docentes asimilo conceptual y procedimentalmente las técnicas. Asimismo se puede señalar que actitudinalmente evidenciaron buena disposición y aceptación hacia el trabajo. Así quedo reflejado ante la solicitud de opinión que se les hizo sobre la actividad en general.

Bibliografía

- Báez, E. (2006). La formación del docente investigador. Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. IPMAR. Maracay.
- Castillo, J. y Matute, J. (2006). Educación y Desarrollo Sostenible. Caracas: Comala.com.
- Constitución Nacional. (1999). *Gaceta Oficial 36860. Diciembre* . Caracas. Venezuela.
- Flórez, R. (2001). Evolución pedagogía y cognición. Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Colombia: McGraw Hill.
- Gimeno Sacristan, J. (1991). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Madrid: Anaya S.A.
- Gutiérrez, J., Benayas, J. y Calvo S. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. Revista Iberoamericana de Educación. Número 40: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2006. <http://www.rieoei.org/rie40a01.htm>.
- Lanz, C. (s/f). *Delimitando el Currículo*. (Mimeografiado).
- Marreno, J (1987). Teoría y realidad de la educación en Venezuela. Caracas.
- Ministerio de Educación (1997). Dirección general sectorial de Educación Básica.
- Curriculum Básico Nacional , nivel educación básica. Caracas. Autor.
- Ministerio de Educación (2004). La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones. Cumpliendo las metas del milenio. Caracas. Autor.



Ministerio de Educación y Deporte. (2006). El Proyecto Educativo Integral Comunitario. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.me.gov.ve/modules.php?name=Contenit2&pa=showpagina&pid=152> [Consulta: 2006, mayo 13]

Palos, J. (s/f). Educación y desarrollo sostenible. Universidad de Barcelona. Organización de los Estados Iberoamericanos. OEI para la Educación y la Cultura. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.campus-oei.org/valores/palos2.htm>.

[Consulta: 2006, agosto 28]

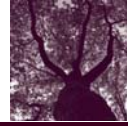
Posner, G. (2001). Análisis de currículo. Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Colombia: McGraw Hill.

Rivas, B; Orbegozo, J; portillo, G. (1995). *Revista de Investigación y posgrado*. Editorial. Oasis, Volumen 10. Nº1. Caracas (pp.199-256).

UNESCO. (s/f) Desarrollo Rural. [Documento en línea]. Disponible: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-url_id=27554&url_do=do_topic&url_section=201.html. [Consulta: 2006, julio 18]

Urzúa R., de Puellas M. y Torreblanca, J. (s7f). La educación como factor de desarrollo. V Conferencia Iberoamericana de Educación. Buenos Aires (Argentina), 7 y 8 de septiembre de 1995. Organización de los Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/vciedoc.htm>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Posgrado (2006). *Manual de Trabajos de Grado de maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.



TEJEDORES DE HISTORIAS: EL VALOR DE LA PALABRA. MEMORIA, CULTURA Y EDUCACION

Angélica Flores González

Docentes en la Escuela de Ingeniería y Negocios, Gpe Victoria UABC. Mexico.

Palabras clave

Historia oral, educación, cultura, docencia, investigación, construcción del conocimiento.

Resumen

Este trabajo es parte de un programa de investigación en apoyo a la docencia en la población rural-urbana de Ciudad Guadalupe Victoria, Valle de Mexicali región fronteriza del norte de México. En este proyecto se busca a través del rescate de su memoria histórica y sus aportaciones de saberes a la educación y la cultura de la comunidad, generar conocimientos significativos en los jóvenes estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California, México. Se desarrolla además, una propuesta de docencia en forma de investigación, enmarcada en los supuestos del vínculo docencia-investigación.

Desarrollo

Introducción

“La historia (local) es una historia hecha con la gente misma, permite que el protagonismo no se circunscriba sólo a la élite, sino que abarque también a la gente anónima, consigue que la historia pase por dentro hacia afuera de la comunidad. Ayuda a los menos privilegiados y sobre todo a los más viejos a recuperar su dignidad”

Paul Thompson (Historia Social y Antropología.1997)

La memoria histórica fortalece el sentido de pertenencia de los pueblos en lo que se refiere a valores sociales y a identidad, y se constituye como un valor fundamental en la formación de la conciencia crítica de los sectores sociales como constructores de sus propias formas de vida e historia. Los pueblos que permanecen y conservan su memoria sobreviven, oponen una resistencia cultural a las dominaciones y tienen la capacidad de construir y generar nuevas alternativas sin perder sus raíces y valores. La memoria es un desafío a las conciencias que trata de abrir instancias de reflexión en un mundo globalizado y centralizado en los poderes dominantes que intentan imponer un pensamiento único.

Recrear la historia pasada a través de la narrativa testimonial es una forma de entender y revivir, con la paradoja de la distancia y el acercamiento, unos determinados hechos que de otra forma quedarían en lagunas perdidas. La historia se alimenta de memoria y la memoria no muere en el autor ni en los hechos, va mas allá, según lo expresa Eugene Schoulgin



El pasado nos impregna, cada tiempo o cada época se caracteriza por una forma determinada que se interrelaciona.

El legado cultural de un pueblo se estratifica a lo largo del tiempo, cada estrato cultural recoge el testimonio que lo precede, al tiempo que dialoga con las obras de su tiempo, y modifica, amplía o contrapone la perspectiva de los hechos.

(El valor de la palabra. 2004)

La historia la hacemos hombres y mujeres, sujetos sociales que nos relacionamos desde nuestras subjetividades, por ello, nos hemos propuesto recuperar la historia de procesos y actores sociales buscando en la memoria de las otras voces, esas que se mantienen esperando desde los silencios. Voces que se ocultan tras los murmullos mientras su memoria se hace cómplice de los recuerdos. Resaltar la importancia que tienen en la protección y restauración del patrimonio, las tradiciones del quehacer diario y la memoria de los que vivieron situaciones como la migración hacia otros lugares, por ejemplo.

Por esta razón, se consideran indispensables los testimonios del pasado para entender causas, corregir errores y preservar memorias. La idea es que no podemos vivir sin memoria ni patrimonio, ya que son elementos necesarios para la construcción de la identidad cultural

La aparición de la historia oral es algo relativamente nuevo en las últimas décadas, ocurrió asociada a la Historia Social contemporánea. Ésta “nueva” historia acerca perspectivas de sectores mucho más diversificados que la historia tradicional, actores que no son tenidos en cuenta, grupos marginales, opositores a los sectores que tradicionalmente detentan el poder.

Cuando hablamos de “historia oral”, nos referimos a la producción y uso de fuentes orales en la reconstrucción histórica social.

Hace ya tiempo que la tradición positivista del siglo XIX que establecía la supremacía absoluta del documento escrito, se vio cuestionada. Por otro lado el desarrollo de las ciencias sociales como la sociología, la antropología, la lingüística y la psicología que han aportado a la historia métodos, conceptos y marcos teóricos, que permiten una comprensión más profunda de la vida social y sus actores. Tal es su importancia que se han realizado congresos internacionales y regionales. En México en 1988 se realizó el encuentro de historiadores orales de América Latina y España, también en nuestra Alma Mater (UABC) se encuentra la valiosísima Asociación de Historia oral del Noroeste, y es a partir del VI Congreso Internacional de Historia Oral (México, 2005), que se programan cursos, seminarios, foros, etc., pero a pesar de esta actividad, aún se requiere que se constituya un corpus abundante y significativo, con base en la construcción y empleo de fuentes orales que se han clasificado como elementos subjetivos: memoria, recuerdo, testimonio etc.

En la antropología, el uso de testimonios como evidencia ha sido parte integral de sus métodos y técnicas de investigación, desde que conformó científicamente, y hay numerosos trabajos que se realizan sobre historias de vida; por ejemplo, la obra clásica de antropología *Juan Pérez Jolote*, de Ricardo Pozas.¹

Por otra parte, la sociología ha desarrollado el uso de la información oral. En los Estados Unidos, se desarrolla esta alternativa en la llamada escuela de Chicago. Otras disciplinas han hecho uso de la historia oral, como la psicología y el psicoanálisis en relación al inconsciente, la importancia de las técnicas de los literatos y lingüistas, quienes han aportado técnicas de recolección de información oral, procedimientos metodológicos y técnicas de formalización de textos recuperados en los

¹ Rivera E. Roman (2001): La historia oral y la antropohistoria. P. 12



procesos de comunicación, y el papel que cumple el mismo investigador en el proceso de creación de conocimientos. Con estas técnicas, se nutrió y rescató la tradición oral popular, antes de la aparición de la grabadora.

“Los investigadores de las ciencias sociales saben que “la historia científica da mucho más peso a las fuentes escritas, desconociendo la potencialidad que las fuentes orales encierran”²

Con esta técnica se dimensiona un narrador que se nutre constantemente de historias, involucra sus vivencias, percepciones e ideologización en el relato que cuenta, hace énfasis en lo local y regional, en pequeños detalles de la vida cotidiana y de las historias de vida de personajes

Las fuentes orales son una rica veta para la investigación educativa, porque hay sociedades, grupos étnicos y comunidades que por varias razones cuentan con ese recurso como único mecanismo para transmitir sus conocimientos, tradiciones y saberes para reconstruir su pasado, es útil también para estudiar aspectos de la vida social, económica, política y cultural; no son relatos estáticos, ni mucho menos textos puros cuya significación esta fuera de los contextos culturales y de múltiples formas de medición.

“La historia oral “se interesa por el conjunto de significados que la gente produce sobre su presente acerca de lo conocido, de lo que quiso que ocurriera, lo que creía que estaba ocurriendo y lo que realmente ocurrió “³.

El entrevistador y la entrevista

La entrevista de historia oral es una conversación que sin embargo no puede ser comparada con otras técnicas de indagación. Se trata de un producto intelectual compartido mediante el cuál se produce conocimiento.

El recuerdo del entrevistado es el objetivo de la propuesta, pero es la intervención del entrevistador y lo que éste pone en términos de preguntas (en función de sus propios objetivos y conocimiento del tema sobre el que está indagando) lo que sirve como impulsor para la producción de la información histórica.

La fuente, resultado de los testimonios orales tiene sus especificidades: la principal se refiere a la presencia de la memoria y de la subjetividad en la construcción de la fuente.

La fuente oral incluye no una narración literal de los hechos históricos sino memoria, ideas de la persona y deseos inconscientes. Sin duda la memoria tiene un carácter subjetivo y tendencia a interpretar la historia más que a reflejarla.

En consecuencia, los trabajos de historia oral pueden, por un lado reconstruir e interpretar hechos del pasado a través de la recuperación de distintas perspectivas hasta ese momento desconocidas, y a la vez, interpretar cambios en la conciencia y encontrar sentido no sólo a lo que la gente dice sino también a lo que no dice.

Los objetos de conocimiento de las fuentes orales son: las mayorías marginadas del poder tradicionalmente, las personas de la tercera edad, sectores populares, las mujeres, el mundo del trabajo, los movimientos migratorios, etc. Aspectos de la historia reciente que en algunos casos “la historia oficial” trata de suprimir y olvidar, encuentran su luz a través de la entrevista oral.

² ídem. p 16

³ Thad Sitton, George L. Mehaffy O, L. Davis Jr : Historia Oral para profesores. FCE 1989 p. 74



¿Qué queremos de la educación?

Los aprendizajes significativos deberán responder a necesidades concretas de una comunidad, tanto escolar como de la sociedad en su conjunto. La problemática de cualquier realidad social con la que a diario se enfrenta el estudiante en su comunidad, debe ser explicada dentro de la escuela. Lo primero será rescatar el vínculo que existe entre el proceso enseñanza-aprendizaje y la investigación a lo que llamaremos docencia en forma de investigación, que nos llevará a tomar una nueva postura de cómo *aprehender*, recrear y producir conocimiento histórico social en una relación directa con la familia, el barrio, la ciudad y la región, etc.

A partir de este momento nos ocuparemos de desarrollar la propuesta de docencia en forma de investigación, como una de las estrategias pedagógicas que, entenderemos la práctica educativa como un ejercicio social cuyos postulados rebasan los límites del aula y de la institución, dado que se trata de una actividad con múltiples dimensiones y relaciones contextuales y por ende compleja que la determinan, y a la investigación⁵ como una tarea de indagación necesaria que trasciende la naturaleza de un quehacer improvisado, fortuito, intuitivo y rutinario, para orientarse hacia la formación de un docente investigador y transformador de su propia práctica, lo cual, lejos de ser una tarea sencilla, constituye el reto si verdaderamente estamos interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la propuesta de docencia en forma de investigación que aquí se plantea, cuyo propósito sería contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en el medio universitario a través de una formación reflexiva, crítica e innovadora, en tanto aporta elementos para la construcción de un marco teórico del proceso educativo que habilitara al profesor para detectar problemas en su práctica docente, investigarlos, reflexionar sobre ellos y, con base en lo anterior, proponer acciones de intervención, comprensión y posible solución a las tareas académicas propias de las instituciones de educación superior.

Como se puede apreciar en tales planteamientos, se concibe la figura de un docente intelectual, capaz de percibir e interpretar las situaciones relevantes que le ofrece su práctica cotidiana y las historias vivas que día a día se forjan y convergen en su quehacer.

Consideramos que es posible presentar la estructura fundamental de una disciplina, en tal forma que se conserven algunas de las secuencias estimulantes que conduzcan al estudiante a descubrir, por sí mismo, tanto el objeto como la senda y los resultados del conocimiento investigado. Nuestra propuesta sería a través de la técnica que aquí resaltamos: la historia oral.

Al ir en la búsqueda de esas historias no oficiales, el estudiante se acerca a la historia con el fin de rescatar aquella que no ha sido escrita y no se encuentra en sus libros de texto, lo cual le permite construir su propio conocimiento. Es precisamente en este punto en donde puede ir al encuentro de la historia oral, la cual lleva a maestros y alumnos a tender una relación con la comunidad en donde van a realizar su trabajo de campo y a enfrentarse a una historia viva y actuante; a la historia que tienen más cerca. Pero también a despertar el espíritu de investigación para conocer lo que tienen más a la mano. Se establece un vínculo entre la docencia e investigación; se construye el conocimiento.

Pensaríamos a la investigación como un proceso formativo cuya finalidad sea propiciar y fomentar el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje. En este sentido, la investigación no se propone como intención primaria para producir conocimientos nuevos, es más bien una didáctica.

La investigación que además de generar actitudes críticas frente a los fenómenos educativos concretos, se orienta al conocimiento y análisis de fondo sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa para su transformación y solución posible. Así, es un medio eficaz para la práctica pedagógica.



Cabe hacer hincapié en que el propósito fundamental de la docencia en forma de investigación, consiste en sentido estricto, en formar e informar investigando. Se confirmaría así, una vez más, la sentencia multicitada en el campo de la educación y cuyo sentido es el siguiente: *a investigar se enseña investigando, no existe otra forma racional, pedagógicamente hablando, que nos lleve a conseguir esta finalidad.*

La propuesta de la historia oral acerca a los maestros y estudiantes a las fuentes primarias de la propia historia regional, a un acervo que tal vez lo tengan en su propia casa, o en los hogares de vecinos o familiares, así como el que se puede rescatar en las calles de su comunidad. Fuentes a las cuales tienen acceso directo. A los estudiantes se les incentiva a crear una memoria local sin perder de vista los enlaces a nivel estatal o nacional; llevando a cabo al mismo tiempo una recreación presente-pasado-presente, que los lleva a realizar un recorrido en donde lo global se alcanza desde su propio pueblo, barrio o ciudad.

“La historia oral son las memorias y recuerdos de la gente viva sobre su pasado”⁴, al presentarse como una propuesta didáctico-metodológica dentro de los programas escolares, permitiría ampliar los límites del conocimiento en el campo de la disciplina social, ya que el estudiante trabaja en el rescate y escritura que van desde los testimonios e historias de vida hasta las leyendas, en donde se recuperan elementos de su propia identidad, lo mismo que tradiciones o creencias de su ámbito social.

En los trabajos de historia oral el alumno y maestro se vinculan con la comunidad a través de su participación directa y en el interés despertado en la población, después de que ésta se ve involucrada a través de las entrevistas. Además de que aquellos sectores que nunca habían sido tomados en cuenta, en ese momento se vuelven protagonistas de la historia local.

*“La historia oral escolar sirve para salvar la brecha entre lo académico y la comunidad: trae la historia al hogar, ya que relaciona al mundo del aula de la clase y el libro de texto con el mundo directo y diario de la comunidad en que vive el estudiante”*⁵ y en este sentido se produce una reafirmación de su identidad frente al grupo o frente a los demás. Se lleva al alumno a la afirmación de sus valores comunitarios, en la defensa y ampliación de los espacios donde expresa los valores culturales más entrañables, es ahí en donde se vivifica y fortalece su propia identidad. Porque además aquel que narra su pasado se lo apropia, asimismo, al estudiante se le promueve hacia la investigación, la cual no le resultará tan ajena, porque la realizará en el mundo que está más cercano a él que es el de la familia, el de su barrio, o el de su pueblo.

Al llevar a cabo programas con la metodología de la historia oral, no sólo se estará trabajando la materia de historia social y económica de la región, sino que también se presentará un espíritu interdisciplinario, en donde materias como la literatura permitan analizar las variantes del lenguaje regional, o se recojan tradiciones y leyendas locales, la antropología donde podrán identificar la diversidad cultural y generacional entre sectores de diferentes edades, la comunicación humana verbal y no verbal como medio de interacción entre sectores generacionales, además de promover valores como el respeto y la tolerancia. Es decir la aprehensión del conocimiento se presenta de una manera integral. De esta forma se va a descubrir fuentes vivas e involucrarse con ellas, ya no estudiará solamente aquella información que se encuentra en los libros o en la red.

A partir de la metodología de la historia oral se genera un nuevo proceso en el ejercicio social, además de entrenarse en un método que lleva a comprender el universo de estas disciplinas sociales desde su región. En este sentido, la noción de ciencia social significa comprensión de una problemática y no acumulación pseudoerudita de datos, los cuales además de olvidarse, no significan nada en el desarrollo intelectual del educandosino que obtendrá conocimientos, que le ayuden a entender por su propia cuenta otras realidades históricas. Aquí, por ejemplo, la historia recobra su utilidad como ciencia, se toma como un acervo común de la sociedad y no como algo propio de

⁴ Margalli D. Agle: Dejamos huella. 2005 P. 53

⁵ Sitton, Thad, op cit.p. 78



héroes y superhombres. Se renuevan técnicas y métodos en el trabajo de la investigación social, lo mismo que los recursos didácticos.

Finalmente, se crean lazos de compromiso entre la escuela y la comunidad, en la medida en que nos aproximemos a la región se le conoce, se integra a ella, se da el proceso de identificación, se realiza el rescate de una historia local, junto con la construcción de la historia de la región. Se involucra tanto a la comunidad escolar, como a la sociedad en su conjunto. Se establece una línea de comunicación en donde la escuela ya no se verá como un ente aislado del resto de la sociedad. Con todo ello se estará creando una verdadera memoria regional.

Tejedores de historias: proyecto de investigación de historia oral en apoyo a la docencia realizado por los estudiantes de 1er y 2do. Semestre del Tronco Común de Ciencias Sociales, Escuela de Ingeniería y Negocios, Ciudad Guadalupe Victoria

A veces pareciera que la historia sólo puede girar alrededor de ciertos personajes o figuras políticas destacadas, las que de manera exclusiva llenarían las páginas que narran el pasado de nuestras ciudades, sin embargo, la historia también se construye con los esfuerzos particulares de aquellos seres que a través de los años se han levantado para ir edificando el porvenir suyo y de la comunidad en la que habitan y que ahora son portadores de la sabiduría y el conocimiento que el tiempo les ha dejado.

En Mexicali, que recién cumplió su primer centenario de existencia, existe una gran riqueza testimonial todavía por descubrir. Relatos que nos trasladan a los orígenes de las colonias, los barrios, los personajes y traen de nueva cuenta sucesos, avatares y vicisitudes de hombres y mujeres que no aparecen en las historias oficiales.

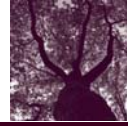
Esto nos permitiría contemplar con ojos nuevos el paisaje urbano de otras décadas, que aún permanece en la memoria de algunos habitantes y nos abre la posibilidad de rescatar parte de la memoria urbana de esta ciudad, pudiendo establecerse las coordenadas de nuestra historia actual, que todavía se encuentran entre nosotros.

Con la implementación de este proyecto, se busca rescatar la memoria histórica de Guadalupe Victoria, asimismo, a través de la heurística como instrumento metodológico, generar en los estudiantes involucrados aprendizajes que les sean significativos. Para ello, se tiene como objetivos:

1. Realizar una investigación de Historia Social, basada en la técnica de historia oral vinculadas a las unidades de aprendizaje Comunicación Humanas, Comunicación Oral y Escrita, Elaboración de Textos, Estructura Socioeconómica de México y Antropología.
2. Que el estudiante sea capaz de construir su propio conocimiento a partir de fuentes orales.
3. Realización de “trabajo de campo” y presentación de investigaciones, transcripciones, etc.
4. Promover actitudes de compromiso con su historia reciente, ejercitar la tolerancia y la sensibilidad social.

CONCLUSIONES:

La memoria histórica fortalece el sentido de pertenencia de los pueblos en lo que se refiere a valores sociales y a identidad



En los trabajos de historia oral el alumno y el maestro se vinculan con la comunidad a través de su participación directa y en el interés despertado en la población, después de que ésta se ve involucrada a través de las entrevistas.

En la historia oral, se busca a los sectores sociales que no han sido tomados en cuenta, en la historia oficial, tales como las mayorías marginadas del poder tradicionalmente, las personas de la tercera edad, sectores populares, las mujeres, el mundo del trabajo, los movimientos migratorios, etc

En términos de educación, se busca que los aprendizajes significativos deban responder a necesidades concretas de una comunidad, tanto escolar como de la sociedad en su conjunto.

Con la heurística como instrumento metodológico, se pretende generar en los estudiantes involucrados, aprendizajes significativos.

Bibliografía

De Garay, Graciela (1999) La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? Revista electrónica de investigación educativa Vol. 1 N 1

Margalli D. Aglae (2002) Dejamos huella. Crónicas del viejo Mexicali. Serie Testimonios. Archivo Histórico Gobierno del Edo. de Baja California. México

Pujadas Joan J: (2000) El método biográfico y los géneros de la memoria. Revista de Antropología Social. México

Rivera E. Ramon (2001) La historia oral y la antropohistoria en: Historia social y cultura social. UNAM. México

Sitton Thad, George L. Mehaffy O, L. Davis Jr: (1989): Historia oral. Una guía para profesores. FCE. México



ASUMIENDO LOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES VENEZOLANOS.

María Magdalena Ríos Cabrera mariamagda@cantv.net

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. Núcleo de Investigación Ambiental con Fines Educativos (NIAFE)

Palabras clave

Paradigmas emergentes, Formación docente, estrategias didácticas.

Resumen

La sociedad del conocimiento va conquistando los distintos ámbitos del quehacer humano, demandando para el sector educativo cambios profundos que le permitan asumir los retos que el siglo XXI le impone. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) como la principal institución formadora de docentes en Venezuela, tiene políticas en cuanto a Investigación, Docencia y Extensión dirigidas a dar respuesta a esas exigencias. Las diferentes unidades presentes en la estructura de la universidad, deben coadyuvar en el logro de los propósitos de la misma. Es por ello que los integrantes del Núcleo de Investigación Ambiental con Fines Educativos (NIAFE), estudian los sistemas ambientales complejos, para mejorar la calidad académica y estar en consonancia con los lineamientos que se perfilan para la educación del futuro. Este trabajo tiene como propósito comunicar esas experiencias. Se han puesto en práctica diferentes estrategias en lo que a investigación, docencia y extensión se refiere para dar cumplimiento a los preceptos contenidos en el marco legal vigente, lo que ha permitido incidir positivamente en la formación del futuro docente. La adquisición de destrezas y habilidades en el campo de la investigación, lleva implícito el cambio en la visión de los roles desempeñados por el docente y los estudiantes.

Desarrollo

Objetivos

- Dar a conocer a la comunidad académica, las experiencias exitosas que han implementado los integrantes del Núcleo de Investigación Ambiental con Fines Educativos (NIAFE) en cuanto a la formación de los futuros docentes.
- Generar un cambio en la percepción de los futuros docentes, tanto de la investigación como de la ciencia, poniendo en práctica estrategias educativas con una visión compleja de la realidad.
- Profundizar en valores proambientales con la aplicación de principios científicos y tecnológicos a problemas locales y globales.
- Convocar a los estudiantes a la incorporación activa y a la alianza entre todos los sectores y los actores.



El contexto

Los tiempos actuales se caracterizan por presentar múltiples alternativas que van ligadas a los avances de la ciencia y la tecnología, acompañados de la rapidez y la variedad en las comunicaciones, así como la proliferación de la información. Todo esto ha marcado un hito en lo que será la sociedad del futuro, signada por el conocimiento, en lo que se ha dado en llamar la Sociedad del Conocimiento, que cada día se profundiza más en los diferentes ámbitos del quehacer humano. Para estar en consonancia con estos requerimientos, es preciso generar cambios importantes en los paradigmas que subyacen el hecho educativo (Martínez, 2000). En éste orden de ideas, el reto más importante para el conocimiento, la educación y el pensamiento es el conflicto entre los problemas globales, interdependientes y mundiales, por una parte, y nuestra forma de conocer cada vez más fragmentada, inconexa y compartimentada, por el otro. Este problema, que se identificó en el siglo XX, se volverá más agudo en el siglo XXI y se tendrá que resolver. (Morín, 2002: 265).

La Asamblea General de las Naciones Unidas (2002) decretó el Decenio (2005-2014) para la educación con miras al desarrollo sostenible y designó a la UNESCO como órgano responsable de la difusión de dicho Decenio, donde se pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad, e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles, dirigida al logro de un desarrollo culturalmente plural y físicamente sostenible (Delors, 1996), a través de la integración de principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas del aprendizaje y también de la enseñanza. El propósito de esta iniciativa educativa es fomentar los cambios de comportamiento necesarios para preservar en el futuro la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, para que las generaciones actuales y venideras gocen de justicia social (Gil y otros, 2006).

En este sentido, las organizaciones educativas deben inscribirse en aquellos principios que garanticen una mayor eficiencia, integridad y éxito al quehacer educativo a mediano y largo plazo con miras a despertar la creatividad, a mantener la productividad y a impartir una capacitación retadora y específica, a fin de proporcionar un piso epistémico a la responsabilidad y al perfil profesional del docente en todos los niveles de desempeño (Rivas, 1996).

En Venezuela, la (Ley de Universidades, 1970) establece la obligación que tienen de formar los equipos profesionales y técnicos que necesita el país para su desarrollo integral. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como formadora por excelencia de los profesionales de la Docencia en Venezuela, es la encargada de cubrir la demanda de personal preparado en el campo de la educación en las diferentes áreas que se requieren en el país. Para cumplir con este compromiso se fundamenta en tres pilares: la Docencia (UPEL, 2006), la Investigación (UPEL, 1989) y la Extensión (UPEL, 2003).

En las Políticas del Vicerrectorado de Docencia en cuanto a la Calidad y Pertinencia del Programa de Formación Docente de la Universidad, se expresa que orientará sus programas de docencia hacia la excelencia, el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación. Para ello tendrá en cuenta que quien se forma como docente es un ser histórico social, ubicado en una realidad concreta que le exige cumplir tareas cada vez más complejas, con sentido de la ética y la moral profesional. Su formación será integral, atenderá a los avances exponenciales de la ciencia y la tecnología y lo habilitará para promover acciones transformadoras de la realidad educativa nacional, a fin de formar un educador de alto nivel que cuente con las competencias necesarias para solucionar las deficiencias presentes en el sistema educativo, por un lado y por el otro, esté dispuesto a asumir los retos que la educación del siglo XXI le plantea (UPEL, 2006).

La normativa legal vigente en cuanto a las Políticas de Investigación de la UPEL, puntualiza que la investigación constituye la base para generar saber, porque además de hacer aportes en cuanto a aspectos metodológicos, es fundamental para la formación académica, incidiendo significativamente, tanto en lo referente al avance del conocimiento, como en lo relativo a su aplicación a la solución de problemas específicos. La investigación es una acción integrada y en interacción permanente con las



actividades de docencia y de extensión, motivada por fines, tanto académicos como de servicio social (UPEL, 1989).

La investigación es concebida en la UPEL como:

- a) Un método educativo y como actividad necesaria para la información y mejoramiento de los profesionales de la docencia.
- b) Base y complemento permanente de la docencia.
- c) Elemento de integración unificador de la docencia y la investigación.
- d) Centrada en un aprendizaje continuo.
- e) Un servicio de la Universidad a la sociedad.

Por su parte, la Extensión está dirigida a lograr la interacción de la Institución con la sociedad, mediante un proceso de integración universidad - comunidad, para promover y fomentar la gerencia del conocimiento, el desarrollo cultural y la actualización de los servicios con apoyo en las nuevas tecnologías y la incorporación de estas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo lo anterior orientado hacia la transformación de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes, teniendo como fundamento una gerencia sistemática y socializante del conocimiento dentro del marco legal vigente. Dentro de ésta concepción destaca la integración universidad-escuela, pilar fundamental de la extensión universitaria (UPEL, 2003).

La docencia, investigación y extensión, como funciones propias de la universidad, deben llevarse a cabo de una forma coordinada y coherente con la realidad social del país, orientando sus programas hacia la excelencia y pertinencia de la educación. Tienen en cuenta que quien se forma como docente es un ser histórico social, que debe tener un gran sentido de la ética y la moral profesional, que se desenvuelve en una realidad concreta donde se le exige una preparación integral, idónea para enfrentar los retos y exigencias cada vez más complejos en estos nuevos tiempos, que le permitan atender entre otras cosas, a la alfabetización en los principios de la ciencia y sus tecnologías asociadas (Acevedo y otros, 2003), como para enseñar con sentido social los avances exponenciales que el ámbito tecnocientífico ha experimentado y que siguen aumentando cada día más.

Partiendo de estos lineamientos institucionales en cuanto a la educación y formación de los futuros docentes se refiere, es importante destacar la necesidad de revisar y ajustar el proceso enseñanza aprendizaje a los nuevos requerimientos de los tiempos en que vivimos (Morín, 2002). La Educación es la Fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio (Morín, 2000). Cada día las exigencias demandan la adopción de cambios sustanciales a los paradigmas que sustentan el proceso educativo (Martínez, 2000), lo que implica el diseño e implementación de maneras diferentes de abordarlo. La necesidad de modificar la concepción actual del mundo y del conocimiento, por otra más plural e integradora, repercute de manera significativa en el ámbito educativo. La educación no puede seguir siendo sinónimo de instrucción y por el contrario, se precisa con urgencia de la generación de escenarios donde se promueva la discusión y la reflexión de las ideas. La insuficiencia de los factores epistémicos (conocimientos científicos y de epistemología de la ciencia) y la importancia que tienen los factores no-epistémicos (creencias culturales, sociales, políticas, morales y religiosas; emociones y sentimientos; intereses, valores y normas...) son los elementos que están en la base de los razonamientos, argumentos y decisiones que toman las personas al abordar un problema de la tecnociencia de interés social (Acevedo, 2006).

Dentro de las nuevas concepciones se tiende a reconocer la preeminencia de lo complejo e interconectado (Morín, 2000) y (Morín, 2002), donde los espacios educativos se presentan prospectivamente como idóneos para la generación de saberes vanguardistas en el marco de la reestructuración y evolución de los conocimientos. En este sentido, si bien en las últimas décadas se



han registrado importantes progresos del pensamiento y la acción, tanto en el ámbito nacional como internacional, respecto a las concepciones educativas y de las reformas necesarias de cara a los nuevos tiempos, también se han introducido nuevos factores que colisionan y retrasan los ya de por sí lentos avances en ese sentido.

Para satisfacer esos requerimientos, se precisa, entre otras cosas, de un cambio en los roles que se desempeñan dentro del proceso educativo. El docente debe convertirse en facilitador del aprendizaje que acompaña al estudiante, a través de la mediación (Ruiz, 2002) y el asesoramiento, para proporcionarle situaciones generadoras de habilidades y competencias útiles en su quehacer cotidiano y profesional. Por lo que respecta al estudiante, cada día se desvanece más su papel pasivo, para pasar a comandar las acciones y tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje, lo cual exige la adopción de nuevas metodologías centradas en él, a fin de darle oportunidad para desarrollar competencias, que lo capaciten para estar en permanente adaptación a los cambios sociales, alentando su desarrollo intelectual y la obtención y/o profundización de habilidades para desenvolverse con éxito en una determinada comunidad. Para ello es necesario formar personas con una actitud crítica y reflexiva ante las situaciones que se le presenten. En el perfil de salida del ciudadano del futuro se requiere: (1) Preparación sólida en ciencias, humanidades y expresión artística. (2) Buen nivel de calificación en destrezas útiles y capacidad de trabajo productivo. (3) Capacidad demostrada de continuar aprendiendo a futuro, sin límites. (4) Sólida formación ética, de un sujeto responsable de sus actos, sus omisiones y sus aportes. (Rivas 1996: 30).

Otro aspecto muy importante a tomar en cuenta es el referido al arraigo de la concepción determinista del mundo, que más tarde ha desencadenado el crecimiento descontrolado y el progreso tecnológico sin precedentes, que han tenido graves consecuencias sociales y ambientales, degenerado en una crisis civilizatoria (Ferguson, 1994) por la alteración profunda de la compleja trama ambiental (Capra, 1998). Es preciso, por lo tanto, activar un conjunto de acciones dirigidas a mantener y procurar condiciones de vida aceptables para la humanidad si se quiere lograr un Planeta Sostenible y sin Violencia. (Laszlo, 2004). Se requiere por lo tanto, que todos los ciudadanos tengan un cierto nivel de conocimiento sobre ciencia y tecnología, que les permita la comprensión de los sistemas complejos, así como de las consecuencias de las acciones humanas generadas sobre ellos (Morín, 2000). De allí que el futuro docente necesita una sólida formación científica y tecnológica, ya que deberá en un futuro cercano contribuir a que el ciudadano común posea conocimientos básicos para comprender las relaciones entre ciencia - tecnología - sociedad - ambiente (Ríos y Solbes 2007), (Acevedo y otros, 2002), (Acevedo y otros, 2005 a y b), a fin de hacer más conscientes a las personas de los problemas que afectan al mundo actual. Se busca una formación de tipo "transdisciplinario", diseñada en base a matrices de ideas, enjambres de conocimientos y bancos de destrezas multiuso (Rivas, 1996: 32). En tal sentido, el compromiso para los docentes se dirige hacia la búsqueda de estrategias y recursos orientados a la formación de individuos con una visión sistémica de la naturaleza, una noción compleja e incierta del mundo (Morín, 2002) y de su complicada trama. (Capra, 1998).

La experiencia del Núcleo de Investigación Ambiental con Fines Educativos (NIAFE)

En virtud de las exigencias hechas a la Universidad por parte de la sociedad, aquella está obligada a dar respuestas oportunas a dichos requerimientos. Para poder honrar este compromiso debe brindar espacios académicos donde todos sus miembros tengan oportunidades para el desenvolvimiento pleno de todas sus capacidades.

El Núcleo de Investigación Ambiental con Fines Educativos (NIAFE), en su carácter de Unidad de Investigación adscrita a la UPEL, ha hecho esfuerzos para estar en armonía con las nuevas tendencias epistemológicas, que requieren superar los enfoques conceptuales tradicionales, exigiendo ponerse al unísono con las teorías emergentes en cuanto a investigación y enseñanza de la ciencia se refiere. En consecuencia, se ha dedicado al desarrollo de actividades de Docencia,



Investigación y Extensión, cónsonas con las nuevas tendencias educativas, a fin de fortalecer el desarrollo profesional y humano de los futuros docentes.

I. Docencia

Las actividades docentes están dirigidas a futuros docentes en el área de ciencias naturales, con una visión particular que destaca la función social de la ciencia y su utilidad para la ciudadanía. Se promueve la formación de docentes con una visión compleja de la realidad, con la idea que la ciencia es una red de conocimientos interconectados, oponiéndose a la connotación disciplinar y al modelo reduccionista de la misma. “El paradigma cartesiano separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno” (Morín, 2000: 30). Los integrantes del NIAFE tratan de enseñar ciencia haciendo actividades que faciliten un aprendizaje orientado más para la vida, donde se relacione con las vivencias y actividades diarias de cada persona. En un reciente estudio sobre los currícula de ciencias y tecnología, (Acevedo, 2006) plantea la necesidad de innovarlos en todos los niveles de enseñanza, adaptándolos a las nuevas finalidades para la educación científica y tecnológica que son precisas en el siglo XXI, lo cual amerita modificar la práctica docente desde dos puntos de vista complementarios: el papel del profesor y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se trata pues, de desarrollar en el futuro docente destrezas intelectuales y psicomotoras que le faciliten su participación en un mundo de relaciones complejas, dominado por la informática y los avances tecnológicos. Se le muestra la ciencia bajo una óptica que la conecta con la problemática social, para así, desarrollar capacidades en ellos que hagan posible una mayor comprensión de los impactos de la ciencia y, principalmente, de la tecnología en la sociedad, promoviendo de esta manera, por una parte, su participación efectiva y responsable como ciudadanos que cuenta en su formación con principios axiológicos orientados por valores y normas como lo señala (Acevedo y otros, 2005a) y por otra parte, sea capaz de servir de agente multiplicador para la comprensión de los conocimientos científicos y tecnológicos, así como sus relaciones y diferencias a un número cada vez mayor de ciudadanos integrantes de las nuevas generaciones. Es así como se trasciende lo meramente cognitivo, que aunque también forma parte de la alfabetización científica, es insuficiente por sí sola, ya que pasa también por fomentar los valores propios de la ciencia y la tecnología, para comprender a cabalidad lo que éstas pueden aportar a la sociedad, prestando también especial atención a los aspectos éticos necesarios para su uso más responsable. “Debemos empezar a pensar de manera distinta, sentir de otra manera, y relacionarnos entre nosotros y con la naturaleza de modo distinto. En caso contrario, corremos un inmenso peligro” (Laszlo, 2004: xv).

II. Investigación

A partir de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (UNESCO, 1999), donde se planteó la necesidad de convertir la investigación en eje generador de conocimientos y saberes para orientar el desarrollo cultural, socio-económico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones, se generaron en los actuales miembros del NIAFE innumerables desafíos. Era inminente dar un vuelco a la educación científica y a la investigación que se llevaba a cabo, incluyendo sus métodos. De allí que se adoptara en el NIAFE una concepción de la investigación que atiende a las nuevas tendencias epistemológicas, teorías emergentes y nuevos enfoques conceptuales.

Siendo la UPEL una institución universitaria formadora de docentes, debía ajustar sus políticas educativas y curriculares a las dinámicas exigencias de la sociedad por medio de la generación de saberes y conocimientos pertinentes a estos desafíos. Es allí donde el NIAFE asume el compromiso dando una connotación distinta a la investigación y a la producción del conocimiento, en donde está concebida no solamente como motor para la producción de conocimiento, sino como una forma de buscar las aplicaciones que tengan para la solución de problemas sociales, tecnológicos y ambientales. En este sentido se comenzó por proponer que en la formación de los futuros docentes especialmente de Biología y de Educación Integral, el proceso de aprendizaje de los estudiantes estuviese orientado por un proceso de investigación inter y transdisciplinario, que brindara un espacio donde se permitiera la interpretación crítica de la realidad, tanto medioambiental como



educativa, en donde no sólo estuviese presente la descripción y explicación de la misma, sino que además se involucraran otros ámbitos y vivencias del estudiante que lo ayudaran a comprender y valorar esa realidad (Rivas y Ríos, 1999).

Los resultados obtenidos también sirven de insumos para desarrollar los contenidos programáticos administrados bajo la modalidad de ejecución de proyectos de investigación y donde los problemas son abordados en forma interdisciplinar para evitar la preeminencia de la especialización y fragmentación de los saberes. Uno de los aspectos donde se hace más hincapié es en la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida y no como una meta con limitaciones temporales.

Estos principios han servido para incentivar en los estudiantes (futuros docentes) la acción transformadora de la realidad, sintiéndose actores del proceso junto con el resto de la comunidad. Se trata de favorecer en el aula un trabajo colectivo de investigación dirigida, capaz de estimular y orientar la reconstrucción de conocimientos por los estudiantes, lo cual conlleva a la elaboración de un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje de las ciencias (Gil y Guzmán, 1993).

Entre las actividades que se han realizado están:

1. **Giras de campo:** siguiendo la modalidad de ruta de observación, en donde el trabajo comienza antes de iniciarse el recorrido y las observaciones sobre el área a estudiar se hacen desde el inicio de la actividad y no se detiene este proceso, aun con el regreso al sitio de donde se partió; ya que posteriormente se siguen desarrollando los contenidos programáticos a través de actividades relacionadas con el recorrido hecho (Ríos, 2002: 82).

De las evaluaciones realizadas a las actividades de trabajo de campo como estrategia de enseñanza, se han obtenido acuerdos acerca de:

- Brinda a los estudiantes la posibilidad de comprender la importancia de conocer el funcionamiento del ambiente natural y el efecto que sobre él tienen las actividades humanas, hasta el punto de llegar a ser una amenaza para la naturaleza.
- La oportunidad que ofrece a los futuros docentes de obtener un aprendizaje significativo, ya que permite percibir cómo el ser humano mantiene una estrecha relación con el ambiente, debido a que forma parte de él y sin el cual no es posible su existencia.
- Los futuros docentes visualizan el equilibrio dinámico que existe en la naturaleza y las interacciones de sus componentes propias de un sistema complejo.
- Las observaciones realizadas permiten destacar la importante contribución que la naturaleza da a la vida humana, no sólo como proveedores de recursos naturales para mantener una gran diversidad biológica, sino también como sitios de bellezas extraordinarias, donde se pueden realizar actividades, que aparte de ser recreativas, también son educativas y necesarias para el desarrollo integral del ser humano.
- La observación de los elementos contextualizados al hacer la combinación de la historia contemporánea, interpretada a la luz de las condiciones físico naturales imperantes en cada zona visitada.
- El intercambio y equilibrio que ocurre en la naturaleza con la participación de todos los elementos que la componen dando como resultado un equilibrio del medio ambiente.
- Es de suma importancia para los educadores, pues pueden utilizar el ambiente como material de apoyo vivencial para desarrollar los contenidos programáticos.
- Las actividades realizadas durante el trabajo de campo permiten un desarrollo de las destrezas y habilidades del estudiante, siendo la aplicación de las mismas favorable al estudiantado involucrado.
- Cumple con las exigencias de los programas de las asignaturas en cuanto a establecer relaciones con las diferentes áreas del saber y su relación con los fenómenos naturales que pueden ser estudiados directamente de la realidad.
- El trabajo de campo, se caracteriza por tener un enfoque sistémico, cualidad que permite integrar los contenidos curriculares con la realidad y asimismo al futuro docente



se le incentiva a construir su propio conocimiento y a responsabilizarse por su aprendizaje.

2. **Estabilización de microambientes:** esta actividad tiene como finalidad que los futuros docentes describan diversos procesos naturales, conceptos y teorías referentes a la dinámica de los sistemas ambientales y el impacto generado. Esta experiencia sirvió para promover la participación activa de los estudiantes, tanto en la fase de elaboración como de presentación de los resultados obtenidos por cada grupo. Allí cada estudiante ponía a prueba su ingenio para visualizar los vínculos entre las partes, para ubicar el conjunto en su contexto y poder entenderlo y aprehenderlo en su totalidad.

El NIAFE, durante el primer semestre del año 2003, inicia el diseño de los instrumentos contentivos de los lineamientos básicos para la selección, construcción y mantenimiento de los microambientes en el aula. La experiencia se realizó con estudiantes cursantes de la carrera docente de los semestres avanzados de la especialidad de Biología, los cuales debían estabilizar un microambiente característico de la cuenca del río Maracay, por ser el área de aplicación didáctica utilizada por el grupo de investigación y donde se ubica la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su sede de Maracay. Se obtuvo como resultados una mayor capacidad por parte de los futuros docentes para comprender los conceptos básicos del saber científico y sus implicaciones asociadas, además de darle una visión de la complejidad de los sistemas ambientales.

Fue además un elemento para acercar a los estudiantes al conocimiento de la dinámica ambiental de su entorno (Rivas y Ríos, 1999), con resultados a veces inesperados que sirven para representar situaciones con que debe enfrentarse el ciudadano común en el futuro y para lo cual, el docente necesita poseer una sólida formación.

A medida que se van estabilizando los microambientes, los estudiantes deben ir describiendo las diferentes interacciones que se pueden visualizar en el mismo, así como su correspondencia con la situación real dentro de la cuenca hidrográfica. Una vez que los estudiantes logran integrar la información referida a su microambiente, deben compartir esa experiencia con los niños de al menos una escuela básica ubicada dentro del área de aplicación. En principio se escogieron algunas escuelas piloto para comenzar a ejecutar la experiencia, luego se extendió a todas las escuelas básicas ubicadas dentro de dicha cuenca.

Se logró así un espacio de reflexión y encuentro entre la universidad y las instituciones educativas cercanas a la UPEL Maracay, como está previsto en las políticas de Extensión (UPEL, 2006), ya que la experiencia vivida por ellos fue llevada a las escuelas, donde los niños se convirtieron en portavoces que llevaron a sus hogares y comunidades los comentarios positivos acerca de los hallazgos hechos en las investigaciones.

Esta actividad se ha sistematizado en las escuelas y se realiza en varias fases. La primera corresponde con acciones para incentivar a todos los integrantes de la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y obrero, padres, representantes y comunidad en general) para motivarlos a comenzar a elaborar y mantener los microambientes, con la condición que debían representar ecosistemas de la cuenca del río Maracay, con el propósito que los niños conozcan el espacio circundante a su comunidad y a su escuela.

Luego se cubre una fase informativa, donde se suministran los lineamientos básicos a los docentes de las escuelas a fin de que logren también la estabilización del microambiente. Una vez alcanzada la estabilidad en el microsistema, sigue la fase de descripción de las distintas y variadas interacciones que se llevan a cabo en cada uno de ellos, dejando registro de todas las relaciones que han sido reconocidas durante este período de observación continua. Luego de este trabajo previo, los docentes



encargados de esta actividad en cada escuela, seleccionan los microambientes que consideran adecuados para representarlos en el festival que para tal fin organiza el NIAFE anualmente.

La incorporación del Festival de Microambientes viene a representar un escenario para el encuentro de experiencias entre escuelas básicas, en cuanto a la realización de actividades científicas, comunitarias y ambientalistas. Para la participación en dicho festival, las escuelas debían inscribir los trabajos a ser presentados con anterioridad y el día seleccionado, se reúnen representantes de todas las escuelas para exponer públicamente los resultados de sus indagaciones. Es importante destacar la presencia en ese evento de representantes de las comunidades adyacentes a la universidad, las cuales ven reflejados en los microambientes expuestos, los problemas que los aquejan y que le dan significado a esta actividad.

Para evaluar la actividad realizada se aplicó una encuesta a los docentes participantes, la cual sirvió de base para obtener información. En éste sentido, como resultado del proceso de aprendizaje desarrollado a través de los microambientes, se ha promovido la participación más activa de los estudiantes, especialmente en los primeros años de formación, a la vez que sirven de voceros en sus hogares y comunidades acerca de los hallazgos hechos en sus investigaciones.

Se reporta también una mayor capacidad en los niños para visualizar y comprender los conceptos básicos en los que se fundamenta el saber científico. Aunado a lo anterior, le da una visión de la complejidad de los sistemas ambientales con su inmensa variedad de interrelaciones, donde no existe la supremacía de un saber parcelado en especialidades y disciplinas. Esta estrategia obliga al estudiante a visualizar y posteriormente mostrar, los vínculos entre las partes de un conjunto, para contextualizarlo y lograr así, comprenderlo como un todo cambiante.

Durante esta actividad, es importante destacar, la forma en que los niños manifiestan lo que han percibido de la experiencia vivida, tanto al diseñarlo como al momento de presentar los microambientes, donde el componente actitudinal y afectivo se ven traducidos de manera emotiva en el escenario de participación. La curiosidad, el interés y entusiasmo son aspectos que se reflejan en el comportamiento de los alumnos, lo cual contribuye a enriquecer el conocimiento científico del ambiente y las repercusiones por las actividades humanas en las comunidades. Ha constituido un espacio de reflexión y encuentro entre la universidad, las escuelas y las comunidades aledañas, siendo además un elemento para acercar a los estudiantes al conocimiento de la dinámica ambiental de su entorno y para dar respuestas de forma participativa a los problemas ambientales.

Por otra parte, los microambientes se convierten un recurso didáctico que bajo ciertas condiciones, asemejan la realidad de los sistemas ambientales, lo cual ayuda a despertar el interés y motivar hacia la investigación, por ser una alternativa didáctica fácilmente reproducible y controlable en el aula. Esto permite describir diversos procesos naturales, así como también estudiar bajo ciertas condiciones artificiales conceptos y teorías referentes a la dinámica ambiental y el impacto que en ella se genera en determinada área natural.

En síntesis, las actividades desarrolladas con los microambientes sirven para desmitificar la ciencia y darle una connotación de hacer diario y cotidiano, despojando a la ciencia y sobre todo a la investigación de visos elitescos. También se le dio idea a los estudiantes y a las comunidades de donde proceden, de lo complejas que pueden ser las relaciones entre los diferentes componentes de los sistemas ambientales allí representados, profundizando la idea que los fenómenos acontecen en un contexto que no se puede obviar, por corresponder al lugar donde el estudiante se desenvuelve diariamente. Por otra parte, se obtuvieron resultados inesperados de esta actividad, lo cual encaja perfectamente en la idea de incertidumbre que caracteriza el saber actual y que va a formar parte de la formación científica del ciudadano común del futuro (Morín, 2000).

3. **Diseño y desarrollo de herramientas multimedia** donde se tratan distintas temáticas ambientales de interés local y mundial. Fueron desarrolladas por los futuros docentes que se están formando en la UPEL y estuvieron dirigidas a estudiantes de educación básica, media o diversificada.



Los aprendices seleccionaron los temas ambientales con los que trabajaron y el nivel en el cual se desarrollaron. Una vez que las herramientas elaboradas fueron aplicadas en distintas instituciones educativas, le fueron donadas para ser utilizadas tanto con sus estudiantes como con los integrantes de las comunidades cercanas. Se obtuvo como resultado la participación activa de los estudiantes y una mayor capacidad para visualizar y comprender los contenidos curriculares, logrando establecer nuevas formas que favorezcan éste proceso, además de la adquisición de destrezas en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

III. Extensión:

Una vez que los estudiantes cursan las distintas asignaturas que son administradas por el equipo de trabajo del NIAFE, generan sus productos como resultado de sus trabajos de investigación, desarrollados durante todo el semestre y que incluye el esfuerzo, la curiosidad y la motivación por dar respuestas a interrogantes que van surgiendo en cada uno de los estudiantes. Al final de dicho período, estos trabajos se muestran en una exposición didáctica para darlos a conocer al resto de la comunidad académica, organismos, instituciones y comunidad en general. Cada estudiante muestra a la comunidad interna y externa de la Universidad sus logros, sus respuestas, su producto. Esta actividad ha permitido proyectar el alcance de la información recopilada y de las experiencias y vivencias obtenidas, además de mostrar la problemática ambiental de la cuenca del río Maracay a los habitantes de la zona, los cuales se sienten identificados por ser parte de su vida diaria, con lo cual se afianza el trabajo de extensión académica de la universidad hacia la acción social, con la participación activa de las comunidades adyacentes a la Cuenca del Río Maracay. Se ejecuta así, la última pero no por eso menos importante pilar de la Universidad Pedagógica, la Extensión, donde se muestra extramuros universitarios el trabajo investigativo producido por los futuros Docentes de la nación.

Sin duda, que este proceso es valorado cuantitativamente en cada asignatura, pero a través del tiempo los docentes que integran al NIAFE, han evidenciado que la adquisición de destrezas, habilidades y el aumento en la confianza y capacidad de transmitir los propios logros, son los puntos más relevantes, significativos e indispensables que todos los estudiantes alcanzan una vez culminada cada actividad de extensión universitaria y en especial las muestras de sistemas ambientales, que hasta el momento van realizándose por trece años consecutivos.

A través de los años el equipo de trabajo del NIAFE ha generado conocimiento, se han vivido diversas experiencias y se poseen ciertas fortalezas acumuladas, sin embargo, se conserva la avidez del grupo por compartir otros saberes y otras experiencias exitosas en lo que a formación docente se refiere, ya que se mantiene intacta la voluntad para seguir aprendiendo de los avances de todo lo que significa el fortalecimiento de la profesión docente.

Conclusiones

Se ha generado un cambio importante en la percepción, tanto de la investigación como de la ciencia, al poner en práctica estrategias educativas fundamentadas en una visión compleja del mundo, ya que se facilita la comprensión de los principios y preceptos científicos. La investigación se ve cada vez más como una actividad cotidiana y necesaria para todo educador. Se erradica la concepción que la ciencia es un asunto exclusivamente de los científicos y tecnólogos y que el conocimiento es algo acabado, para darle cabida a la duda razonada y a la incertidumbre.

Se ha tratado de alcanzar tres objetivos educativos fundamentales como son: que los estudiantes tengan un grado mayor de concienciación acerca de los problemas tecnocientíficos y ambientales, la profundización de valores y aplicación de principios científicos a problemas locales y globales, y por último, una convocatoria permanente llamando a la incorporación activa y a la alianza entre todos los sectores y los actores.



Es evidente la necesidad imperiosa de docentes mejor preparados para enseñar ciencias, su función social y la trascendencia de la alfabetización científica para toda la comunidad, como una forma de hacer accesible el conocimiento a toda la ciudadanía. La adquisición de destrezas y habilidades en el campo de la investigación y el aumento en la confianza para abordar los problemas y sus incertidumbres, lo cual lleva implícito un cambio en la visión de los roles desempeñados, tanto por el docente como por los estudiantes.

Recomendaciones

Crear espacios idóneos donde se puedan compartir y discutir los avances, experiencias, vivencias y fortalezas de los pares académicos en lo que a formación docente se refiere.

La formación de los futuros docentes debe deslastrarse de esa perspectiva simplista enmarcada dentro de los preceptos del paradigma cartesiano, que aún tiene una influencia muy marcada. Se sugiere un tratamiento del conocimiento contextualizado y en conexión con la realidad para darle trascendencia y por lo tanto, poder descubrir su complejidad.

Repensar la administración de los cursos en los pensa de estudio, para brindar la posibilidad de reconsideración o reconstrucción bajo una perspectiva de aprendizaje continuo.

La utilización del ambiente como un recurso didáctico para comprender y enseñar la complejidad que caracteriza a los sistemas ambientales.

Referencias

- Acevedo, J.A. (2006). Relevancia de los factores no-epistémicos en la percepción pública de los asuntos tecnocientíficos. *Rev. Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 3, (3).370-391
- Acevedo, J. A., Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Nuevos retos educativos: Hacia una orientación CTS de la alfabetización científica y tecnológica. *Revista Pensamiento Educativo*, 30, 15-34.
- Acevedo, J. A., Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2005a). Orientación CTS de la alfabetización científica y tecnológica de la ciudadanía: un desafío educativo para el siglo XXI. En P. Membiela e Y. Padilla (Eds.), *Retos y perspectivas de la Enseñanza de las ciencias desde el enfoque CTS en los inicios del siglo XXI* (pp. 7-14). Vigo: Educación Editora. Consultado 2/1/2007 en <http://webs.uvigo.es/educacion.editora/>.
- Acevedo, J. A., Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2). Consultado 2/1/2007 en <http://www.saum.uvigo.es/reec/>.
- Acevedo, J. A., Vázquez, A., Martín-Gordillo, M., Oliva, J. M., Acevedo, P., Paixão, M. F. y Manassero, M. A. (2005b). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), 121-140. Consultado 3/1/2007 en <http://www.apac-eureka.org/revista/Larevista.htm>.
- Capra, F. (1998). *La Trama de la Vida. Una Nueva Perspectiva de los Sistemas Vivos*. Barcelona: España. Anagrama



- Delors, J. et. al. (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Ferguson, M. (1994). *La Conspiración de Acuario*. Madrid, España. América Ibérica,
- Gil, D. y Guzmán, M. (1993). Enseñanza de las ciencias y la matemática. Tendencias e innovaciones. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Editorial Popular
- Gil, D., Vilches, A., Toscano, J., Macías, O. (2006). Década de la Educación para un Futuro sostenible (2005-2014): Un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta. *Revista Iberoamericana de Educación Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. 40. pp. 125-178
- Laszlo, E. (2004). *Tú Puedes Cambiar el Mundo. Manual del Ciudadano Global para lograr un Planeta Sostenible y sin Violencia*. Serie Nowtilos Saber. Colección Club de Budapest. Madrid- España. NOWTILUS.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial N° 1429*, Extraordinario. Caracas.
- Martínez, M. (2000). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México. Trillas.
- Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas- Venezuela. IESALC/UNESCO, FACES (UCV) y Centro de Investigaciones Postdoctorales, Fac. Cs. Económicas y Sociales /UCV.
- Morín, E. (2002). La reforma del pensamiento y la educación en el siglo XXI. En: *Claves para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Madrid-España. Crítica.
- Ríos, E. y Solbes, J. (2007). Las Relaciones CTSA en la enseñanza de la tecnología y las ciencias: una propuesta con resultados. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 32-54
- Ríos, M. (2002). *Descripción de una toposecuencia de suelos en la cuenca del río Maracay con fines didácticos*. Trabajo Ascenso a la categoría de académica de Titular. UPEL Maracay.
- Rivas, C. (1.996). Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos. *Cuadernos Lagoven*. Caracas. Arte.
- Rivas, M. y Ríos, M. (1999). La interpretación del Ambiente como Recurso en la Enseñanza de la Ciencia. *Revista Paradigma*. XX, (1), 105-139.
- Ruiz, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Revista Investigación y Postgrado*. 17, (2), 53-82.
- UNESCO. (1999). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI*. Conferencia General. 30ª reunión. París. UNESCO.
- UNESCO (2002). *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014)* Resolución 57 / 254. UNESCO.



Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1989). *Reglamento de Investigación*. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. En proceso de revisión. Caracas. Consultado 5/2/2007 en: <http://www.upel.edu.ve>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999). *Políticas de Docencia*. Vicerrectorado de Docencia. Caracas. Consultado 5/2/2007 en: <http://www.upel.edu.ve>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Reglamento General de Extensión*. Vicerrectorado de Extensión. Caracas. Consultado 5/2/2007 en: <http://www.upel.edu.ve>



LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA EN ACCIÓN

Silvia Ribot sribot@cantv.net

Carmen Varguillas varguillas@cantv.net

Ernestina Báez ebaez66@yahoo.es

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Venezuela

Palabras clave

Formación permanente, didáctica, investigación acción participante.

Resumen

Esta experiencia es la aplicación de una propuesta que surge a partir de una investigación realizada sobre el modelo didáctico del profesor universitario. Dicha experiencia se realiza en uno de los Institutos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuya misión es la de formar docentes en las diferentes áreas y modalidades de la educación venezolana desde preescolar hasta media y diversificada. La misma se planteó como propósito fortalecer la interacción didáctica del profesor universitario de la especialidad de educación integral, con base en el desarrollo personal, a través de un proceso de educación permanente. Está fundamentado teóricamente en las teorías humanista, constructivista, de la acción y de la creación del conocimiento. Metodológicamente se sustentó en el paradigma de la teoría crítica bajo un diseño de investigación acción participante. Los primeros hallazgos han reportado, principalmente, cambios importantes en la actitud crítica y reflexiva de los profesores hacia el proceso de interacción didáctica entre ellos y sus alumnos, así como también, su interés en la búsqueda de saberes que enriquezcan su acción docente.

Desarrollo

OBJETIVOS

- **General:**

- Fortalecer la interacción didáctica del profesor universitario de la especialidad de educación integral, con base en el desarrollo personal, a través de un proceso de educación permanente

- **Específicos:**

- Facilitar procesos de transformación en la didáctica del profesor con base en el desarrollo personal como estrategia para el cambio.
- Propiciar en el profesor universitario una actitud de auto reflexión - crítica sobre el proceso de interacción didáctica.



- Incorporar al conocimiento del profesor universitario las tendencias actuales en materia de Educación Integral concebidas como Políticas de Estado.
- Someter la experiencia a un proceso de evaluación permanente que permita su perfectibilidad en el contexto universitario.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

La literatura que existe sobre formación permanente, capacitación o actualización del docente universitario es diversa y abundante. Pudiera pensarse que, dicha literatura, está referida sólo a los profesores de carreras distintas o afines a la de educación que ejercen la docencia en Institutos de Educación Superior. Pero no es así. También incluye al egresado de Instituciones de Formación Docente, pues los procesos de cambio en la sociedad contemporánea, ameritan de profesionales competentes y con pertinencia social, cuestión que exige, al docente universitario, estar en contacto permanente con esos cambios ajustados a la realidad local, nacional y mundial.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) no escapa a esta imperiosa necesidad. Aún cuando existe en el marco de sus Políticas de Docencia (2000), dos de ellas, la 7 y la 9, referidas a la *Educación permanente* y a la *Renovación, desarrollo y perfeccionamiento permanente del personal docente de la universidad* respectivamente, no se desarrollan con todo su carácter de política, ni con la sistematicidad requerida, ni tampoco como proyecto, sino que cada profesor, mayormente, busca lo que necesita por sí mismo, a su propio albedrío. Es decir, son escasas las actividades planificadas en este sentido, generalmente aducidas a razones de índole presupuestaria.

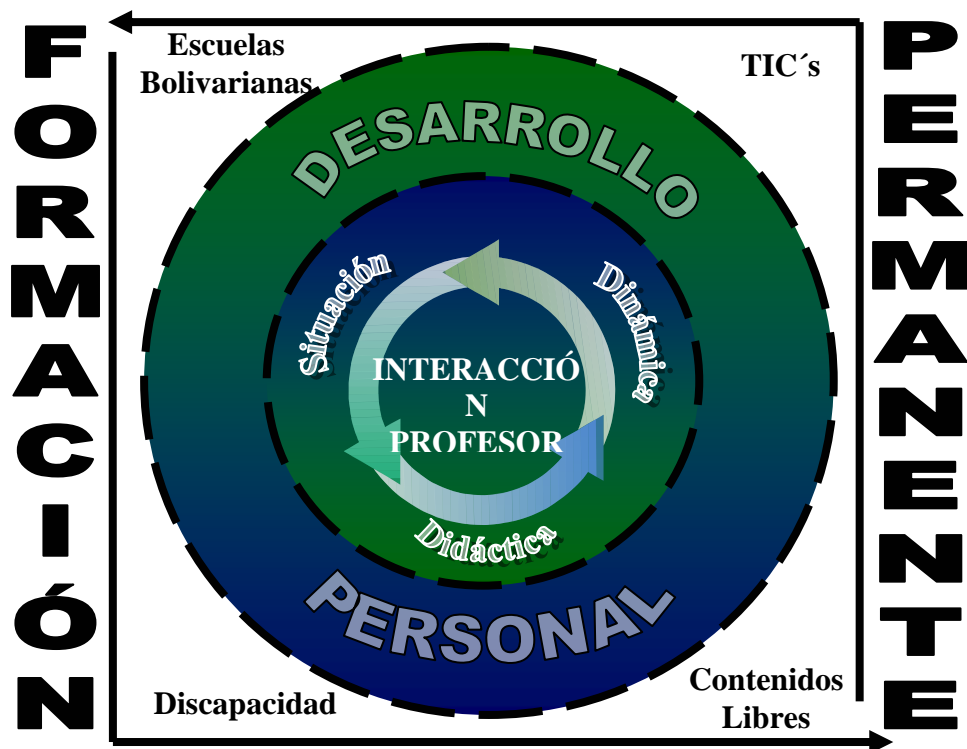
De allí que esta propuesta se ejecuta como una alternativa que brinda posibilidades de generar los cambios y las transformaciones que el sistema de educación superior necesita, a fin de impulsar una formación inicial, en la especialidad de Educación Integral, de calidad y con pertinencia social basada en la consolidación de los valores, las creencias, la ética, el desarrollo personal y la autoformación como factor fundamental en la búsqueda del conocimiento.

Los aspectos de esta propuesta, son la resultante de una indagatoria previa realizada por la autora sobre el modelo didáctico del profesor universitario, cuyos hallazgos constituyeron la base para el diseño de este proyecto de formación permanente que actualmente se ejecuta.

No obstante, las necesidades de formación del personal académico varían según el contexto y las etapas de la carrera profesional, entre otros. Es por ello que, para diseñar un proyecto de formación, como en el caso que nos ocupa, es indispensable tener una evaluación precisa, clara y especialmente realista de las necesidades formativas de los profesores, lo que quiere decir, en palabras de Leithwood (1992), que esta formación ha de integrar los aspectos de la personalidad y de la profesión, en conjunto con la didáctica o la pedagogía que son, a la hora de la verdad, las que le brindarán las competencias al docente para desarrollar con éxito su función.

Las teorías en las que se sustenta el trabajo son la humanista, la cual considera al individuo como un ser humano activo, capaz de manejar su propia vida y de promover su desarrollo integral. La constructivista que sostiene que el hombre en sí mismo es una construcción, que se produce momento a momento como resultado de la interacción entre los factores cognitivos, afectivos y sociales. La teoría de la acción que concibe al ser humano como el diseñador de sus propias acciones, las cuales ejecuta y evalúa. La teoría de la creación de conocimiento, considera que el flujo de mensajes genera una información que da origen a un conocimiento, producto de la interpretación humana a través de un proceso de transferencia. Esa capacidad de interpretar datos es lo que provoca que la información se convierta en conocimiento.

El proyecto que se viene desarrollando responde al modelo propuesto por las autoras, el cual se ilustra a continuación:



Esta estructura está conformada por unos aspectos originarios y unos esenciales. Los primeros se aprecian en el corazón del gráfico, ellos son: la interacción profesor alumno, la situación dinámica didáctica y el desarrollo personal como ejes fundamentales susceptibles de cambios. Los segundos, son como las unidades curriculares o de aprendizaje que determinan los aspectos sustanciales del proyecto, los cuales fueron considerados necesarios para la formación del profesor universitario de la especialidad de educación integral en el Instituto para una fase de inicio, tales como: las escuelas bolivarianas, las tecnologías de la información y la comunicación, la discapacidad y los contenidos libres. Estos últimos representan la oportunidad de ofrecer al grupo aquellos contenidos o temáticas que sean de su propio interés. Todo ello en el marco de un proceso de formación permanente.

A continuación se explican, de manera breve, cada uno de los aspectos indicados:

1. Aspectos originarios del modelo

1.1. Interacción Profesor – Alumno

Fundamentalmente, las interacciones entre los individuos son los que caracterizan a una sociedad. No obstante, esa misma sociedad retroactúa sobre sus ciudadanos y los produce, los hace. Como dice Morin (1979), "Somos producidos y productores a la vez" (p. 107). Esto mismo ocurre en el proceso de formación docente.



En la sociedad, el desarrollo de lo humano se facilita a través de la participación en una variedad de roles y de la interacción con las personas. En el campo educativo, esta interacción supone una perspectiva naturalista del proceso de relación entre el profesor y el alumno. Desde este punto de vista, se parte de que el aula es un escenario social, abierto, de comunicación y de intercambios, donde los comportamientos, tanto de alumnos como de profesores, representan las demandas del medio.

Es por ello, que basados en una concepción humanista, el profesor es visto como un ser humano con emociones, deseos, preocupaciones, proyectos de vida, entre otros, que entran en juego en el momento de la clase y que influirán en su actitud frente a ella, pues la relación interactiva es propiciada por él, quien es el que está en contacto directo con los estudiantes y el responsable, en gran medida, del proceso educativo. Por eso, el profesor universitario debe estar abierto a un proceso de reflexión permanente sobre sus características personales, valores, actitudes, métodos y estrategias utilizadas, comunicación, comprensión, empatía, equidad, disposición y hasta de las formas de comportamiento en el aula y del impacto que ellos producen, tanto en el aprendizaje como en la formación personal de tal manera, que su práctica pedagógica adquiera un carácter de perfectibilidad, que genere la consolidación exitosa del talento humano que forma la UPEL.

En este contexto interactivo, el profesor forma parte de un sistema, donde hay asimetría en el rol pero no jerarquía, existe más bien, una relación de carácter homogéneo donde el/la docente y las/los alumnos tienen responsabilidades distintas que convergen en un fin, enseñar y aprender, tal como expresa Pla i Molins (2003), "...será preciso contar con un tipo de maestro/a que no sólo comunica las conclusiones finales de la ciencia sino que, en cierto grado, reproduce el camino de su descubrimiento" (p. 174).

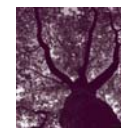
En definitiva, el/la docente debilita y fortalece el proceso de enseñar y aprender, por tal motivo se necesita que éste/ésta comprenda el significado de descentramiento de sí y el aprendizaje con el otro.

1.2. Situación Didáctica Dinámica

Las formas de enseñanza en la universidad, por diversas razones, han legitimado una cotidianidad o un ritual perpetuo de psicofunciones, tales como la memoria, la obediencia, la repetición y transmisión de contenidos que el profesor, no sólo selecciona, sino que expone y califica, dejando ver, a través de su modelaje, que es él quien propone las estrategias más convenientes, para poder cumplir con los objetivos que, también, son su propia producción.

En el marco de este modelo teórico, se concibe la situación didáctica dinámica desde una perspectiva que va más allá de lo tradicional, apoyándose en modernas teorías sobre enseñar y aprender, dirigiendo la interacción profesor-alumno de maneras distintas. Esta condición, abre una interesante oportunidad para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde una concepción pedagógica sustentada en las teorías cognitivas.

Es por ello, que la situación dinámica didáctica, se fundamenta en unos principios pedagógicos que orientan su ámbito de aplicación, los cuales son producto de un constructo, elaborado por las investigadoras, para orientar el ámbito de aplicación en una realidad contextual y basados en una práctica pedagógica consistente y sistemática. Los mismos, se presentan en cuadro siguiente:



Cuadro Nº 1

Principios Didácticos del Modelo

Nº	PRINCIPIO	DEFINICIÓN
1.	Diversidad	Reconoce la individualidad del Ser, considerando diferencias desde lo humano que hace al hombre y a la mujer únicos.
2	Saberes previos	Otorga vital importancia al conocimiento del que disponen los alumnos, es decir, parte de la asimilación de nuevas experiencias tomando en cuenta las estructuras cognitivas asimiladas con anterioridad.
3.	Especialización	Consiste en el dominio teórico y práctico del área de conocimiento, permitiéndole hacer una buena selección de contenidos y de estrategias de enseñanza.
4.	Comunicación didáctica	Se trata de la forma creativa e innovadora de comunicar los saberes, de ilustrar los contenidos que se intentan explicar, mediante la ejemplificación y la vivencia de experiencias concretas en el aula.
5.	Metodología por proyectos	Abordar la planificación didáctica a través de proyectos que faciliten la concreción de la interacción didáctica, y cuya construcción sea un producto de participación en colectivo.
6.	Reivindicación de la subjetividad	Valorar en cada alumno sus logros de acuerdo con su proceso de comprensión y sus avances hacia estados de mayor conocimiento, en detrimento de la cuantificación, la discriminación, la comparación y el juicio.
7.	Conflicto cognitivo	Crear la posibilidad de duda en los estudiantes, utilizar la pregunta desde otra perspectiva, propiciar la actitud de búsqueda, ofrecer oportunidades para pensar.
8.	Acción-reflexión	Hacer del proceso didáctico una oportunidad para generar acto de reflexión a partir de su propio aprendizaje. Una reflexión que conduzca hacia el cambio, el cual viene a ser la acción.
9.	Error constructivo	Aprovechar la "equivocación" para la reconstrucción de saberes, identificando la confusión o el desequilibrio cognitivo, dando paso al proceso de comprensión propio de quien aprende.
10.	Transversalidad	Organizar la acción didáctica bajo una perspectiva multidireccional, es decir, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; de izquierda a derecha y de derecha a izquierda, donde la disciplina es concebida dentro de un contexto macro, integrada en lugar de fragmentada.
11.	Estilos didácticos	Aplicar la estrategia de individualización en el proceso de aprendizaje, reconociendo la diversidad de estilos, formas o canales cognitivos para la apropiación de saberes, necesarios de poner en práctica durante la interacción didáctica.



1.3. Desarrollo Personal

El área del crecimiento personal, es una de las claves fundamentales para conseguir el equilibrio en el encuentro entre el docente, como estrategia del acontecer educativo, y el alumno como participante activo dentro de ese acontecer. En la didáctica, el crecimiento personal le permite al docente manifestar y desarrollar aspectos claves como: la motivación, el respeto al otro como persona y la autoestima.

1.4. La Motivación

Una persona con una visión positiva de la vida puede inspirar a otros. Es por ello, que de la motivación del docente y de su esfuerzo para apoyar a los alumnos, en su proyecto personal-profesional, depende, en gran parte, el clima de trabajo que éste genere. Si bien es cierto que cada individuo mantiene una relación diferente con la motivación, también lo es el hecho de que alguien desmotivado, sin planes apoyados en su valía personal y con tendencia a la crítica y a la frustración, no podrá gestionar en otros la posibilidad de dar valor a sus proyectos, de encontrar el objetivo a desarrollar, las fortalezas para continuar accionando y las debilidades por superar.

En el aula, quien motiva trabaja en otros el supuesto de la aprobación personal y gracias a esta, busca que el educando se mire desde una óptica reflexiva. Tal como lo plantea Branden (1993), se trata, de inspirar a otros a descubrir “el modo como se relacionan con los demás, con el mundo que les rodea, con el universo visible e invisible y con el tipo de relación que establece consigo mismo” (p. 10).

En medio de la didáctica, el docente que motiva se caracteriza por manejar muy bien dos elementos básicos: a) la constancia en lo que se hace y (b) el lenguaje. El primer elemento, guarda relación con la característica común que los seres motivados poseen, la de progresar en su vida manteniendo un actitud constante y persistente en las actividades. La constancia involucra interés, motivación y grandes anhelos por lograr un objetivo a pesar de los obstáculos. En el caso del docente, la motivación intrínseca le ayuda a mantener la atención en sus proyectos, a no desfallecer en medio de la frustración y a superar con éxito el cúmulo de descalificaciones provenientes del contexto.

Quien motiva en el terreno docente ejerce un segundo elemento, el lenguaje. A través de este hace elaboraciones lingüísticas, donde se programa y colabora con otros para valorar el uso de frases, de manera que las mismas faciliten la comunicación, desarrollen el conocimiento y creen el ambiente de afirmación y reflexión necesario para mantener el foco de atención en lo que se sueña, se quiere y se piensa. Blander y Grinder (1980), ya lo referían cuando expresaban que el hombre es capaz de crear y distinguirse de otras especies gracias al lenguaje, por tanto todos los logros y los desaciertos de la raza humana suponen el uso del lenguaje.

1.5. El respeto al otro como persona

Este aspecto guarda relación con un comportamiento comprensivo del otro como ser humano, sólo puede respetar quien se respeta a sí mismo, y el respetarse a sí mismo es un trabajo permanente, en ocasiones poco estable y que depende de la autoestima, la cual, lógicamente va modificándose a lo largo de la vida.



En realidad, el docente que reconoce al otro como persona mantiene una visión muy amplia de sí mismo y manifiesta su tendencia hacia una visión bidireccional, una postura democrática y un amplio apoyo en el acontecer emocional del otro.

La visión de comunicación bidireccional es el estilo ideal. En medio de ella, el desarrollo del trabajo fluye, aumenta la posibilidad de intercambio, se diagnostica la situación y luego se prescribe, e incluso, la necesidad de ganar-ganar hace que el alumno interactúe en medio de un clima donde los conflictos se discuten y la postura democrática es la norma.

Desde la visión bidireccional, la didáctica se transforma en una estrategia sujeta a una multiplicidad de formas de comunicación. El mensaje se tramita en un clima de participación espontánea. Esto se relaciona con el modelo ganar-ganar, característico de una comunicación donde la opinión del otro tiene importancia y el énfasis se centra en satisfacer el hecho de compartir y respetar las ideas de todos. Desde este modelo de comunicación, se promueven escenarios armónicos, sinérgicos, acompañado de pensamientos donde el alumno es un ser humano, donde los conflictos se confrontan para resolverlos y la postura democrática es la norma.

La postura flexible, democrática y de respeto al otro como persona, transforma las relaciones en medio del escenario educativo y favorece la meditación profunda sobre los hechos, el análisis de sí mismo, la revisión conjunta de experiencias, la comprensión de lo que ocurre y el fluir natural, en un ambiente donde cada quien tiene roles que asumir y formas de participación que accionar.

Para el profesor universitario, conocedor del acontecer emocional del alumno, gran parte del trabajo didáctico se concentra en lo espontáneo, lo motivante, lo participativo, y esto enriquece toda posibilidad de emocionarse y mostrarse plenamente durante el aprendizaje. De esta manera, todo aquel que es dueño de sus emociones, mantiene contacto interior e intercambia afectivamente con otros, lo que brinda un escenario ideal en la situación didáctica dinámica, para el desarrollo integral del estudiante de la carrera docente.

1.6. La Autoestima

De todos los juicios que entabla el docente, el más trascendente es el que establece consigo mismo, pues el peor de los males que puede ocurrirle es percibirse poco valioso, inapropiado e ineficaz. En la red casi infinita de relaciones con sus alumnos, ese docente puede estar obviando el más íntimo y poderoso de los compromisos, que es reconocerse importante dentro y establecer contacto con otros, para inspirarlos a sostener una relación satisfactoria consigo mismo. De esto depende su autoconcepto.

Cuando se trabaja tan cercano a otros, como es el caso del profesor universitario, el primer aspecto sobre el cual meditar es sobre el sí mismo, pues el peor de los males que puede ocurrirle es percibirse poco valioso, inapropiado e ineficaz. En la red casi infinita de relaciones con sus alumnos ese docente que está obviando el más íntimo y poderoso de los compromisos, que es reconocerse valioso dentro y establecer contacto con otros para inspirarlos a sostener una relación satisfactoria consigo mismo.

El compromiso consigo mismo y con el otro es inmenso, el docente es el arquitecto del concepto que tiene sobre sí mismo, y quiéralo o no, es él quien podría, en medio de la dinámica educativa, estimular los siguientes aspectos, propios del "respeto el sí mismo":

El despliegue de estrategias didácticas del docente, cobra importancia en la medida que estos aspectos son tomados en consideración. Los matices de un entorno que valora la autoestima, son una fuerza al servicio de la reflexión, del encuentro con la persona, de un proceso comunicacional rico y de una experiencia educativa satisfactoria.



1.7. Formación Permanente

En el mundo y en Venezuela como parte de él, se evidencia cada día la acelerada transformación que hace difícil al hombre mantenerse en un lugar de iguales con respecto a ella, pues los cambios son muy rápidos.

En el campo educativo, esto es una realidad que debe ser compensada con la implementación de estrategias de impacto, que generen una formación de calidad y, en consecuencia, un egresado con competencias para un desempeño profesional vanguardista y ajustado a las exigencias del mundo contemporáneo.

Por ello, legitimar una formación permanente del profesor universitario, requiere plantearse el nuevo tipo de formación de acuerdo al contexto vigente en cuanto a lo social, lo político y lo cultural. Janne (1973), ya había expresado que si las Instituciones de Educación Superior fallaran en su misión, los sustitutos funcionales surgirían fácilmente para hacer lo que ellas no habían cumplido.

Al respecto, es importante destacar lo que Bok (1992), advirtió: "Necesitamos reflexionar más seriamente sobre el lugar adecuado que debe ocupar la educación permanente en la universidad. ¡Ya es hora de que lo hagamos!" (p. 115).

En consecuencia, este modelo es el presente de la exclamación de Bok. Es, un constructo teórico que pretende dar cuenta de un fragmento acotado de la realidad, que supera la concepción de capacitación porque va más allá de un entrenamiento, de contenidos aprendizajes poco pertinentes, de reproducción de conocimientos, de credencialismo, entre otros. Es también, la reafirmación de lo que escribió Claparède, "La educación es vida y no preparación para la vida" (Chateau, 1959).

De esta manera, se dirige la atención hacia la formación del profesorado universitario que ejerce la docencia en este nivel del sistema educativo, como dijera Escudero (1999), diseñando en el plano de las ideas y las prácticas un espacio de innovación, intercambio y transformación, que conlleve al desarrollo de una política universitaria de formación permanente del personal académico de la UPEL, ejecutados a través de proyectos institucionales que involucren a los entes responsables de las tres funciones: docencia, investigación y extensión.

Se trata entonces, de que ese complejizado mundo de la enseñanza y el aprendizaje, sea comprendido desde su modelo teórico para intervenir, integralmente, la realidad didáctica, gracias a los resultados que se evidenciaron en el análisis del estudio.

Este proceso de educación permanente, se sustenta en los cuatro pilares de la educación del siglo XXI, planteados por la UNESCO: (a) Aprender a conocer, es decir, la comprensión de saberes; (b) Aprender a hacer, la influencia sobre su propio medio o entorno; (c) Aprender a vivir juntos, la acción participativa y de acompañamiento a los demás en las diversas situaciones de la vida humana y, (d) Aprender a Ser, como un proceso fundamental de desarrollo humano que incluye los tres pilares referidos.

Es importante destacar, que estos cuatro aspectos que se dan dentro de una dinámica natural, convergen en la metodología de aprender haciendo. Asimismo, en la formación permanente de este Modelo se establecen unos principios orientadores, los cuales tienen una razón de ser. Son parte de una epistemología que subyace la concepción de las teorías que apoyan al Modelo, es decir, obedecen a un pensamiento.



1.7.1. Principios de la Formación Permanente

Los principios erigidos para la Formación Permanente en este Modelo Teórico son los siguientes:

Andragógico

Su campo de acción implica una actitud diferente del ser humano ante el hecho educativo. La andragogía adquiere una dimensión práctica en la formación de adulto, la cual trasciende a la escolarización, convirtiéndose el proceso de aprendizaje en un espacio para desarrollar la capacidad de autoaprendizaje y estimulando la búsqueda constante de información.

Desde esta perspectiva, la reflexión juega un papel preponderante, en virtud de que mientras más son las oportunidades de reflexionar sobre la realidad, son mayores las posibilidades de intervenir en esa realidad para cambiarla, pues el compromiso de aprender se asume conscientemente. Debe crearse un ambiente de iguales, una relación de horizontalidad entre los participantes y el mediador, debe prevalecer un trato armónico, donde se comparten y, fundamentalmente, se construyen conocimientos en un contexto académico.

Pedagógico

En este principio es muy importante la creación de conocimientos con entusiasmo, convicción, participación, ejemplificaciones y otros, que fortalezcan las experiencias a asimilar. En este proceso las emociones juegan un papel importante, el subconsciente se alimenta, en parte, de nuestros sentimientos y emociones, creando comportamientos, carácter y dotando de personalidad propia a cada individuo. Es por ello que el rol del coach debe tener siempre en cuenta estos aspectos.

Una vez conseguido que los conceptos sean asimilados como propios, la segunda fase es menos compleja: se trata de intercambiar y/o generar experiencias basadas en las actividades (de acción) cotidianas. Aquí ambas partes deben aportar situaciones reales, donde la aplicación de los conocimientos adquiridos y asimilados, se hagan útiles y necesarios.

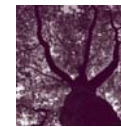
Sistemático

Es un excelente recurso para solucionar el problema de la formación fragmentaria, dando paso al reconocimiento de múltiples saberes circulando en la acción de enseñar y aprender. La educación permanente, como un sistema, se caracteriza por la integración per sé, su operacionalización, funcionamiento y proyección.

En este principio, la transversalidad es una forma diferente de abordar la realidad por parte del facilitador, ensanchando su frontera cultural y en una actitud de diálogo con los otros.

Axiológico

Al comenzar con la revisión definitoria de este principio, es significativo detenerse en el análisis de la cultura occidental la cual está en una profunda crisis de valores que se manifiesta en cada una de las



instituciones que la conforman. Crisis ésta que se traduce en tendencias a explorar nuevas identidades y en comportamientos perturbadores de la personalidad.

En este sentido, el principio axiológico se comporta como factor clave en la formación permanente del profesor universitario, en tanto está basado en el análisis del carácter del individuo, de sus maneras de ser y que necesariamente plantea la necesidad de profundizar en dos factores fundamentales: 1) la diversidad cultural y 2) el ambiente; por cuanto que, la formación permanente del docente estará influenciada en todas sus fases por estos factores contextuales, los cuales se constituyen en viabilizadores de los procesos de autoaprendizaje, de autoestima y de desarrollo de la capacidad de apreciación de la cultura en todas sus manifestaciones.

Se requiere, entonces, que la formación del docente esté apoyada en valores como forma de abordar el tratamiento de la crisis social, que tenga como propósito fundamental la superación en el incremento del individualismo y del hedonismo. Bellah et al. (1985) sugiere que la sociedad se ha centrado en el individualismo y en la búsqueda de un progreso económico, donde el concepto de libertad está desligado del sentido de cooperación con otras personas.

Ontológico

El abordaje de este principio se hace a partir del uso del término ontología referido en los planteamientos de Heidegger. Para este filósofo, la ontología se relaciona con su investigación acerca de lo que se llamaba el Dasein, que sintetiza como el modo particular de ser como somos los seres humanos. En este sentido, la ontología hace referencia a nuestra comprensión genérica, nuestra interpretación de lo que significa ser humano. La referencia a lo ontológico implica interpretación de las dimensiones constituyentes que todos compartimos como seres humanos y que confiere al individuo una forma particular de ser.

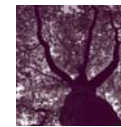
Desde esta perspectiva, la formación del profesor universitario debe estar sustentada en la comprensión de lo que significa ser persona, ser humano, sustentándose en las bases para la antigua noción de la ontología como comprensión general del ser. En síntesis, toda acción que emprende el hombre presupone un juicio sobre lo que, como ser humano, no es posible; es decir, todo planteamiento que haga el individuo como observador, habla del tipo de observador que es, se revela de esta forma los supuestos ontológicos subyacentes o, lo que es lo mismo, al hacer cualquier planteamiento se hace implícitamente como seres humanos que somos.

De igual forma, toda formación del ser humano se apoyará en los tres postulados básicos de la ontología del lenguaje planteados por Echeverría (1998): 1) Interpretación de los seres humanos como seres lingüísticos; 2) Interpretación del lenguaje como ser generativo y 3) interpretación de la creación del ser humano a través del lenguaje.

2. Aspectos esenciales del modelo

2.1. Escuelas Bolivarianas

Como una política del estado venezolano, el Ministerio de Educación y Deportes presenta las escuelas bolivarianas, a objeto de asumir la educación como un continuo humano, brindando a niños y niñas una atención integral que abarca desde cero a doce años. El período etario de los primeros seis años está determinado para la educación inicial y los siguientes para la I y II Etapas de la Educación Básica.



Esta política se inscribe en el marco del proceso de transformaciones políticas y sociales que atraviesa el país, según el Ministerio de Educación y Deportes (2004). La misma, se ha ido extendiendo de manera progresiva en todo el territorio nacional y parte del convencimiento de que los procesos de transformación y modernización en materia educativa, son un trabajo de tiempo, que no se da de un día para otro y que no tiene un carácter de responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación y Deportes (MED). Por el contrario, se inscribe en la participación activa de todos los actores, de donde no escapa el ámbito universitario, en aras de la formación del docente para esa escuela bolivariana.

En esta concepción, las Escuelas Bolivarianas tienen una visión, una misión, unos objetivos y unos principios, los cuales se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Visión, Misión y Objetivos de las Escuelas Bolivarianas

VISIÓN	MISIÓN	OBJETIVOS
<p>Garantizar una educación democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural que permita formar integralmente a niñas, niños y adolescentes sin ningún tipo de discriminación; rescatando el ideario bolivariano en función de reivindicar el papel de Nación que se reconoce en su historia, para asumir los retos del momento.</p>	<p>Brindar una educación integral a niñas, niños y adolescentes de práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva; estableciendo una relación amplia con la comunidad signada por la participación activa y protagónica, para un cambio efectivo del sistema educativo acorde con los propósitos de construir una nueva ciudadanía.</p>	<p>GENERAL:</p> <p>Brindar acceso y permanencia a la población de niños, niñas de cero a seis años y de seis a doce años (inicial y básica), de las zonas urbano marginales, rurales e indígenas, brindando una educación integral de calidad.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar la cobertura en los niveles de Educación Inicial y Básica, en las diferentes modalidades. 2. Mejorar la calidad de atención y condiciones físico ambientales de la Educación a nivel nacional. 3. Incrementar el número de Escuelas de horario Integral en los diferentes niveles y modalidades. 3. Atender integralmente a niñas, niños y adolescentes, en edad escolar, en los niveles de inicial y básica. 4. Contribuir a superar la inequidad social.



Nota. Elaborado con datos tomados de Escuelas Bolivarianas. Alcance Cualitativo del Proyecto (p. 12 a 18) del Ministerio de Educación y Deportes 2004, Caracas.

Asimismo, plantea unos principios ajustados a las necesidades de cambio con respecto a importantes factores que han afectado a la población venezolana, tales como: la desnutrición, el bajo rendimiento escolar, los problemas económicos y sociales de la nación, la repitencia y la deserción escolar entre otros. Estos principios son:

1. Una escuela transformadora de la sociedad en la cual se concrete e identifique con identidad nacional.
2. Una escuela participativa, y democrática.
3. Una escuela de la comunidad.
4. Un modelo de atención educativa integral que promueven la justicia social.
5. Un ejemplo de renovación pedagógica permanente.
6. Una escuela que lucha contra la exclusión educativa.

Este planteamiento se sustenta en la concepción de la *Educación Integral como Continuo Humano y de Desarrollo del Ser Social Global*, asumiendo, en consecuencia, la Escuela Bolivariana su papel de Escuela Transformadora de la Sociedad.

A partir de este marco filosófico y legal, en el contexto de la Escuela Bolivariana se ha implementado el desarrollo de nueve espacios, que conforman lo que el MED ha denominado *La Nueva Escuela*, donde se aprende de forma permanente, renovada, con el aporte de todos los que puedan poner al servicio de otros, sus competencias personales y profesionales en pos de una educación compartida, promoviendo la cooperación, la integración y, especialmente, la sensibilidad en la transferencia de saberes necesarios para la formación del ser, el hacer, el conocer y el convivir.

Los espacios de esta Nueva Escuela son: (a) para la formación integral; (b) para la innovación pedagógica; (c) del quehacer comunitario; (d) de salud y vida; (e) para la producción y productividad; (f) para la cultura y creatividad; (g) para la comunicación alternativa; (h) para las TICs y (i) para la Paz.

2.2. Tecnologías de la Información

En la época actual, la internet y las tecnologías de la información y la comunicación, se revelan como las herramientas básicas de esta nueva sociedad que se está gestando, de donde se generan innumerables cambios en todos los ámbitos sociales, tanto para la economía, la política, la salud, pero sobre todo para la educación, tal como se señala en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO 1998-2002).

Para este nuevo siglo ya es evidente los grandes cambios en el orden económico, tecnológico, político, social y cultural. Y es un desafío para el colectivo universitario revisar la formación que se imparte en atención a los nuevos escenarios, a las demandas impuestas por las Transformaciones científicas y tecnológicas, a la necesidad de innovaciones sociales y productivas permanentes, a la nueva problemática del mercado laboral y a las cambiantes relaciones entre el Estado y el mercado (p. ?)

Ante esto la Universidad debe revisarse, y con ella los actores que la dinamizan, es decir sus docentes, su formación y el desafío para el adecuado uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), aplicadas a su ejercicio académico; realizando ajustes en algunos aspectos, redefiniendo en otros y cambiando total y radicalmente, aquellos elementos que la han sumergido en un profundo letargo, tanto en los aspectos académicos, como en el ámbito de extensión e Investigación.



Se dice entonces, que la educación universitaria, es el reflejo de la sociedad a la que sirve y por ende debe dar respuesta a los retos que esta le plantea. En la nueva sociedad del conocimiento, es necesario incorporar las TICs en la vida universitaria y enfatizar, además, que el rol del docente de las IES ha de cambiar, y para ello debe conocer y usar las técnicas y recursos que ofrecen las TIC's.

En este sentido, el éxito del docente radica en gran parte en su habilidad para localizar, analizar y usar la información efectivamente. En la medida en que la tecnología de la información y de la comunicación se desarrollen en el contexto universitario, los docentes necesitarán, con mayor frecuencia, el uso efectivo de computadoras, televisores, transmisiones satelitales, transmisiones vía microondas, redes de telecomputadoras, video discos, discos de computadoras y programas interactivos.

Las nuevas tecnologías tienen el potencial de procesar la información y consecuentemente producir aprendizaje. Así mismo, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse, deben ser aprovechada por los formadores, utilizando los múltiples recursos que ofrecen, con fines de personalizar la acción docente, y en colaboración con otros colegas, manteniendo una actitud investigadora en el aula, compartiendo recursos, como por ejemplo, las webs docentes, observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las propias actuaciones.

Según Cabero (1999) y Majó y Marqués (2002), las competencias básicas en TICs para los profesores, dentro y fuera del aula, se convierten en un eje transversal de toda acción didáctica y las ubican dentro de tres fases, a saber: (a) preactiva, (b) activa y (c) postactiva.

A partir de este planteamiento, el formador necesita una buena formación técnica sobre el manejo de estas herramientas tecnológicas y también una formación didáctica que le proporcione un "buen saber hacer pedagógico" con las TICs.

Los autores señalados resumen las competencias en TICs que deben tener los docentes en las siguientes:

- Actitud positiva hacia las TICs, instrumento de la cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.
- Conocer los diversos usos de las TICs en el ámbito educativo y en el campo de su área de conocimiento.
- Utilizar con destreza las TICs en sus actividades propias: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet y otras.
- Planificar integrando las TICs, como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento y como medio didáctico, en la mediación del desarrollo cognitivo.
- Proponer actividades a los alumnos que consideren el uso de TICs
- Evaluar el uso de las TICs

Sin duda alguna, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), tienen el potencial de cambiar las relaciones de poder tradicional en el proceso de aprendizaje.

2.3. Discapacidad

Son muchos y diversos los espacios donde actualmente se plantea el tema de las personas con discapacidad, inclusive, como una forma de diversidad, pues, la diversidad caracteriza al ser humano, quien es único y diferente a los demás. Siendo así, la discapacidad es una forma de diversidad que amerita ser respetada en cualquier contexto como la religión, la cultura, la etnia y el género por ejemplo.



La universidad no escapa a este requerimiento. Por el contrario, debe constituirse en un espacio de aceptación, solidaridad y apoyo a las personas con discapacidad. Además de permitirse el ingreso de estas personas, se debe formar a su personal en materia de discapacidad, propiciando a la vez, la eliminación de barreras arquitectónicas y la utilización de recursos, de acuerdo con las características de los usuarios universitarios que formen parte de la planta de empleados o estudiantado.

La incorporación de esta diversidad constituye un derecho, cuyas bases legales se encuentran en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), fundamentalmente en sus artículos 23, 81, 86 y 103, los cuales reafirman el marco legal universal, donde se reconocen los derechos humanos de las personas con discapacidad, incluyendo, por supuesto, a los estudiantes universitarios con esa condición.

De esto se desprende una formulación de políticas del Ministerio de Educación Superior (2004), compuesta por 19 lineamientos, a objeto de garantizar el pleno ejercicio del derecho que tienen estas personas a recibir una educación universitaria de calidad. Dichos lineamientos se resumen a continuación:

1. Definir las obligaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES) y del sistema de Educación Superior, estableciendo un marco normativo, que garantice el ejercicio pleno del derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior con calidad. Para ello, exige a los organismos competentes, la inmediata derogatoria de todos los reglamentos, resoluciones, acuerdos o decisiones que opongan la normativa constitucional y legal vigente relacionada con las personas con discapacidad.
2. Garantizar la admisión de los aspirantes a ingresar al sistema de educación superior.
3. Promover la creación de condiciones arquitectónicas que faciliten a los estudiantes con discapacidad su desenvolvimiento en igualdad de oportunidades.
4. Propiciar la atención integral al estudiante con discapacidad, mediante la creación de algunos servicios, tales como: traslado, asesoramiento académico y psicológico, becas, grabación, transcripción, impresión de textos, intérpretes de lengua de señas, entre otros.
5. Estimular el mejoramiento permanente del desempeño estudiantil de los estudiantes con discapacidad a través del apoyo permanente de las Instituciones de Educación Superior.
6. Garantizar la eliminación de las barreras arquitectónicas y comunicacionales en las Instituciones de Educación Superior.
7. Incorporar intérpretes para facilitar la comunicación de los estudiantes con discapacidad auditiva y visual.
8. Impulsar las condiciones necesarias para incorporar a las personas con discapacidad en actividades deportivas, culturales y recreativas, en igualdad de condiciones y de acuerdo con sus aptitudes, intereses y capacidades.
9. Garantizar el acceso a la información.
10. Establecer las condiciones necesarias para la incorporación del estudiante con discapacidad en actividades tales como: prácticas profesionales, pasantías y becas en igualdad de condiciones y oportunidades, y de acuerdo con sus habilidades, aptitudes y méritos.
11. Generar espacios de formación y capacitación sobre discapacidad. Asimismo, capacitar al profesor universitario en cuanto a la atención de estudiantes con discapacidad, así como también, en el empleo de estrategias didácticas adecuadas.
12. Impulsar la dotación de recursos tecnológicos en las Instituciones de Educación Superior, tales como: impresoras Braille, computadores, software especiales, bastones, grabadores, prótesis auditivas y sillas de ruedas, entre otros.
13. Sensibilizar a todo el personal de las IES como elemento necesario para abordar el conocimiento y la visibilidad de la exclusión social.
14. Incentivar las actividades de investigación y de extensión, vinculadas con la discapacidad.
15. Crear servicios de defensoría de los derechos de las personas con discapacidad y en contra de la discriminación.
16. Ayudar a los estudiantes y demás miembros de las comunidades con discapacidad a su integración, así como también en su participación en la toma de decisiones.



17. Brindar orientación vocacional a las personas con discapacidad sustentada en los principios de igualdad y no discriminación.
18. Estimular la participación intergubernamental e intersectorial que garantice la atención interdisciplinaria de la población estudiantil con discapacidad en la Educación Superior, especialmente con FAMES, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y Deporte, el Consejo Nacional para la Integración para Personas Discapacitadas (CONAPI), el Ministerio de Salud y Desarrollo Social, el Ministerio del Trabajo, el Fondo Único Social, las autoridades regionales y municipales, las instituciones privadas que trabajan en el área y las asociaciones representativas de las personas y de los estudiantes con discapacidades.
19. Impulsar el desarrollo y elaboración de tecnologías y ayudas técnicas tales como prótesis, sillas de rueda, pizarras, punzones, software especiales, etc., útiles y necesarias a las personas con discapacidad a fin de evitar su importación y generar la disminución de costos.

En ese mismo documento se señala, el compromiso conjunto que tienen el Ministerio de Educación Superior y las Instituciones de Educación Superior, en el cumplimiento de estos lineamientos y en la creación de mecanismos institucionales para supervisar y velar por el cumplimiento de las obligaciones establecidas en dicha normativa.

En este sentido, estas bases legales que también se corresponden con los acuerdos de la UNESCO en materia mundial de discapacidad, deben ser del conocimiento de toda la comunidad universitaria. Un conocimiento que va mucho más allá del simple saber de qué se trata el asunto, sino de actuar preactiva y asertivamente en hacer de este marco legal, una realidad fluida con espontaneidad, naturalidad, es decir sin traumas ni luchas por hacer justicia, simplemente respetando con la acción a la diversidad en la universidad y, en consecuencia en la vida.

1.4 Contenidos Libres

Los contenidos libres en los Proyectos de Educación Permanente (PEP), surgen de las necesidades institucionales particulares, producto de investigaciones de la propia organización y de los intereses de la comunidad académica a partir de su práctica cotidiana, es decir, de las inquietudes de los actores participantes en el PEP, con quienes se debe planificar y organizar, todo el proceso de desarrollo profesional, manteniendo una relación de horizontalidad, mediante la técnica del consenso grupal.

En la experiencia participan tanto profesores de planta como contratados para la especialidad de educación integral, que es el programa que forma a los futuros docentes que se desempeñarán en la educación básica bolivariana de 1º a 6º grado. La misma se ejecuta a través de la investigación acción participante, en virtud de que los procesos de investigación e intervención son simultáneos e inseparables y conllevan a cambios.

RESULTADOS Y/O CONCLUSIONES

En el transcurso de estos cinco meses de ejecución se ha encontrado mucho entusiasmo por parte de los participantes e interés en la búsqueda de conocimientos. Ellos han propiciado el intercambio de experiencias y la creación de un grupo de discusión en el marco del proyecto, al que se ha denominado *Círculo de acción docente*. Asimismo, se evidencian los primeros indicios de cambio en las actitudes del profesor hacia los alumnos, fundamentalmente, en la valoración de ellos como personas. También se puede reportar la solicitud de otros institutos de la UPEL para implementar el proyecto en educación integral. Es importante señalar la poca participación de las autoridades institucionales por razones del trabajo administrativo propio de sus cargos.



Bibliografía

- Argyris, C. y Schön, D. (1989). Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 612-623.
- Bellah, R. (1985). *Habits of The Heart*. New York: Harper & Row.
- Branden, N. (1993). *El Poder de la Autoestima*. Argentina: Paidós.
- Blander y Grinder (1980). *La estructura de la magia*.
- Bok, D. (1992). *Educación Superior*. Buenos Aires: El Ateneo
- Cabero, J. (2003). *La Formación y el Perfeccionamiento del Profesorado en Nuevas Tecnologías: Retos hacia el Futuro*. Barcelona: Santillana.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Argentina: Aique.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial Número 36.860.
- Chateau, J. (1959). *Los Grandes Pedagogos*. México.
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del Lenguaje*. Ediciones Dolmen, S.A. Chile.
- Escudero, J. (1999, Julio). *La Formación Docente del Profesorado Universitario: Cultura, Contenidos y Procesos*. [Grabación en Casete de la Ponencia presentada en el Primer Encuentro Iberoamericano: Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario, Caracas]
- Díaz, D. (2001). La Didáctica Universitaria: Una Alternativa para Transformar la Enseñanza. *Acción Pedagógica*, 10(1 y 2), 64-72.
- Janne, H. (1973). La Universidad Europea en la Sociedad. *Perspectivas*, III (4), 545-556.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development, en Fullan, M. and Hargreaves, A. (Eds.) *Teacher development and educational change*, The Falmer Press, Londres
- Maldonado, J. (2005). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa*. Maracay: Fortaleza.
- Márques, P y Majo, L. (2002). *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Santillana
- Morín, E. (1979). *La Méthode*. París: Seuil
- _____ (2004). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACESUUCV
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones "Cumpliendo las Metas del Milenio"*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación Superior (2004). ***Derecho de las Personas con Discapacidad a una Educación Superior de Calidad. Políticas y Lineamientos***. Caracas: Autor.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La Organización Creadora de Conocimiento*. México: Oxford.



- Pla i Molins, M. (2003). *Currículo y Educación. Campo Semántico de la Didáctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Tünnerman, C. (1996). *La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI*. Caracas: Cresalc/UNESCO.
- UNESCO (1998). Informe para el debate de la reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Ginebra: CRESALC/UNESCO.
- _____ (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París: Autor.
- Villoria, N. (2004). *Vivir vs Sobrevivir*. Caracas: Arte



DIPLOMADO EN EDUCACIÓN BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS PARA PROFESORES DE BACHILLERATO EN MÉXICO.

Ma. de los Angeles Escobar Jardines maru2@prodigy.net.mx

Hilda Ma. Ameneiro Ma. Ameneiro hildaameneiro@gmail.com

Instituto Tecnológico de Apizaco (ITA)

Palabras clave

Capacitación docente, competencias académicas, aprendizaje significativo

Resumen

Con el fin de que los profesores de nivel Bachillerato puedan diseñar estrategias de enseñanza, acordes al modelo educativo para el Siglo XXI, es decir, que tengan herramientas para poder planear, implementar y evaluar la educación bajo el enfoque de competencias académicas, se diseñó e impartió un Diplomado integrado por cinco módulos de 24 horas cada uno, bajo la modalidad de taller, con un producto final de los profesores. En general, los objetivos de los talleres tuvieron un enfoque basado en el aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento, la experiencia de aprendizaje mediado y la educación centrada en el estudiante. Todo esto a través de un análisis prospectivo, por parte de los profesores, acerca de las características que se deben desarrollar en los estudiantes para mejorar sus competencias en la sociedad futura; de reflexiones sobre la importancia y el papel que juegan los factores, tanto contextuales como individuales, en la adquisición del conocimiento; así como la reconstrucción del concepto de evaluación. Los resultados muestran una gran aceptación por parte de los profesores así como un fuerte trabajo multidisciplinario en los productos del taller. A tres años de su impartición se llevó a cabo un seguimiento cuyos resultados más importantes son que los docentes que lo tomaron se sensibilizaron en cuanto a la necesidad de capacitación docente para el mejor desempeño de su labor diaria por lo que han continuado en esa línea, inclusive algunos continuaron con una maestría en el área educativa.

Desarrollo

I. Objetivos

Objetivo general:

- Formar docentes con capacidades para planear, implementar y evaluar la educación bajo el enfoque de las competencias académicas.

Objetivos específicos:

- Ubicar el quehacer docente en el modelo académico del Subsistema CECyTE.
- Identificar las principales características de la educación por competencias académicas para comprender sus implicaciones prácticas en los planos curricular, pedagógico y didáctico.



- Proveer al profesor de herramientas para que pueda:
 - a) Diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en los alumnos, coherentes con los fundamentos curriculares del modelo por competencias profesionales.
 - b) Evaluar el aprendizaje de acuerdo con una educación por competencias académicas que permita a los docentes determinar con mayor precisión si los alumnos tienen o no las competencias esperadas.
 - c) Elaborar programas de materia acordes a un diseño curricular por competencias académicas.

II. Descripción del trabajo:

La necesidad de este diplomado surgió como consecuencia de la implementación del Programa Nacional de Educación y Programa Nacional de Desarrollo de Educación Tecnológica 2001-2006 los cuales establecen la necesidad de llevar a cabo una reforma curricular del bachillerato tecnológico, a través de un modelo educativo, que canalice los esfuerzos hacia una educación de vanguardia. Esto es, formar individuos que participen exitosamente en la sociedad del conocimiento, para contribuir en:

-La solución de problemas y el mejoramiento de niveles de vida, desde la perspectiva del desarrollo sustentable.

-El aprendizaje a lo largo de la vida.

-La adquisición y demostración de conocimientos y competencias conforme a estándares nacionales e internacionales.

-El libre tránsito en el mundo académico, laboral y social.

En este orden de ideas se desarrollaron los contenidos del diplomado.

Como una necesidad de vinculación entre el nivel medio superior y el superior para lograr mejores resultados en la preparación de los estudiantes que ingresan al nivel superior, se elaboran convenios de colaboración entre el subsistema CECyTE y el ITA, con la finalidad de que esta Institución capacite o actualice a los profesores del nivel bachillerato, para lo cual se ofrecieron diplomados y cursos tanto de actualización docente como disciplinar.

Dentro de estos diplomados se impartió uno en competencias académicas a profesores de dicho subsistema, esto con la finalidad de capacitarlos en los requerimientos de la educación para el siglo XXI.

a) El Sub sistema CECyTE

Los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE) ofrecen una opción para satisfacer las nuevas demandas de Educación Media Superior Tecnológica. Operan bajo el modelo descentralizado que se ofrece en dos modalidades: Bachillerato Tecnológico en 338 planteles y Bachillerato General con capacitación para el trabajo (EMSaD) en 192 planteles.



Los CECyTEs se encuentran distribuidos en casi todo el país, dando atención también a zonas rurales y vinculando a las regiones con el sector productivo.

Sólo en los estados de Colima, Sinaloa y en el Distrito Federal no se cuenta con esta modalidad educativa.

El bachillerato tecnológico que se imparte en estos centros de estudio fundamenta el proceso enseñanza-aprendizaje en el modelo de educación integral y está en constante innovación, acorde a los avances científicos y tecnológicos.

b) Los CECyTEs tienen como objetivos:

- Atender la demanda social de educación en el nivel medio superior tecnológico.
- Formar técnicos que a corto y mediano plazo den respuesta a los requerimientos de desarrollo regional en los que participan los sectores productivos.
- Apoyar el desarrollo integral de las comunidades, vinculando con el mayor grado de pertinencia los procesos educativos con las necesidades sociales.

Algunos Colegios operan planteles de bachillerato estatal.

Tanto en los Convenios de Coordinación como en los Decretos o Leyes de Creación de los CECyTEs, se establece expresamente la facultad constitucional de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de aprobar los planes y programas de estudio a los que deberá sujetarse el servicio educativo que presten. Lo anterior se ha venido cumpliendo de manera puntual desde su creación.

Por otro lado, también se señala la obligación de los Colegios de colaborar con la SEP para la evaluación permanente del servicio educativo.

La SEP ha encargado a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, dependiente de la SEMS, la responsabilidad de asesorar a los Colegios para el correcto desarrollo del servicio educativo, así también vigilar el cumplimiento de los compromisos signados en los Convenios de Coordinación. Esta función la realiza la Coordinación de Organismos Descentralizados Estatales CECyTEs, mediante la participación en las Juntas Directivas con la representación de la SEP.

También se brinda apoyo para la gestión de los subsidios que la Secretaría les asigna y se da seguimiento a la correcta aplicación de los mismos.

c) Características de los Diplomados que ofrece el ITA.

Estos forman parte de las estrategias educativas y son opciones cuya finalidad es apoyar el sistema de formación, actualización, superación y desarrollo de nuevas habilidades y destrezas en un área específica de sus recursos humanos, así como de otras instituciones, empresas y organizaciones relacionadas con el área indicada, por lo que constituyen una alternativa valiosa para la actualización de los profesionales en ejercicio.

Los cursos que conforman el Programa Nacional de Diplomados, son opciones educativas que se ubican tanto al término del grado académico de bachillerato, en el caso de las instituciones de nivel medio-superior y al de licenciatura, en el caso de las instituciones de nivel superior, como de manera lateral a ambos, en función de las necesidades que sus respectivos programas demandan.

El programa, prevé la clasificación de diplomados en las siguientes modalidades:



ESQUEMA TAXONÓMICO DEL PROGRAMA NACIONAL DE DIPLOMADOS				
CLASIFICACIÓN	TIPIFICACIÓN	CONFIGURACIÓN	DURACIÓN	RECEPTORES
Estructurados (Seriados o Compactos)	Cerrados	Proyectivos	270-360 hrs	Egresados de la institución
		(Educ. Continua)		Egresados de otras instituciones
	Abiertos	Formativos	180-270 hrs	Egresados de instituciones ajenas
		Actualización (Misceláneos)	160-180 hrs	Personal académico de la institución Personal administrativo de la institución Personal directivo de la institución Candidatos en las tres áreas Cuadros superiores del medio laboral del área y nivel correspondiente Cuadros de diversa procedencia
Asociados (No seriados y extensos)	Cerrados	Formativos	180-270 hrs	Personal académico de la institución Personal administrativo de la institución Personal directivo de la institución Candidatos en las tres áreas
		Actualización (Misceláneos)	150-180 hrs	Cuadros de diversa procedencia
	Abiertos	Capacitación (Vinculación Social)	150-180 hrs	Cuadros técnicos de bajos y medios de medio laboral Cuadros administrativos bajos y medios del medio laboral Personal del sector social de diversa procedencia



Los diplomados correspondientes a la modalidad de educación continua y ubicados al término del nivel de licenciatura, requiere, para su validación, de la elaboración de una tesina o un proyecto terminal y la presentación de un examen ante un jurado examinador.

La tesina o informe de proyecto es terminal, es un trabajo final, de carácter documental y con una extensión no menor a 30 ni mayor de 50 páginas.

Los diplomados correspondientes a la modalidad de formación, requieren, para su validación, de la elaboración de un informe final y, en su caso, la presentación de un examen temático ante una comisión examinadora.

El informe final, podrá ser un trabajo de índole crítica o bien, un estudio casuístico y de carácter documental, con una extensión no mayor de 50 páginas.

Los diplomados correspondientes a la modalidad abierta, requieren para su validación de la sustentación de un examen global de conocimientos ante una comisión examinadora.

Los diplomados correspondientes a la modalidad abierta, requieren para su validación, de la sustentación de un examen de conocimientos teórico-práctico ante una comisión examinadora.

El comité técnico del diplomado tiene, entre otras funciones, el de realizar el seguimiento necesario a egresados del diplomado, a fin de evaluar el grado de impacto logrado, la validez de los métodos y técnicos empleados y la pertinencia de los contenidos considerados en los programas de diplomado.

d) Características del Diplomado

El diplomado se integra por cinco cursos-taller, cada uno con una duración de 30 hrs. (24 hrs. presenciales y 6 hrs. en línea). Se impartió a un grupo de 25 profesores de diversas áreas y se trabajó bajo la modalidad de Diplomado estructurado, cerrado y formativo. De acuerdo a la taxonomía de Diplomados, para acreditar cada uno de cursos, el participante elaboró un producto de aprendizaje que debía aplicar a sus alumnos.

Los formadores que impartieron el diplomado tenían estudios de maestría en alguna rama de la educación.

Cada formador elaboró dinámicas de grupo con enfoque de aprendizaje colaborativo y construcción del conocimiento, para que los profesores adquirieran las herramientas de enseñanza de manera vivencial.

Los profesores, que debían estar en actividades frente a grupo, tenían formación de licenciatura en alguna de las ramas del conocimiento y su experiencia docente variaba de 2 a 20 años de servicio.

e) Contenido de los cursos

I. Educación por competencias académicas.

OBJETIVO: Que los participantes hagan un análisis prospectivo de las características que se deben desarrollar en los estudiantes de nivel medio superior para mejorar sus competencias en la sociedad futura.

Una sociedad, sea mundial o nacional, inmersa en un proceso de cambio acelerado en todas las esferas de la vida humana con todas sus paradojas y contradicciones exige transformaciones profundas en la organización y operación de la educación en general y la educación terciaria en lo particular. El cambio es constante, acelerado y afecta a toda la vida de la sociedad; se da en la



actividad económica, en las formas de organización del trabajo y en las bases técnicas de la producción, surgiendo nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres y mujeres para insertarse activamente en el mundo laboral. Con el cambio se extienden las actividades que requieren de innovaciones continuas y de una mayor participación de la dimensión intelectual del trabajo; se modifican las costumbres, los patrones de conducta y los modos de vida de los individuos y de los grupos sociales; se extienden los ámbitos de acción de la sociedad civil; se redefinen los campos de intervención del Estado y se va conformando una sociedad más democrática y más participativa.

Las instituciones educativas actúan hoy en contextos cualitativamente distintos a aquéllos en que, las más de ellas, iniciaron operaciones tan sólo apenas hace algunas décadas. Ante situaciones, problemas y necesidades emergentes, las respuestas a los nuevos retos tendrán que darse bajo paradigmas novedosos puesto que ya no son viables las respuestas pensadas para condiciones de épocas pasadas.

Uno de los paradigmas a romper es el de las escuelas, cambiar del paradigma de la escuela en la era industrial al de tratar a la escuela como una organización de aprendizaje. La primera pregunta que se nos antoja hacer ante un encabezado como el anterior sería: ¿Qué es una organización en aprendizaje? La respuesta que nos ofrece Senge es que éste sería el adjetivo que podríamos utilizar para describir a una organización o empresa que, de manera continua y sistemática, se embarca en un proceso para obtener el máximo provecho de sus experiencias aprendiendo de ellas.

En el mismo sentido, la siguiente pregunta que nos haríamos sería: y, ¿Qué aprende? Para responderla el autor prefiere hacerlo partiendo de la descripción de lo que es una empresa tradicional, ya que resultará más fácil para nosotros reconocer este tipo de organizaciones.

Para el autor, lo contrario a una "Organización en Aprendizaje" es una organización de tipo tradicional fincada en mecanismos rígidos de control y que funciona en base a ciertos métodos y conocimientos que ha ido adquiriendo a través de los años, ya sea por experiencias personales o bien imitando a otras empresas u organismos más grandes que han tenido éxito. Este tipo de organizaciones esencialmente reproducen lo que ya saben, abriéndose en ocasiones, a algunas novedades, las que en cierta medida deforma para poder incorporarlas a su modo de funcionar.

Como no confía en las capacidades de sus empleados ni en su grado de compromiso con la empresa y su responsabilidad, diseña mecanismos de control, sofisticados o burdos, que se estructuran de manera jerárquica vertical, formando una pirámide en cuya cima se toman todas las decisiones.

El problema para este tipo de organizaciones es que continuamente enfrentan a dos "enemigos". El primero es la realidad actual en que viven las empresas, la cual es cada día más compleja; y el segundo, es la empresa misma, la que para enfrentarse con dicha complejidad se vuelve ella misma cada vez más compleja. El resultado que se obtiene es el deterioro gradual o acelerado de sus niveles globales de calidad, de productividad y de la moral y vida misma de la organización.

Por el contrario, una organización en aprendizaje es aquella que se basa en la idea de que hay que aprender a ver la realidad con nuevos ojos, detectando ciertas leyes que nos permitan entenderla y manejarla. Este enfoque considera que todos los miembros de la organización son elementos valiosos, capaces de aportar mucho más de lo que comúnmente se cree. Son capaces de comprometerse al 100% con la visión de la empresa, adoptándola como propia y actuando con total responsabilidad. Por lo tanto, son capaces de tomar decisiones, de enriquecer la visión de la organización haciendo uso de su creatividad, reconociendo sus propias cualidades y limitaciones y aprendiendo a crecer a partir de ellas. Son capaces de trabajar en equipo con una eficiencia y una creatividad renovadas.



La Organización en Aprendizaje busca asegurar constantemente que todos los miembros del personal estén aprendiendo y poniendo en práctica todo el potencial de sus capacidades. Esto es, la capacidad de comprender la complejidad, de adquirir compromisos, de asumir su responsabilidad, de buscar el continuo auto-crecimiento, de crear sinergias a través del trabajo en equipo

II. Enfoques académicos en la educación media superior.

OBJETIVOS:

Se pretende que los participantes:

- Conozcan las perspectivas pedagógicas más recientes e innovadoras.
- Reflexionen sobre su percepción como mediadores del aprendizaje de sus estudiantes.
- Adquieran herramientas para promover el aprendizaje significativo en el contexto de su actividad docente al interior de las aulas.

Como parte del desarrollo experimental en los últimos años por la ciencia cognitiva, se ha dado lugar a un movimiento conocido como “enseñar a pensar”, orientado al diseño de programas de intervención en las aulas, que pretenden modificar las capacidades de los sujetos aumentando su habilidad para beneficiarse mejor de todas las oportunidades de aprendizaje, tanto formal como informal (Prieto,1989).

Estos programas de intervención que pretenden aumentar las habilidades de pensamiento, han sido divididos en cinco grandes categorías (op. cit. Nickerson,1994), denominadas: i) enfoque del pensamiento formal, ii) enfoque orientado a heurísticos, iii) enfoque de la manipulación simbólica, iv) enfoque del pensar sobre el pensamiento y v) enfoque de las operaciones cognitivas. Las evaluaciones de estos programas han demostrado que las habilidades del pensamiento pueden mejorarse. De acuerdo a estos enfoques, algunos programas que se han desarrollado son:

i) Dentro del enfoque del *pensamiento formal* se encuentran los programas: a) Proyecto ADAPT; b) Proyecto DOORS; c) COMPAS; d) SOAR; e) DORIS. Estos programas están basados en la estrategia “ciclo de aprendizaje” que distingue básicamente tres fases de aprendizaje: exploración, invención y aplicación. El eje del enfoque es el de introducir a los alumnos a los conceptos concretos antes de confrontarlos con relaciones abstractas. Se da a continuación el detalle de cada programa:

ii) Bajo el enfoque de *orientación heurística* están: a) patrones de solución de problemas; b) el proyecto de Schoenfeld para la solución de problemas matemáticos; c) proyecto Practicum; d) el proyecto de estudios cognitivos; e) el programa de pensamiento productivo; f) programa CORT de pensamiento lateral; g) el programa de autoenseñanza. Estos programas consideran la habilidad para pensar como una cuestión de un “saber cómo” adecuado, y proveen estrategias o técnicas de solución de problemas (Nickerson,1994).

Los heurísticos consisten en basar la labor escolar didáctica en preguntas formuladas inteligentemente y planteadas y presentadas con oportunidad. Éstas suministran al alumno un valioso estímulo para pensar; determinan en el alumno una posición mental, es decir, descubrir cómo piensa o qué actitud manifiesta ante un objeto determinado; comprueban y fomentan el saber.

iii) Los programas identificados bajo el enfoque del *lenguaje y la manipulación de símbolos* tienen como característica distintiva, la idea de que el pensamiento eficaz requiere una “habilidad en un medio simbólico (Nickerson,1994), que una persona debe convertirse en un manipulador diestro del lenguaje, las formas lógicas, los programas de ordenador u otros sistemas de símbolos que sirven



como medios para el pensamiento. Los trabajos realizados hablan de los procesos mentales que la escritura implica y los que puede desarrollar.

Ejemplos de trabajos elaborados bajo este enfoque son: a) El lenguaje en el pensamiento y la acción; b) La escritura como una ocasión para pensar; c) La escritura como un medio para pensar; d) El universo del discurso; e) Modelado del lenguaje interior y autoinstrucción como medio para enseñar a pensar; f) Logo y el pensamiento procesal.

iv) El enfoque del pensar sobre el pensamiento tiene sus raíces tanto en la Filosofía como en la Psicología. Sus programas tienden a centrar su atención directamente en el pensamiento como una materia. Es decir, se estimula a los estudiantes a pensar sobre el pensamiento, a aprender algo de las capacidades y limitaciones intelectuales de las personas en general, y a hacerse más directamente conscientes de sus propios procesos de pensamiento. En este enfoque se incluyen programas que ponen de relieve la enseñanza de las habilidades metacognitivas que implican un manejo consciente de los propios recursos intelectuales.

v) Bajo el enfoque de las *operaciones cognitivas* se tienen los programas (Nickerson, 1994): a) Estructura del intelecto (SOI); b) Enfoque del proceso de la ciencia; c) El pensar sobre; d) BASICS; e) IMPACT y, f) Enriquecimiento instrumental de Feuerstein (PEI, en el cual se basa la presente investigación, probándolo con estudiantes de nivel licenciatura). Estos programas analizan las dificultades del pensamiento como una falta de facilidad para manejar diferentes procesos cognitivos constitutivos como por ejemplo: la comparación, la clasificación, la inferencia, etc.

La Zona de Desarrollo Próximo.

La noción “zona de desarrollo próximo”, introducida por Lev Vygotsky, da luz sobre algunos elementos a tomar en cuenta al intentar dar respuestas a las interrogantes: “¿cómo nos convertimos en lo que somos?”, “¿qué fuerzas guían las distintas trayectorias de desarrollo que cada uno de nosotros seguimos?”, “¿qué elementos definen los grados de libertad de acción en cada etapa de nuestra vida?”, “¿cuáles son los principios organizadores de nuestra experiencia?”.

Inicialmente la obra de Vygotsky cuestionaba algunos supuestos de la llamada “educación activa”, centrada en los procesos de descubrimiento mediante la actividad espontánea del alumno, y que limitaba el papel del educador a enriquecer las oportunidades de experiencia siempre dentro de los cánones que definían cada etapa. Bajo este modelo educativo el desarrollo marcaba las posibilidades de aprendizaje y no a la inversa como planteaban los conductistas.

Al introducir el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotsky (1959) reubicó el lugar de la enseñanza como un pivote que expandiera las posibilidades de aprendizaje del niño, convirtiendo dichas experiencias en desarrollo.

La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. La ayuda consiste en graduar finamente la dificultad de la tarea, así como el grado de ayuda, de tal manera que no sea tan fácil que el alumno pierda interés por hacerla, ni tan difícil que renuncie a ella. Gradualmente se mueven los papeles en la medida que el alumno puede “autorregularse”.

III. Estrategias de enseñanza aprendizaje.

OBJETIVOS:



- Que los participantes, reflexionen sobre la importancia y el papel que juegan los factores tanto contextuales como individuales en la adquisición del conocimiento dentro del proceso educativo y sobre la importancia del nuevo sentido del aprendizaje,
- Cuenten con un marco de referencia teórico que les permitan decidir las estrategias y los métodos de aprendizaje más adecuados a su disciplina.
- Desarrollen la competencia de analizar y planear diversas estrategias y métodos de aprendizaje para enriquecer su práctica docente.

Técnicas y estrategias.

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Al respecto Brandt (1998) las define como, "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien".

Las estrategias de aprendizaje son conjuntamente con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Siguiendo con esta analogía, podríamos explicar qué es y qué supone la utilización de estrategias de aprendizaje, a partir de la distinción entre técnicas y estrategias:

- **TÉCNICAS:** *actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden.*: repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc. Pueden ser utilizadas de forma mecánica.
- **ESTRATEGIA:** *se considera una guía de las acciones que hay seguir.* Por tanto, *son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.*

Tradicionalmente ambos se han englobado en el término PROCEDIMIENTOS.

Resumiendo: no puede decirse, que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas, sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. Para que la estrategia se produzca, se requiere una planificación de esas técnicas en una secuencia dirigida a un fin. Esto sólo es posible cuando existe METACONOCIMIENTO.

El metaconocimiento, es sin duda una palabra clave cuando se habla de estrategias de aprendizaje, e implica pensar sobre los pensamientos. Esto incluye la capacidad para evaluar una tarea, y así, determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado.

Características de la actuación estratégica:

Se dice que un alumno emplea una estrategia, cuando es capaz de ajustar su comportamiento, (lo que piensa y hace), a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el profesor, y a las circunstancias en que se produce. Por tanto, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea.



- Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo: es obvio, que el alumno ha de disponer de un repertorio de recursos entre los que escoger.
- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento (lo que se llamaría conocimiento condicional).

Si se quiere formar alumnos *expertos* en el uso de estrategias de aprendizaje, estos son los contenidos en los que habrá que instruirlos.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje en el ámbito académico.

Se han identificado cinco tipos de estrategias generales en el ámbito educativo. Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles.

a) Estrategias de ensayo.

Son aquellas que implican la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Son ejemplos:

- Repetir términos en voz alta, reglas mnemotécnicas, copiar el material objeto de aprendizaje, tomar notas literales, el subrayado.

b) Estrategias de elaboración.

Implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo:

- Parafrasear, resumir, crear analogías, tomar notas no literales, responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el alumno), describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

c) Estrategias de organización.

Agrupar la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura a los contenidos de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Incluyen ejemplos como:

- Resumir un texto, esquema, subrayado, cuadro sinóptico, red semántica, mapa conceptual, árbol ordenado.

d) Estrategias de control de la comprensión.

Estas son las estrategias ligadas a la *Metacognición*. Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia.

Si se utilizara la metáfora de comparar el cerebro con una computadora, estas estrategias actuarían como un procesador central de la computadora. Son un sistema supervisor de la acción y el pensamiento del alumno, y se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario.



Entre las estrategias metacognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación.

- **Estrategias de planificación.**

Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, *anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción*. Se llevan a cabo actividades como:

- Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje
- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo
- Descomponer la tarea en pasos sucesivos
- Programar un calendario de ejecución
- Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario
- Seleccionar la estrategia a seguir

- **Estrategias de regulación, dirección y supervisión.**

Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como:

- Formularles preguntas
- Seguir el plan trazado
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

- **Estrategias de evaluación.**

Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:

- Revisar los pasos dados.
- Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.
- Evaluar la calidad de los resultados finales.
- Decidir cuando concluir el proceso emprendido, cuando hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

e) Estrategias de apoyo o afectivas.

Estas estrategias, no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos. La misión fundamental de estas estrategias es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen:

- establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, etc.

IV. Evaluación de aprendizaje por competencias académicas.

OBJETIVOS:

Que los participantes:



- Reconstruyan el concepto de evaluación del aprendizaje a la luz de propuestas teóricas contemporáneas.
- Analicen cuál es la concepción de evaluación que sustenta las prácticas evaluativas que realizan cotidianamente.
- Distingan las diferencias fundamentales entre evaluación, acreditación, medición y calificación.
- Reconozcan las funciones de la evaluación y su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje.
- Seleccionen los procedimientos e instrumentos más adecuados para evaluar el aprendizaje de una de las asignaturas que imparta.

En los últimos diez años se han producido un conjunto de cambios en la evaluación de los aprendizajes que han supuesto posiblemente la innovación más importante que está afectando al pensamiento actual sobre aprendizaje, escuela y enseñanza. Estos cambios se muestran a continuación.

a) Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje

Uno de los cambios fundamentales es el acontecido en el enfoque clásico respecto de la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje. La tendencia actual se centra en orientar toda la atención en valorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos en detrimento de los medios, en términos de recursos para la enseñanza, que se han invertido para conseguirlos. Se cumple con ello uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación: la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999), según el cual se exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos.

Entre los factores que a juicio de los expertos han conducido a este nuevo enfoque se pueden citar los siguientes (Mehaffy, 2000):

- La nueva cultura del consumo. El punto de vista que debe prevalecer es el del usuario, en este caso del alumno. En esta nueva cultura existe el convencimiento de que el conocimiento es importante en la medida que es aprendido y no enseñado.
- Las nuevas medidas de petición de responsabilidades desde las administraciones. Los resultados más valorados son aquellos que se expresan en términos del rendimiento de los alumnos.
- Las demandas de la sociedad. Existe un creciente interés de la sociedad en su conjunto por comprobar si los estudiantes finalizan su formación, habiendo adquirido aquellos conocimientos, competencias y habilidades que realmente garanticen una buena inserción en niveles de formación de orden superior o en la vida social y laboral.

b) Cambios en los contenidos sujetos a evaluación.



La naturaleza de las ejecuciones que son objeto de evaluación se modifica también sustancialmente, ampliando el campo de contenidos y asignándoles y enfatizando sus valores de forma distinta a la tradicional.

Así, a los contenidos académicos clásicos se añaden los contenidos procedimentales y actitudinales y a todos ellos se les complementa con un conjunto de competencias, capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que también deberían ser objeto de evaluación, entre los cuales se pueden mencionar a los siguientes:

- Habilidad para pensar críticamente.
- Habilidad para desarrollar estrategias para la resolución de problemas.
- Capacidad efectiva para escribir y comunicarse oralmente.
- Competencia tecnológica, especialmente con bibliotecas y otros recursos de gestión de la información.
- Familiaridad con las matemáticas
- Actitudes asociadas con los valores humanos y juicios responsables.

Listado al que podríamos añadir otros sugeridos desde otras instancias, pero que en definitiva nos están indicando la obligación de afrontar la necesidad de consensuar y desarrollar nuevos objetos de enseñanza y aprendizaje para los sistemas educativos que complementen y ubiquen los ya considerados clásicos.

c) Cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes

Es en este contexto donde la evaluación de los aprendizajes cobra una especial dimensión y focaliza su atención en la comprobación de sus objetivos por parte de los estudiantes, pero no para únicamente proceder a emitir juicios valorativos respecto de los mismos sino para incidir en la mejora de la institución en su conjunto, especialmente en lo que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se presenta entonces, una nueva situación en la que para gestionarla y hacerla viable será preciso que su lógica de funcionamiento amplíe su campo de acción y garantice también la necesaria vinculación entre el proceso de enseñanza y el de evaluación. Así, la *Commission on Higher Education* señala como pasos a desarrollar los siguientes

(CHE 1997):

- Identificar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deberían aprender y las competencias que deberían desarrollar para estar capacitados para su posterior aplicación en la vida real.
- Identificar los atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en una institución educativa.
- Considerar y decidir respecto del conjunto de métodos que habrá que aplicar para realmente capturar información relevante respecto del rendimiento académico y del desarrollo personal.



— Recoger y analizar la información evaluativa requerida para juzgarla efectividad de la Institución en lo que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje.

— Desarrollar un sistema para comunicar la información recogida de forma que facilite la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Pero no se trata simplemente de una nueva reestructuración de los posicionamientos clásicos, sino que lo que se preconiza es sobre todo un cambio en la naturaleza de los elementos que intervienen. Así, cuando se habla de conocimientos, habilidades y competencias, es fundamental entender que se hace referencia a aquellos que son socialmente relevantes y no basta con que lo sean desde el punto de vista puramente académico.

Cuando se menciona el desarrollo de atributos personales, se quiere señalar que no se puede dejar su activación al azar, sino que hay que preverla desde el inicio de la acción educativa en el propio marco de la institución universitaria así como su evaluación.

Al igual que el contenido de los aprendizajes se entienden desde un sentido mucho más amplio que como se ha acostumbrado a hacer desde la perspectiva tradicional, los métodos para su evaluación van a precisar de la misma transformación. Hay que ampliar la tipología de los procedimientos empleados y extender su uso a todos los ámbitos.

También será preciso nuevas formas organizativas de la institución en general y del profesorado en particular.

Se tendrá que desarrollar el sentido colaborativo de los profesores (las nuevas aproximaciones evaluativas de los aprendizajes sobrepasan la dimensión individual del profesorado), para que estos procesos sean abordados de forma conjuntamente planificada.

También será preciso modificar los sistemas de gestión de la evaluación por parte de los centros que les obligará a explorar nuevas formas organizativas para la recogida, explotación y diseminación de la información de la evaluación.

Cuando se hace referencia al análisis y a la comunicación de la información evaluativa, estamos preconizando cambios sustanciales. El verdadero rasgo diferencial de las sociedades postindustriales no reside tanto en la cantidad de información que poseen, sino en su capacidad de análisis y uso intensivo y extensivo de la misma.

A una institución moderna se le debe exigir capacidad organizativa para recoger la información, estructura para acumularla, uso de modernas formas de explotación de la misma por compleja que ésta sea, agilidad en los procesos de comunicación para extender con rapidez sus aplicaciones y flexibilidad y eficacia para activar los procesos de cambio.

Fundamentalmente, el colectivo más afectado por los cambios en la evaluación del aprendizaje, es el del profesorado. Las nuevas fórmulas evaluativas exigen que los profesores usen sus juicios respecto de los conocimientos de sus alumnos de forma eficiente, entiendan que deben incluirlos en la retroalimentación de su actividad docente y en atender las variables necesidades de aprendizaje de sus alumnos, aprendan a compartir la toma de decisiones en lo que concierne a los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus colegas, con los alumnos y con los padres de los alumnos

Todo ello les obliga, en palabras de Hargreaves (1999), a reconstruir su pensamiento en lo que hace referencia al significado del aprendizaje y al papel de la evaluación y a modificar un conjunto de hábitos organizativos anclados en el pasado.



Es justamente en estas características donde va a residir el verdadero reto de una innovación en profundidad de los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y evidentemente va a ser donde se encuentren las mayores dificultades. Los cambios de los que se hace mención requieren una reconceptualización de la evaluación y de sus procesos relacionados.

V. Planeación del curso con base en competencias académicas.

OBJETIVOS:

Que los participantes:

- Conozcan las características distintivas de la disciplina a ser abordada para impartirla.
- Planeen, diseñen y operen la unidad didáctica de un curso, con base en el análisis de los factores contextuales, de la disciplina y las diferentes estrategias y los métodos de aprendizaje más adecuados a su disciplina.

Dentro de la actividad docente para la impartición de una materia, un tema o una clase se realizan varias actividades que incluyen la planeación de acuerdo a la selección de los contenidos, el diseño de las estrategias, los métodos y las técnicas a utilizar, algo importante que complementa las actividades anteriores es la elaboración o selección de los materiales a utilizar para lograr el aprendizaje del tema en cuestión. En este sentido, el profesor como especialista del tema debe ser creativo en el diseño del mismo, tiene que seleccionar la tecnología pertinente que resulte indispensable para conseguir la comunicación y lograr la interacción entre quienes participan en el proceso educativo. Por otro lado, a través de la experiencia acumulada a través del tiempo de impartir la materia, los profesores tienen identificados puntos críticos donde los estudiantes tienen problemas para adquirir aprendizaje, y es aquí donde el especialista de este campo disciplinar tiene que intervenir con la finalidad de proponer los temas, las unidades o el curso completo que se pueda desarrollar por medio de las nuevas tecnologías.

Ambiente de aprendizaje

El trabajo de quienes estamos inmersos en el ambiente escolar, así como cualquier otra actividad humana, no tiene lugar al margen de la sociedad en que vivimos, se ve afectado por los problemas y circunstancias del momento histórico, así como su acción influye sobre el medio físico y social en que se inserta. La enseñanza de la ciencia como se da en nuestro medio, contribuye a la idea equivocada de que los conocimientos científicos están encerrados en una “torre de marfil” y de que es difícil acceder a ellos, esto debido a que sólo se transmiten contenidos conceptuales y, cuando mucho se desarrolla entrenamiento en alguna destreza, pero se deja de lado los aspectos históricos, sociales que enmarcan su desarrollo.

El ambiente escolar ideal debe obedecer a una serie de situaciones que favorezcan el aprendizaje. Un primer factor debe tomar en cuenta las concepciones formadas en la vida diaria, esto con el fin de formar aprendizajes significativos. En segundo lugar, se debe integrar el aprendizaje del tema con la problemática del medio en el que viven los alumnos. Aquí hay que hablarles de problemas relacionados con otras de sus materias, con su contexto escolar dentro de la institución y dentro del aula, crecimiento de la población, consumo energético, etc.

Se propone que se realicen actividades tendientes a desarrollar la relación ciencia/ técnica/ sociedad para que sea valorada la actividad científica, que los alumnos le cobren sentido y se favorezca su interés por la ciencia y su estudio.



Los factores ambientales (clima escolar y clima del aula) son de suma importancia en la construcción del conocimiento del tema, de entre éstos se pueden mencionar los siguientes:

- la existencia de equipos de profesores que asesoren a los estudiantes, de tal forma que les proporcionen una retroalimentación adecuada para facilitar su autonomía creciente.
- La capacidad de los profesores de transmitir a los estudiantes el gusto por aprender a través de expectativas positivas.
- Favorecer el intercambio de experiencias entre equipos diferentes
- Propiciar la existencia de un clima social que potencie el trabajo individual y grupal.

Sin embargo, aunque los profesores propicien el buen desarrollo de estos factores hay cuestiones ajenas a ellos que hacen que todos los buenos propósitos se vengán abajo, tales como el ambiente sociocultural de los alumnos, su mayor o menor capacidad intelectual, su actitud hacia el aprendizaje, el no contar con los pre-requisitos, etc.

Hay otros factores relacionados con el ambiente de las escuelas que también inciden en el rendimiento escolar, tales como duración de las clases, cantidad de libros en la biblioteca, cantidad de computadoras en el centro de cómputo, grado académico de los profesores, años de experiencia docente de los mismos, retribuciones económicas, etc.

Existen otros factores de eficacia escolar igualmente importantes para determinar un ambiente favorable de aprendizaje, entre estos se tienen primeramente, las altas expectativas que los profesores de la materia tienen y transmiten a sus estudiantes, esto es, si los profesores se encuentran desmotivados esa misma actitud será transmitida a sus estudiantes, con lo que los resultados obtenidos serán malos. En este factor también se toman en cuenta las situaciones en las que un profesor califica de mejor manera a un estudiante que ha observado como “bueno” en sus clases, que a uno preconcebido como “regular o malo”, sus altas expectativas hacia el primero influyen en la manera de asignar calificaciones.

Un segundo factor de eficacia escolar es el tiempo escolar de aprendizaje, el cual corresponde a una activa implicación del alumno en las tareas, siempre que éstas estén adecuadamente programadas para producir una notoria proporción de éxitos. Esto es, que se debe hacer una planeación correcta de la clase para lograr una participación activa de TODOS los alumnos, esto puede ser favoreciendo las actividades en equipos de trabajo así como el intercambio entre los equipos.

Otra cuestión es el establecimiento de un ambiente de orden y disciplina, esto como consecuencia de una buena relación entre estudiantes y profesor.

Otra característica importante es la continua retroalimentación que los profesores deben proporcionar sobre el desarrollo de tareas, trabajos y exámenes, siempre desde el punto de vista de ayudarlos a mejorar.

Todos estos factores están inmersos en lo que debe ser el clima escolar, esto es, las políticas de la institución relacionadas con los factores anteriores, debe existir un proyecto de la Institución, en el que se establezcan objetivos básicos, bien definidos y alcanzables, sobre los que se concentren los esfuerzos de los miembros de la comunidad escolar.

Las políticas de la Institución afectan de manera importante el desarrollo de cualquier tema que se enseñe, por ejemplo en el establecimiento del número de alumnos por grupo, en la ubicación de la materia en horarios no aptos, en la asignación de la materia a alumnos que no han cumplido los pre-requisitos, en la asignación de profesores que la imparten que no cumplen con un perfil ideal para ello, en la asignación de aulas de tamaños no acordes al tamaño del grupo

Entonces, la Institución debe verse como el contexto en el que se desarrollan los estudiantes, los profesores y se produce el aprendizaje. En este contexto se considera que la escuela es un grupo



social que forma parte de una comunidad más amplia en la que a su vez está inmersa. En ella, las interacciones, la comunicación, la observación, la participación, la construcción del conocimiento, son palabras con alto grado de importancia y significación para crear un ambiente de aprendizaje de las ciencias con un enfoque de investigación.

La importancia del clima escolar se manifiesta claramente en la serie de factores que se han mencionado, contribuyendo a profundizar, un modelo emergente de aprendizaje como un proyecto de investigación. El papel de la escuela como contexto social en el que se produce el proceso de enseñanza- aprendizaje exige el conocer todos los factores que inciden en él, para que éste se desarrolle de la mejor manera, propiciando todas las relaciones sociales posibles y con ello lograr los mejores resultados en el aprendizaje.

b) Reflexiones sobre el diseño del proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos de la labor docente es lograr el aprendizaje de sus estudiantes, para lo cual el diseño de su práctica es una actividad fundamental dentro de las actividades del profesor, esto viene como consecuencia de los resultados insatisfactorios de los procesos escolarizados, y sirve para mejorar la calidad educativa.

Lo ideal sería que todos los profesores diseñaran su plan de las materias a impartir en el período siguiente, cosa que no se hace de manera tan formal. De hecho los profesores no trabajan en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan las prácticas. (Sacristán, 1992). Dentro de éstas se encuentran, las condiciones de escolarización, la regulación del currículum realizada fuera de las aulas y la flexibilidad para desarrollar el puesto de trabajo (la docencia). Es difícil que un profesor llegue al aula sin saber que actividades va a implementar para lograr el aprendizaje de su materia, aunque no siempre se pueden prever del todo, ya que cualquier diseño que se haga debe ser abierto y flexible. Esto es debido a que en los grupos se encuentran alumnos muy diferentes, cada uno con sus propias capacidades, su manera de ser y de integrarse a la dinámica del aprendizaje. En este aspecto influye la especialidad a la que va dirigida la materia, ya que los grupos son diferentes dependiendo de la especialidad a la que pertenecen. En esto influye el medio ambiente de la propia especialidad y del grupo en particular, así como la influencia de la institución, inclusive el aula en la que se imparte la clase. Por lo anterior el profesor debe estar pendiente de lo que ocurra tanto dentro como fuera del aula, así como de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación (Martín, Ma. L., 1997).

Cuando el profesor ya tiene un tiempo impartiendo clases ha aprendido a predecir cómo van las cosas y a responder a los imprevistos. Responde a las situaciones guiado por la intuición, imágenes generales de cómo comportarse, no tanto por leyes precisas. Los profesores proyectan su idiosincrasia, su formación profesional y su cultura de procedencia, aspectos muy peligrosos ya que a la edad en que están nuestros estudiantes tratan de imitar muchas de esas conductas y si éstas no son precisamente positivas puede provocar situaciones desagradables.

Estas características requieren que el diseño de la enseñanza incorpore la condición de ser una propuesta tentativa, singular para un contexto, para unos alumnos, apoyado en principios interpretables y abiertos. Este diseño no debe ser algo abstracto, sino debe estar enfocado a unos actores determinados que se desenvuelven en circunstancias concretas. No se está hablando de improvisación, sino de una condición artística para unir las ideas, los principios generales y los contenidos educativos con la realidad práctica.

En todo esto el docente debe reunir dos características esenciales: primera, debe actuar como un técnico especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico, y segundo debe ser un práctico autónomo, un artista que reflexiona, toma decisiones y crea su propia intervención.



III. Resultados

Con el fin de realizar el seguimiento al Diplomado, se hizo una entrevista al coordinador académico del Cecyte; se aplicaron entrevistas a 20 profesores egresados del Diplomado y se revisaron los resultados de las evaluaciones de los alumnos hacia los profesores durante tres semestres. De la información recabada se tiene lo siguiente:

A pesar de que inicialmente los profesores fueron comisionados al Diplomado, y no todos asistieron por su propia voluntad, en la entrevista final comentaron que ahora le han encontrado sentido a la capacitación docente, ya que les dio herramientas para desarrollar de manera más integral su quehacer docente. Más aun, el 10% de los profesores ya se encuentran cursando una Maestría en el área educativa.

Los trabajos elaborados por los profesores al finalizar cada curso mostraron una clara disposición de éstos para establecer nuevos enfoques en torno a su quehacer educativo, de manera que éste permita lograr una formación integral, basada en el desarrollo de aquellas competencias cognitivas y metacognitivas que favorecen un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, que se oponga al aprendizaje mecánico, pasivo y acumulativo del conocimiento.

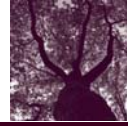
A tres años de su impartición, los profesores reportan seguir implementando y mejorando las estrategias aprendidas en el Diplomado.

Puede observarse una correlación positiva entre la calificación obtenida en el Diplomado y su desempeño docente actual.

No se observa cambio significativo en las evaluaciones de alumnos a profesores antes, y después de cursar el Diplomado.

IV. Propuestas de mejora

- Es necesario sensibilizar a los docentes para que se involucren en la capacitación docente, ya que los profesores con formación en Ingeniería consideran absurdos los conocimientos de pedagogía y didáctica.
- Hacer las sesiones más espaciadas y en tiempos de clases para dar oportunidad de poner en práctica con los alumnos las propuestas didácticas.
- Hacer un seguimiento del desempeño del profesor una vez tomado el diplomado.
- Homogeneizar a los grupos en cuanto a los años de experiencia docente.
- Que el subsistema CECyTE implemente un programa de capacitación continua para su personal en el área docente.
- Hacer más convenios de colaboración entre ambas Instituciones para beneficio de alumnos y profesores.



Bibliografía

- Adams, M.J. (Coord). (1986); *Odyssey: Un currículo para pensar*. Watertown: Mass
- Alonso Tapia, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana
- Alonso Tapia, J. Et al. (1992): *Leer comprender y pensar*. Madrid: Cide
- Alonso Tapia, J. Et al. (1987): *Enseñar a pensar: Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: Cide
- Alonso, Catalina M., Domingo J. Gallego, Peter Honey (1994). "Los estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora". Ediciones Mensajero: Bilbao, pp 104-116
- Álvarez, M et al. (1988): *Métodos de estudio*. Barcelona: Martínez Roca
- Angeles, Ofelia (2003). "Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje", SEP digital, México
- Ashman, A.F. Y Conway, R.N. (1990): *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana
- Bandura, A. (1987): *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca
- Beltrán, J. (1993): *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide
- Beltrán, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Bransford, J. Y Stein, B. (1986): *Solución IDEAL de problemas. Guía para mejor pensar, aprender y crear*. Barcelona: Labor
- Bruner, J.S. (1978): *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea
- Buron, J. (1993): *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Deusto-Mensajero
- Calero, D. (1995): *Modificación de la inteligencia*. Madrid: Pirámide
- Case, R. (1989): *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Paidós
- De Sánchez, Margarita. *Metodología para desarrollar en los alumnos la habilidad para aprender*. Editado por ITESM, Monterrey, México.
- Fernández Lomelín, Ana Graciela (2004). "Inventario de docencia". En: *Psicología Educativa*. Prentice Hall, México
- Mateo, J.A. "La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE, Universidad de Barcelona, 2000
- Muria, I.(1994). *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas*. Perfiles educativos, núm. 65. CISE – UNAM, México.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1994). Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual.



Paidós: México.

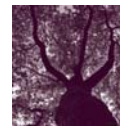
Novak, J.D. y Gowin, D.B.: "Aprendiendo a aprender". Ed. Martínez Roca. Barcelona

Ontoria, A. y otros.: "Mapas conceptuales: una técnica para aprender". Ed. Narcea (1992)

Poggioli, Lisette (2002). "Estrategias de adquisición de conocimiento". Serie Enseñando a aprender.
Consultado en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggioli.htm>

Prieto, M.A. (1989). Modificabilidad Cognitiva y P.E.I. Bruño: Madrid.

Senge, P. Las organizaciones en aprendizaje - Peter Senge: la quinta disciplina, consultada en
(<http://www.degerencia.com/articulos.php?artid=339>)



FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA, BAJO LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD ICIAL DE PROFESORES: REFLEXIONES EN EL LENGUAJE ORAL Y TEATRAL

Sandra L. Castillo V. sandralilianacastillo@gmail.com

Universidad Nacional Experimental de Guayana – Venezuela

Palabras clave

Teoría de la Actividad, Tecnologías de Información y Comunicación, Formación Docente en Matemáticas

Resumen

Este artículo corresponde a una investigación que reporta el avance sobre el marco teórico que sustenta un proyecto doctoral• que se desarrolla en Venezuela. Su objetivo es analizar la vinculación de la Teoría de la Actividad (TA) con el papel que desempeña el docente, vale decir, la actividad docente; particularmente, se centrará en la enseñanza de la matemática haciendo énfasis en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el papel que juegan éstas en la formación de profesores. Posteriormente se establecen similitudes desde el punto de vista de las competencias que debe poseer el docente que usa las TIC para mejorar el proceso de enseñanza y facilitar el aprendizaje de las matemáticas. Dichas competencias principales y esenciales para el uso efectivo de esas tecnologías como herramientas de aprendizaje están referidas a la pedagogía, la colaboración y trabajo en red, aspectos sociales y aspectos técnicos. Se concluye que la TA es una teoría que se adapta perfectamente para encontrar en las TIC los artefactos mediadores por excelencia. Queda a potestad de los docentes de Matemática que están en pleno proceso de formación inicial o permanente, que se apropien de las TIC, de tal forma que sean utilizadas de manera óptima para lograr que los alumnos se apropien del conocimiento matemático.

Desarrollo

Objetivos

- Establecer los principios fundamentales de la Teoría de la Actividad de Leontiev
- Analizar la vinculación que existe entre la Teoría de la Actividad y la formación de docentes de Matemática a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación
- Establecer las competencias del docente que usa las Tecnologías de Información y Comunicación para mejorar el proceso de enseñanza y facilitar el aprendizaje de las Matemáticas a la luz de la Teoría de la Actividad.

Descripción del Trabajo

Se inicia, este artículo, con una breve descripción de los fundamentos de la Teoría de la Actividad (TA) de Leontiev (1981), por tanto para el análisis de la TA, se tomará en cuenta los trabajos



realizados por él, a quien se le conoce como el padre de esta teoría y Talízina (1988) su seguidora y discípula.

Es preciso señalar que el primero en hablar de la actividad humana fue Vigotsky (1982) quien la define como el proceso que media la relación entre el ser humano, vale decir el sujeto, y aquella parte de la realidad que será transformada por él, o sea, el objeto de transformación. Él, añade que esa relación es dialéctica, puesto que el sujeto también resulta transformado, dados los cambios que se originan en su psiquis, por medio de signos que sirven de instrumentos. Un ejemplo de ese medio es el lenguaje.

Por su parte, Leontiev (1981) con su [TA] permite realizar un análisis integral de la actividad humana, explicando su estructura a través de sus componentes principales (sujeto, objeto, motivos y objetivos) y las relaciones funcionales que entre ellos se producen. La actividad se concibe como un sistema de acciones y operaciones que realiza el sujeto sobre el objeto, en interrelación con otros sujetos.

La actividad humana supone la actuación del sujeto sobre un objeto impulsado por sus motivos, por las necesidades internas y externas, que lo llevan a alcanzar su objetivo, es decir la representación del producto que ya se ha formado en su pensamiento.

Talízina (1988) afirma que toda acción está siempre dirigida a un objeto material o ideal y dicha acción se convierte en actividad cuando hay un motivo; no obstante, es preciso señalar que dada la imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción se unen en un elemento estructural único sobre cuya base transcurre la dirección de la acción y que se llama base orientadora de la acción. Este término “base orientadora” corresponde a Galperin (citado por Talízina, 1988) quien propone que antes de la ejecución de la actividad en el plano práctico el sujeto elabora su base de orientación conformada por la imagen, el conocimiento previo sobre la propia actividad, sobre el objeto, los procedimientos y los medios que ha de emplear, las condiciones en que se debe realizar y el producto a lograr. Se dice, también, que la base orientadora de la acción, depende de las peculiaridades del objeto, del objetivo de la acción, del carácter y orden de las operaciones que entran en la acción y de las peculiaridades de los instrumentos utilizados.

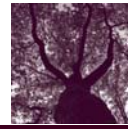
Así mismo, cada sujeto, para la realización de su actividad, utiliza determinados procedimientos, tales como sistemas de acciones y operaciones que dependen del propio sujeto, de las características de los objetos, de los medios de los cuales dispone y, desde luego, de las condiciones y el ámbito social.

Los medios son los instrumentos materiales, informativos, lingüísticos y psicológicos que posee el sujeto y que emplea en la transformación del objeto. Las condiciones son el conjunto de situaciones de naturaleza ambiental, psicológica y social en que se efectúa la actividad. Los productos son los resultados logrados mediante la actividad.

Es importante señalar que la teoría de la actividad ha sido incluida dentro de los marcos teóricos de algunas investigaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias, sólo por reseñar algunas tenemos los trabajos de Bernaza y Douglas, 2001; Bastán y Rosso, 2006; Vidal, 2005; Barros, Vélez y Verdejo, 2004; en todos sus trabajos los autores coinciden en señalar que la actividad constituye una acción sobre la relación dialéctica con otras personas (sujetos), los objetos y los fenómenos sociales-naturales (Mora, 2006)

La actividad humana sigue un desarrollo a través de cuatro momentos descritos de una manera sintética y clara por Vidal (2005):

El progreso de la actividad humana puede ser descrito mediante los cuatro momentos principales en que transcurre la misma: orientación, ejecución, control y corrección.



La orientación del sujeto en la situación que enfrenta con relación al objeto, está basada en los esquemas referenciales de que dispone e incluye la planificación de las futuras acciones. La ejecución consiste en la realización práctica de las acciones. El control tiene dos vertientes: la regulación sistemática que se efectúa durante los dos primeros momentos de la actividad y la comprobación final de lo logrado durante la actividad, que se consuma contrastando el producto alcanzado con el objetivo de la actividad. La corrección es el momento correspondiente a la toma de decisiones que permita realizar nuevamente la actividad de una forma cualitativamente superior.

Estos cuatro momentos, ocurren, en opinión de la autora, de manera secuencial. Independientemente de las ideas previas y los esquemas preconcebidos que tenga cada sujeto, al momento de enfrentarse con el objeto, siempre realizará primero la orientación antes de realizar las acciones, bien sean internas o externas y posteriormente tendrá control sobre sus actividades y tendrá la oportunidad de repetir o no, dichas actividades.

Cabe destacar, tal como lo plantea Leontiev (1981) que si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna y que las principales componentes de algunas actividades humanas las constituyen las acciones que las realizan.

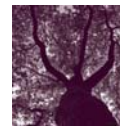
Una vez realizada esta breve introducción a la teoría de la actividad y establecidos sus principales componentes; se presenta a continuación, la vinculación de dicha teoría con el papel que desempeña el docente, es decir, la actividad docente. De manera muy particular se analizará la enseñanza de la matemática haciendo énfasis en el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Se inicia esta vinculación, ubicando al sujeto, el objeto y los motivos. El docente, el sujeto que enseña matemática, es el encargado de dirigir el proceso de aprendizaje y enseñanza, quien debe, entre otras funciones: planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del alumno y su propia actividad (Talízina, 1988; Postic, 1996; Barberà y Badía, 2004; Mora, 2005). La actividad sea consciente o inconsciente constituye una acción de cada persona, por tanto el docente debe estar en constante interacción y comunicación con sus alumnos, con sus pares y con toda la comunidad de la institución donde labora. De allí, apunta Mora (2006), que la manera como se relacionen los sujetos (docentes-alumnos), con la realidad social-natural, determinará la comprensión, la inteligencia, la creatividad y la concientización.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, a diferencia de otros procesos, es que lo que se transforma no es un objeto material inanimado, sino un ser humano, una persona que se modifica a sí misma con la ayuda de otras personas más capaces, especialmente con la guía, orientación y mediación del docente. Es por ello que el objeto de la actividad del docente no es exactamente el alumno, sino la dirección de su aprendizaje; pero para que dicha dirección sea eficiente, el docente debe concebir al alumno como una personalidad plena que con su ayuda construye y reconstruye sus conocimientos, habilidades, hábitos, afectos, actitudes, formas de comportamiento y sus valores, en constante interacción con el medio socio cultural donde se desenvuelve (González, 1996; Mora, 2006).

Por su parte Martínez (2003), señala que si se considera que las nuevas tecnologías de información y comunicación están transformando los procesos comunicativos entre los docentes y alumnos, estos a su vez, también ven transformadas sus funciones y con ellas sus objetivos y necesidades previas. Es por esto que se debe crear un ambiente de cooperación y colaboración entre los sujetos o autores del proceso de aprendizaje y enseñanza de la matemática y de cualquier ciencia.

Por otro lado, los motivos que mueven al docente a desarrollar su actividad pueden ser de diversa índole y son también de extraordinaria importancia. Cuando el docente ama la labor que desempeña, siente la necesidad interna de elevar la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje, de motivar a sus alumnos por el aprendizaje de la materia que imparte y, al unísono, de contribuir al crecimiento personal de cada uno de ellos. Sin embargo, si los motivos son extrínsecos, ajenos a la esencia del proceso que dirige, con frecuencia el docente limita su labor fundamentalmente a la simple



transmisión de los contenidos de la materia, estableciendo el “facilismo pedagógico” (Hernández, 1972).

Las insuficiencias en la personalidad del estudiante en gran medida están condicionadas en dicho “facilismo pedagógico”, que consiste en una disminución de las exigencias docentes, como la selección de tareas o ejercicios tipos que no requieren estrategias intelectuales complejas; dar al alumno facilidades adicionales excesivas para que apruebe las materias; la enseñanza que sólo persigue la reproducción de los contenidos por el alumno, que no le plantea situaciones que hagan necesaria su iniciativa y creatividad.

Estas cuestiones alientan el facilismo en el aprendizaje, generando en el estudiante un rechazo hacia todo aquello que entraña dificultad y esfuerzo, por lo que a su vez atentan contra el desarrollo de cualidades tales como el sentido de la responsabilidad, la perseverancia y la tenacidad ante las tareas (González, 1995).

Los objetivos de la enseñanza deben estar en correspondencia con los objetivos de aprendizaje, es decir, con las finalidades que pretenden lograr los estudiantes; así como con la demanda social. Los objetivos llegan a constituir verdaderamente el elemento rector del proceso de aprendizaje y enseñanza, cuando, tanto los alumnos como los docentes, los asumen conscientemente como suyos.

En el ámbito de la educación matemática los objetivos trazados por los docentes para su actividad de aula, se pueden establecer de manera conjunta con los alumnos cuando se utiliza el método por proyectos (uno de los aportes dados por la pedagogía soviética, la cual a su vez, constituye el contexto donde se desarrolló la teoría de la actividad de Leontiev) de tal forma que existen cinco condiciones básicas como lo plantea Mora (2004) para que la educación matemática sea considerada como orientada en proyectos; a saber:

1. La temática debe ser referida a aspectos de la vida cotidiana, medio ambiente y la sociedad.
2. Una estructura organizativa constituida por fases del proyecto.
3. Las actividades de los alumnos están en el centro de atención de los proyectos.
4. El trabajo cooperativo y colaborativo en grupos de alumnos.
5. La interacción entre las componentes de los elementos del proceso de aprendizaje y enseñanza (docente, alumno, conocimiento)

Si estas condiciones las adaptamos al uso de las TIC en las aulas de clase, estaríamos en presencia de un aprendizaje y enseñanza por proyectos basados en las bondades que ofrecen las diferentes tecnologías de información y comunicación. En definitiva, y siguiendo las sugerencias planteadas en Semenov y Colab. (2005), para ayudar a todos los participantes del proceso educativo en la planificación del uso de las TIC en las instituciones de enseñanza; éste, debe hacerse de forma intensiva en la formación docente y en los programas de actualización docente.

La base orientadora del docente comprende su preparación en los contenidos de la materia que imparte y en la teoría y la práctica pedagógica; su conocimiento psicopedagógico sobre las características generales del sujeto a la edad correspondiente a su grupo de alumnos; su conocimiento previo no estereotipado sobre las peculiaridades de dicho grupo y las características personales de cada uno de sus integrantes, especialmente acerca del nivel de desarrollo que poseen los alumnos al inicio del proceso.

Todo lo anterior, así como la conciencia de los objetivos a lograr y de las condiciones ambientales, psicológicas y sociales en que tendrá lugar el proceso de aprendizaje y enseñanza, le permitirán



seleccionar los procedimientos, las tareas y los medios (artefactos mediadores) más apropiados para alcanzar la efectividad del proceso que dirige.

Al referirse a la influencia de la tecnología en el aprendizaje y la enseñanza, como parte de los artefactos mediadores pertenecientes a la cultura y creados por el ser humano, Mora (2006), apunta que los mismos pueden intervenir en la estructuración del pensamiento, así como en el desarrollo de tales estructuras influirán en la relación de las personas con sus contextos específicos generando altos niveles de creatividad en el campo del avance y la innovación tecnológica.

Los procedimientos de la enseñanza son los métodos, técnicas y estrategias pedagógicas que planifica, organiza e introduce el docente en el proceso para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, regularlo y corregirlo; deben estar en correspondencia con los contenidos matemáticos, la actividad del alumno, los medios disponibles, y las condiciones en que se verifica el aprendizaje. Aunque los procedimientos utilizados en el aprendizaje dependen de las características del alumno, estos generalmente asumen en la actividad docente que se desarrolla en el salón de clases los procedimientos propuestos por el profesor.

Los medios pedagógicos son los recursos materiales, informativos, lingüísticos y psicológicos que emplea el docente para facilitar una comunicación educativa eficaz con sus alumnos y, con ello, el proceso de interiorización de los contenidos de un plano social a un plano individual.

Las condiciones en las cuales tiene lugar la enseñanza, están en íntima relación con las del aprendizaje, con la salvedad de que la primera ocurre fundamentalmente en el espacio físico y social de una institución educativa, mientras que el aprendizaje trasciende los marcos de la misma. Para el logro de un buen nivel de calidad del proceso de aprendizaje y enseñanza, el docente debe procurar que el mismo se desarrolle en condiciones ambientales adecuadas y debe orientar a sus alumnos en este sentido para la realización del estudio individual o colectivo fuera de los marcos de la escuela. La creación de un clima psicológico favorable es también responsabilidad del docente, especialmente estimulando la seguridad de los estudiantes en sí mismos, la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo. Para ello, las condiciones sociales en que tiene lugar el proceso son de suma importancia; así como la conjugación apropiada del trabajo individual y en grupos, facilita la interiorización, por parte del alumno, de los contenidos específicos y no específicos.

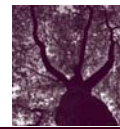
Cuando se incorporan las tecnologías de información y comunicación como herramientas y medios para facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza de la matemática, se debe tomar en cuenta que las condiciones son diferentes a las presentadas en el proceso tradicional. Las condiciones están ligadas a los entornos informáticos y virtuales para el trabajo colaborativo, los cuales se caracterizan por permitir la interacción entre los miembros del grupo (docente-alumno, alumno-alumno), el registro de tareas y el control por parte del docente. A su vez estos entornos, se convierten en sistemas flexibles que permite a los alumnos tener cierto grado de libertad pues las distintas reconstrucciones de la información permitirán una construcción compartida de conocimientos (Prendes, 2003)

Los productos del proceso de enseñanza aprendizaje son las transformaciones logradas tanto en la personalidad del estudiante y en la actividad del docente, como en el proceso mismo.

La actividad del docente, como cualquier otra actividad humana, puede ser descrita a través de cuatro momentos fundamentales: orientación, ejecución, control y corrección, ya en párrafos precedentes se había

1. La orientación del docente para el futuro desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza comienza con la elaboración de la base orientadora de su actividad y de la actividad del alumno, que le permita planificar las acciones que ambos deberán ejecutar.

Bernaza y Douglas (2001) establecen algunas acciones para la construcción del aprendizaje:



- Identificación del objeto de aprendizaje
- Diagnóstico del conocimiento previo del estudiante sobre el objeto de aprendizaje
- Determinación de las vías para la construcción del objeto de aprendizaje
- Identificación del contenido de cada una de las acciones para la construcción del objeto de aprendizaje.
- Ejecución de las acciones
- Valoración de los resultados de la construcción
- Reajuste de la construcción realizada

Es de hacer notar que ésta, ni es una receta ni se tiene estimado que en ella se convierta, es sólo una manera de pasar revista a las posibles acciones que todo docente debe tomar en cuenta al momento de querer construir aprendizaje en sus alumnos.

Según la teoría de la dirección (Leontiev, 1981), la planificación consiste en la determinación de una situación ideal o deseada que orienta el trabajo de una institución, un colectivo o una persona en un período dado. En este sentido, la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje debe contemplar la delimitación de los objetivos, la selección y estructuración de los contenidos, las tareas del estudiante, los recursos pedagógicos, los procedimientos necesarios y las formas de control para asegurar el cumplimiento de los objetivos.

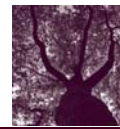
La organización del proceso de aprendizaje y enseñanza debe comprender la organización espacio temporal, la organización del trabajo y la organización de su dirección. La primera se refiere a la partición del proceso en subprocesos, por ejemplo, la división de una asignatura en temas o unidades, y éstos en actividades docentes, considerando la carga horaria de cada uno de ellos y la elaboración de los horarios de clases. La segunda trata de la distribución más conveniente del trabajo de los alumnos y del establecimiento de las medidas para asegurar la eficaz interacción entre ellos; así como la creación de condiciones ambientales, psicológicas y sociales adecuadas para el buen desenvolvimiento del proceso. La tercera consiste en la creación de la red de relaciones entre los docentes y, entre estos, y los estudiantes (Tristá, 1985).

El momento de orientación en la actividad del docente según la teoría de la actividad, momento para la planificación y organización de acuerdo con la teoría de la dirección, se corresponde con el primer momento del procedimiento básico de la gestión de la calidad total, la planeación

2. Durante la ejecución, la tarea del docente es la de llevar a cabo lo planificado y organizado en el momento de la orientación, de manera flexible y en acción mancomunada con sus alumnos. En este momento, su función principal es la regulación basada en el control sistemático del proceso en su totalidad, es decir, tanto del aprendizaje del alumno como de su propia actividad.

3. El control final del proceso de aprendizaje y enseñanza consiste en la comprobación de la calidad del aprendizaje lograda por el alumno, contrastando lo alcanzado con los objetivos que se perseguían, a la vez que se comprueba la acción educativa del profesor.

En la teoría de la dirección, controlar es comparar el comportamiento real con el previsto y realizar las acciones pertinentes para garantizar el logro de los objetivos. El control cumple dos importantes funciones: En primer lugar revela la efectividad del trabajo realizado durante la planificación, la organización y la regulación, con lo que permite corregir las decisiones erróneas, total o parcialmente,



que se hayan tomado en este sentido y, en segundo lugar, posibilita responder a tiempo y con eficacia a las desviaciones sufridas en el cumplimiento de los objetivos.

4. La corrección final, es el momento de reflexión y de toma de decisiones sobre proceso de enseñanza aprendizaje que ha finalizado. En este momento el profesor adopta las acciones correctoras necesarias para eliminar los comportamientos indeseados y que han limitado el cumplimiento de los objetivos trazados. Para desarrollar su actividad con calidad a los profesores les concierne también el imperativo de actualizar sus conocimientos y competencias a lo largo de la vida. Deben perfeccionar su arte y aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural; así como trabajar en equipo a fin de adaptar la educación a las características particulares de los grupos de alumnos.

Con base en los elementos y los momentos de toda actividad humana señalados por la Teoría de la Actividad, se pueden establecer las competencias que debe poseer el docente que usa las Tecnologías de Información y Comunicación para mejorar el proceso de enseñanza y facilitar el aprendizaje de las ciencias, en general, y de las matemáticas, en particular.

Dichas competencias principales y esenciales para el uso efectivo de las TIC como herramientas de aprendizaje están referidas a la pedagogía, la colaboración y trabajo en red, aspectos sociales y aspectos técnicos (Semenov, A.; Pereversev, L.; Bulin-Socolova, H., 2005)

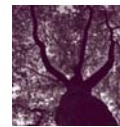
Competencias pedagógicas: al implementar las competencias pedagógicas que permitirán incorporar la tecnología es de fundamental importancia el contexto local y el enfoque pedagógico individual del docente vinculado al de su disciplina. A medida que se incremente el uso de las TIC como forma de apoyar el aprendizaje y favorecer la enseñanza, los docentes podrán:

- Demostrar una mayor comprensión de las oportunidades e implicaciones del uso de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje dentro del contexto del plan de estudios; y
- Planificar, implementar y dirigir el aprendizaje y la enseñanza dentro de un entorno de aprendizaje más flexible y abierto; así como evaluar cada proceso.

Colaboración y trabajo en red: Las TIC ofrecen poderosas herramientas para apoyar la comunicación tanto dentro de los grupos de aprendizaje como fuera del salón de clase. El rol del docente se extiende al de facilitador de la colaboración y el trabajo en red entre comunidades locales y mundiales. Esta expansión de las comunidades de aprendizaje más allá de los límites del salón de clase requiere que se respete la diversidad, incluyendo la educación intercultural y el acceso igualitario a los recursos electrónicos de aprendizaje.

Durante este proceso, los docentes:

- Demostrarán una capacidad de comprensión crítica de los beneficios del aprendizaje en red y en colaboración dentro y entre las comunidades y los países.
- Participarán de modo efectivo en entornos de aprendizajes flexibles y abiertos tanto en el rol de docentes como de alumnos.
- Crearán o desarrollarán redes de aprendizaje que traerán beneficios tanto a la profesión docente como a la sociedad (en al ámbito local y mundial); y
- Ampliarán el acceso a la educación y brindarán oportunidades de aprendizaje a todos los miembros de la comunidad, incluyendo a aquellos con necesidades especiales.



Aspectos sociales: Poder acceder a las tecnologías de información y comunicación implica un incremento de las responsabilidades de todos los miembros de la comunidad.

En particular, los docentes deben:

- Comprender y aplicar los códigos de práctica legal y moral, entre ellos, el respeto a los derechos de autor y a la propiedad intelectual;
- Reflexionar y discutir acerca del impacto de la nueva tecnología en la sociedad actual tanto en el ámbito local como mundial;
- Planificar y promover un uso adecuado y seguro de las TIC, incluyendo el asiento, la luz, el sonido y otras fuentes de energía relacionadas como las señales de radio y electricidad.

Aspectos técnicos: Los aspectos técnicos relacionados con la integración de las TIC al plan de estudios incluyen la competencia técnica y la disponibilidad tanto de la infraestructura como del apoyo técnico necesarios para el uso de la tecnología en el ámbito académico. Así, los docentes estarán capacitados para:

- Usar y seleccionar entre una variedad de recursos tecnológicos los más adecuados para mejorar su efectividad personal y profesional, y
- Actualizar voluntariamente sus habilidades y conocimientos para acompañar los nuevos desarrollos y nuevos desafíos.

Conclusiones

Conocer y analizar los elementos de la Teoría de la Actividad permite hacer una correspondencia entre ellos y la actividad docente del profesor de Matemática que usa Tecnologías de Información y Comunicación en sus clases.

Es importante resaltar que poder diferenciar las distintas tendencias acerca de cómo se abordan las investigaciones en Educación Matemática permite tener claro un problema convirtiéndolo en un problema de investigación en el momento que se enmarca en una teoría, lo que permite abordar los constructos teóricos que se manejan y proporcionando el enfoque teórico para entenderlo.

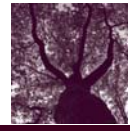
La teoría de la Actividad también orienta hacia la praxis a seguir, nos permiten fijar la metodología y encontrar los referentes teóricos que sustentarán el uso de las TIC en las clases de Matemática.

Por otro lado, es importante señalar que aunque existen numerosos enfoques y teorías; fundamental didáctica, ontosemiótica, antropológica, socio epistemológica, realista, crítica, entre otras; cada una de ellas no es excluyente, es decir, en una investigación se pueden relacionar dos o tres teorías y no necesariamente se llega a ser ecléctico; de hecho, tal como lo plantean Godino y otros (2005), en la Didáctica

de la Matemática no existe un único paradigma de investigación consolidado y dominante que guíe todas las investigaciones en esa disciplina.

Entre tanto no exista un único marco teórico que guíen las investigaciones en Educación Matemática, se seguirán asumiendo las teorías y enfoques actuales, y quizá la misma relación entre ellos, genere nuevas teorías que permitan enfocar las próximas investigaciones.

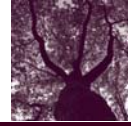
Finalmente, y en concordancia con Mora (2006), se debe dejar sentado que la teoría de la actividad es una teoría que se adapta perfectamente para encontrar en las TIC los artefactos mediadores por



excelencia tal como se han convertido actualmente, por su relevancia y avasallante penetración, en un factor decisivo en los procesos cognitivos de los alumnos que aprenden matemáticas.

Referencias Bibliográficas

- Barberá, E. y Badía, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol. 2 (2). [Revista en línea]. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>. [Consulta: Octubre, 2006]
- Barros, B.; Vélez, J. y Verdejo, F. (2004). Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y Resultados. *Revista Latinoamericana de Inteligencia Artificial*, 24, pp. 67-76.
- Bernaza, G. y Douglas, C. (2001). Directo a la diana: sobre la orientación del estudiante para aprender. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/754Bernaza.PDF>. [Consulta: Diciembre, 2006]
- Godino, J. y otros (2005). Articulación de marcos teóricos en Didáctica de la Matemática. *I Congreso Internacional de la TAD*. Baeza, España. Disponible: <http://www4.ujaen.es/~aestepa/TAD/Comunicaciones.htm>
- González, O. (1995). *Aprendizaje e Instrucción*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, La Habana: Editorial de la Universidad de la Habana,
- González, O. (1996) "El enfoque histórico cultural como fundamentación de una concepción pedagógica", en *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Ibagué: El Poiras.
- Leontiev, A. N. (1981) *"Actividad, conciencia, personalidad"*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martínez, F. (2003). El profesorado ante las nuevas tecnologías. En J. Cabero, F. Martínez y J. Salinas (Coords.), *Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria* (pp. 207-222). Panamá: Sucesos Publicidad.
- Mora, D. (Comp.). (2004). *Tópicos en Educación Matemática*. Caracas: Imprenta Universitaria, Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. (2005). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En Mora, D. (Coord.). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz, Bolivia: Campo Iris.
- Mora, D. (Coord.). (2006). *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa*. La Paz, Bolivia: Campo Iris.
- Prendes, M. (2003). Trabajo colaborativo en espacios virtuales. En J. Cabero, F. Martínez y J. Salinas (Coords.), *Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria* (pp. 193-206). Panamá: Sucesos Publicidad.
- Postic, M. (1996). Observación y formación de los profesores. Madrid: Morata.
- Semenov, A.; Pereversev, L.; Bulin-Socolova, H. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para Docentes*. Montevideo: Trilce



Talízina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso

Tristá, B. (1985). *Dirección en los centros de educación superior*. La Habana: Editorial del Ministerio de Educación Superior.

Vidal, G. (2005). La actividad del profesor. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.educar.org/articulos/LaActividaddelProfesor.asp>. [Consulta: Enero, 2007].

Vigotsky, L. (1982). *Obras escogidas*. Madrid: Visor



LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO MADRILEÑO.

Cristina Goenechea Permisán cgoenechea@edu.ucm.es
Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave

Formación permanente del profesorado, educación intercultural

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos en una investigación cualitativa llevada a cabo en la Comunidad de Madrid que estudia la formación permanente que recibe el profesorado sobre el tema de la educación intercultural. Dado que la formación inicial que reciben los docentes contempla muy poco esta temática, hemos creído apropiado determinar en qué medida la educación intercultural está presente en la formación que reciben una vez que han comenzado a ejercer su labor profesional.

Algunos de los aspectos que se trabajan se refieren a la demanda que existe en el profesorado de este tipo de formación, los temas más demandados por los docentes, la evolución que ha experimentado esa demanda, el nivel de ocupación de los cursos con temática intercultural, los factores que influyen en el éxito o fracaso de un curso de este tipo, las temáticas específicas que se tratan y el perfil de los docentes más adecuados para impartirlos.

Desarrollo

1. Objetivos:

Nuestra investigación tiene como principal objetivo el conocer qué formación se está dando a los profesores en activo sobre el tema de la educación intercultural en el sector público de la Comunidad de Madrid

Como objetivos específicos destacamos dos:

a) Saber si realmente el profesorado percibe la necesidad de ser formado en este tema y si, en consecuencia, demanda este tipo de formación. Teniendo en cuenta que Madrid es la Comunidad Autónoma española con un mayor número de alumnos inmigrantes –107.224, un 11,3% del total en el curso 2005-2006¹- y una vez constatado el hecho de que la en la formación universitaria no se contempla esta formación sino dentro de la optatividad y con una carga lectiva muy reducida, la hipótesis inicial es que debería existir una alta demanda de este tipo de formación permanente.

b) Conocer qué se entiende realmente en la práctica por “formación en educación intercultural”. Existe unanimidad entre los teóricos y los especialistas en educación intercultural sobre la necesidad de formar al profesorado. Sin embargo, casi nunca se entra a especificar qué tipo de formación es la que necesitan, sobre qué contenidos, con qué metodología, etc.

¹ Datos incluidos en el documento: “*Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Datos provisionales*” Tomado de <http://www.madrid.org>



2. Descripción del trabajo:

La nuestra es una investigación de corte cualitativo, basada en las entrevistas realizadas por la autora a los asesores que se ocupan de todo lo relacionado con la “Atención a la diversidad” en los Centros de Apoyo al profesorado (CAP en adelante) madrileños.

Nos hemos centrado en estos profesionales ya que son los encargados de planificar y poner en marcha la formación que se imparte en los CAP sobre educación intercultural (entre otros temas), partiendo de las demandas y necesidades detectadas en el profesorado y siguiendo las directrices de la Consejería de Educación en cuanto a temas prioritarios.

La metodología que planteamos es cualitativa, empleando como instrumento para la recogida de información la entrevista semiestructurada. La muestra seleccionada está constituida por un total de 14 asesores, la mitad de los 28 que conforman la población total. En concreto, se trata de:

Todos los asesores (8) que trabajan en la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital, dado que es la zona que cuenta con una mayor presencia de alumnos inmigrantes, en concreto un 52,8% del total de alumnos foráneos presentes en la Comunidad de Madrid².

- Un representante (seleccionado aleatoriamente) de cada una de las cuatro Áreas Territoriales restantes, excepto en el caso de Madrid-Sur, en la que seleccionamos dos personas debido a que es la zona que cuenta con un mayor número de CAP.

- Un representante de uno de los dos centros regionales existentes en la Comunidad de Madrid, centrados en la atención a colectivos específicos.

Aunque la muestra seleccionada está constituida por 14 asesores, finalmente la muestra productora de datos cuenta con 13 personas, dado que uno de los asesores de Madrid Capital declinó la invitación a participar en el estudio.

A continuación expondremos brevemente las principales conclusiones que extraemos del análisis de estas 13 entrevistas, realizadas entre los meses de junio y noviembre de 2006, con una duración de entre 30 y 40 minutos cada una.

3. Resultados y conclusiones

A continuación expondremos los principales resultados obtenidos en la investigación cuyas principales características acabamos de describir. Comenzaremos por hacer una breve revisión de la formación inicial del profesorado en el campo de la educación intercultural para exponer inmediatamente después todo lo hallado en nuestra investigación sobre la formación permanente.

3.1. Una formación inicial insuficiente o inexistente

En el discurso de los asesores entrevistados aparece con frecuencia la demanda de que la formación inicial preste una mayor atención a la educación intercultural. Como explica una asesora:

² Datos recogidos en el documento “*Estadística de las enseñanzas de régimen general, régimen especial y adultos en la Comunidad de Madrid. Curso 2005-2006. Datos provisionales*”, disponible en <http://www.madrid.org>



“creo que hay un fallo muy importante que es la formación inicial del profesorado. O sea, estamos hablando de formación permanente. Y es una formación permanente que en teoría es inicial porque no ha habido ningún tipo de formación previa. Sin esa formación previa, los nuevos profesores que comienzan a trabajar tienen que enfrentarse ahora mismo con aulas de lo más diversas, sin conocer, sin tener, ya no solamente la cultura de origen sino metodologías de trabajo con los alumnos con grupos multiculturales o interculturales mejor dicho. Entonces me parece que estamos intentando hacer una formación permanente, intentando sacarla adelante, pero falla la inicial” (E-11)

A continuación aportaremos algunos datos en este sentido para tratar de comprobar si esta afirmación está fundamentada.

Se han revisado (Tárraga, 2002) los planes de estudio de las carreras relacionadas con la educación en España (Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía), encontrándose que en la mayoría (63%) de los planes de estudio no existen módulos específicos que traten el tema de la diversidad cultural. Además, en aquellos planes que ofertan formación sobre este tema, predomina la optatividad sobre la obligatoriedad, lo que conlleva que sólo una parte de los educadores – seguramente los más sensibilizados– reciben una formación adecuada. La titulación que menos atención presta –según este autor– a la educación intercultural es la de Magisterio. Consideramos este último dato especialmente preocupante dado que la etapa de Educación Primaria es la que actualmente cuenta con una mayor presencia de alumnos extranjeros en España.

A modo de ejemplo, recogemos en la siguiente tabla las asignaturas directamente vinculadas con el tema de la interculturalidad o la diversidad cultural en el curso 2006/2007 en la Universidad Complutense de Madrid en las diversas titulaciones relacionadas con la educación, indicándose además el año en el que se elaboraron los planes de estudio revisados.

Tabla 1. Materias vinculadas a la diversidad cultural y/o interculturalidad

Titulación		Año	Materias ofertadas
Magisterio	Audición y Lengua	2003	“Educación Intercultural”, optativa
	Lengua Extranjera	2003	Ninguna
	Educación Primaria	2003	“Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” optativa “Taller de Educación Artística Intercultural” optativa
	Educación Musical	2003	Ninguna
	Educación Infantil	2003	Ninguna
	Educación Física	2003	Ninguna
	Educación Especial	2003	Ninguna
	Pedagogía	2000	Ninguna
Psicopedagogía (2º ciclo)		2001	Ninguna
Educación Social		2000	“Educación Intercultural” optativa “Sociología de los inmigrantes”, optativa



Como vemos, la presencia de materias vinculadas directamente con la educación intercultural o la atención a la diversidad cultural es sumamente reducida. Resulta muy llamativo que en cinco de las siete especialidades de Magisterio no haya ninguna materia de este tipo, como tampoco en las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía. Además, en ningún caso estas asignaturas son troncales u obligatorias, por lo que un estudiante que no esté interesado en estos temas puede perfectamente completar sus estudios sin cursar ninguna de ellas. Todo ello, a pesar de que los planes de estudio han sido reformados recientemente y de que –como ya hemos mencionado– la Comunidad de Madrid es la que cuenta con un mayor número de alumnos extranjeros en sus aulas.

Podemos concluir por tanto que pese a que la presencia y el aumento constante de alumnos inmigrantes es una realidad desde comienzos de los años noventa en nuestro sistema educativo, parece que la Universidad española no se ha adaptado aún a la realidad multicultural de las aulas.

Otro factor a tener en cuenta es que gran parte del profesorado madrileño finalizó sus estudios universitarios hace bastante tiempo: casi la tercera parte supera los 50 años de edad (concretamente³ un 32,2% de los maestros y un 29,7% del profesorado de secundaria), por lo que no pudieron cursar ni siquiera las materias que hoy se ofertan como optativas.

Actualmente, la Universidad se encuentra en un momento de reforma, como consecuencia de la progresiva construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Como parte de este proceso, se modificarán las titulaciones existentes. En el momento en el que nos encontramos, aún no se han definido claramente los planes de estudio de las titulaciones vinculadas a la educación. Esta sería una ocasión excepcional para adecuar estas titulaciones a la realidad multicultural actual.

En los primeros meses del año 2006 el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) presentó al Consejo de Coordinación Universitaria la propuesta de directrices generales propias adaptadas al EEES del título de Posgrado (equivalente a la actual licenciatura) en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y de los Grados (equivalente a la actual diplomatura), de Magisterio de Educación Infantil y de Educación Primaria¹. Posteriormente, el proceso quedó en suspenso con el cambio de Ministra, no habiéndose avanzado en este aspecto.

La propuesta realizada por el MEC⁴ incluye entre las destrezas, capacidades y competencias generales presentadas como objetivos del título tanto para el profesorado de Infantil como para el de Primaria el *“abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües”*. Asimismo, al detallar los conocimientos, aptitudes y destrezas correspondientes a cada una de las materias, se dice que ambos tipos de especialistas deben saber *“afrentar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”*, mencionándose además, en el caso del profesorado de Primaria el *“conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales”* y *“analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: (...) multiculturalidad e interculturalidad, etc.”*

Por su parte, la propuesta relativa al posgrado de Formación del Profesorado de Educación Secundaria especifica que el profesor debe *“conocer las características de una sociedad multicultural y plural. Abordar y desarrollar propuestas de educación intercultural e inclusiva”* como objetivo de la materia *“Sociedad, familia y educación”* pero no se habla de cuestiones multi o interculturales en las destrezas o competencias generales planteadas como objetivos del título.

Consideramos que la presencia de lo intercultural en el diseño de estos nuevos títulos es muy reducida, sobre todo si consideramos sólo las referencias que no se centran en el aprendizaje de las lenguas. Creemos que la competencia señalada anteriormente para el profesorado de Secundaria

³ Datos del profesorado incluidos en el documento *“Las cifras de la educación en España: estadísticas e indicadores. Edición 2006 actualizada”*, disponible en <http://www.mec.es>.

⁴ Estos documentos pueden consultarse en <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=El%20Espacio%20Europeo%20de%20Educaci3n%20Superior&a=documentos&d=0007585.php>



debe constituirse como objetivo de todos los títulos relativos a la educación, y la interculturalidad debe tener una mayor presencia en el diseño de las competencias propias de la mayoría de las materias ofertadas.

3.2 Demanda de formación permanente relativa a la educación intercultural.

Parece que la educación intercultural no se encuentra entre los temas más demandados en la actualidad por el profesorado madrileño. Lo primero que pedíamos a los asesores es que mencionaran los tres temas sobre los que hay más demanda formativa en el profesorado (vease tabla 2). Los asesores señalan como temas “estrella” la prevención de conflictos (relacionado con el bullying), las nuevas tecnologías, el bilingüismo y todo lo relacionado con la salud del docente (voz, control postural, estrés, etc). También otros temas como la inteligencia emocional y la enseñanza de las materias instrumentales básicas (a raíz del informe PISA, según los asesores) parecen tener cierta importancia. Sí se mencionan a veces, aunque no con mucha frecuencia, temas más amplios como la educación en valores o la atención a la diversidad, de los que la educación intercultural puede considerarse partícipe.

Tabla 2. Temas de formación más demandados por el profesorado

Código	Temas más demandados
E-1	1) Herramientas y recursos para trabajar en el aula 2) Habilidades sociales (aprendizaje cooperativo, inteligencia emocional) 3) Nuevas tecnologías
E-2	1) Salud emocional (estrés, cuidado de la voz, etc.) 2) Inteligencia emocional 3) Dinamización de la lectura
E-3	1) Nuevas tecnologías 2) Resolución/ gestión de conflictos 3) Atención a la diversidad
E-4	1) Maltrato, abandono 2) Acoso escolar
E-5	1) Nuevas tecnologías 2) Salud laboral (estrés, cuidado de la voz...) 3) Inglés (centros bilingües)
E-6	1) Informática 2) Compensación educativa y dentro de ella, educación intercultural
E-7	1) Inteligencia emocional (comunicación, cooperación) 2) Técnicas corporales (prevención problemas de espalda,



	eutonía, masajes, ...)
	3) Violencia, abusos
E-8	1) Resolución de conflictos y mediación
	2) Bilingüismo
	3) Instrumentales básicas (lengua, matemáticas) e iniciación a la ciencia.
E-9	1) Resolución de conflictos
	2) Adecuación de los centros a la realidad con la que se encuentran
	3) Organización-gestión
E-10	1) Dificultades educativas, sobre todo conductuales.
	2) Salud del docente
	3) Atención a la diversidad
E-11	1) Nuevas tecnologías
	2) Resolución de conflictos
	3) Educación en valores
E-12	1) Convivencia escolar (acoso, prevención de conflictos, etc.)
	2) Tratamiento de la diversidad (hiperactividad, autismo, trastornos de conducta)
	3) Problemas de aprendizaje
E-13	1) Resolución de conflictos (bullying, mediación)
	2) Didácticas específicas, sobre todo instrumentales

Los entrevistados conocen bien esta demanda, dado que la planificación de la formación se realiza en gran parte en función de las demandas manifestadas por el profesorado.

En cuanto a la evolución que ha experimentado la demanda de cursos sobre este tema, hemos obtenido dos resultados:

a) Los asesores no se ponen de acuerdo sobre si en los últimos años esta demanda ha aumentado o disminuido: 3 creen que ha disminuido, 4 que permanece estable y 5 más que se ha incrementado, uno no responde. Probablemente esta variación se deba a la zona en la que esté ubicado el CAP y a la mayor o menor tradición existente en el centro en relación a estos cursos.

b) Son más unánimes respecto al futuro: la mayoría cree que aumentará o permanecerá estable. Sólo dos asesores creen que disminuirá.



3.3. Nivel de ocupación de los cursos sobre educación intercultural.

Los resultados obtenidos indican que la oferta de plazas en los cursos relativos a la interculturalidad supera a la demanda. Así, algo más de la mitad de los asesores entrevistados (7 de los 13) afirman que el nivel de ocupación de estos cursos es del 80% o menos (solo uno de ellos lo sitúa por debajo de este nivel). Por el contrario, cinco asesores creen que se ocupa el 100% de las plazas o que la demanda supera a la oferta (respuesta dada por un solo asesor).

En resumen, parece que en la mayoría de los casos las plazas no llegan a agotarse, quedando libre aproximadamente una quinta parte.

También pedíamos a los asesores que compararan ese nivel de ocupación con el del resto de los cursos. La mayoría de los asesores (8 de 13) califican la demanda formativa en educación intercultural como “intermedia”, mientras que sólo 3 creen que esta demanda es superior que la que aparece en otros cursos y sólo 1 cree que es menor (la asesora restante no responde por considerar que no puede generalizarse).

Todo lo dicho hasta ahora va en contra de la hipótesis de la que partíamos, según la cual debía existir una alta demanda de formación permanente en este tema, por las razones que ya expusimos.

Además, las respuestas de los asesores apuntan la existencia de un público característico en este tipo de cursos: se trataría de docentes con un alto porcentaje de alumnos extranjeros en sus aulas, como muestran los siguientes extractos de las respuestas:

“Es un profesorado un poco específico, es el profesorado que está trabajando directamente en algún programa o que en su centro hay una incidencia de alumnado inmigrante alto” (E3)

“Mientras no te toca un aula con veinte inmigrantes de los treinta del aula, pues no te interesa (esta formación). Si te toca, es como una especie de castigo que te ha tocado”

3.4 Factores que influyen en el éxito o fracaso de un curso.

Según los asesores entrevistados, el principal factor que según los asesores hace que un curso de formación permanente tenga éxito entre los profesores es que sea completamente práctico. Esto parecer jugar en contra de los cursos sobre interculturalidad, ya que, en palabras de un asesor:

“Interculturalidad la asociamos un “tocho” que no vamos aplicar al jaleo que tenemos y el profesorado que está sentado escuchando dice “A mi que me vas a contar si yo estoy aquí con estos niños todos los días” entonces en ese sentido eh....pues a lo mejor habrá que hacer borrón y cuenta nueva, y cambiar la palabra que está quemada porque hubo unos años que hubo mucho de interculturalidad y se ha publicado mucho de interculturalidad pero luego a la hora de la verdad práctico se ha hecho poco. Para poder dar un curso de interculturalidad se necesita que se les de a los profesores herramientas útiles para aplicar en el aula mañana. De tal manera que si usted viene a dar un curso de 3 horas el martes, yo el miércoles que a las 8,30 de la mañana tengo ya clase con un montón de alumnos, pues pueda yo trabajar, no? No que me digan: “bueno, esto lo piensa usted y luego si se puede hacer lo realizará, no?”(E1)



Algunos asesores no están de acuerdo con esta búsqueda por parte de los profesores del “recetario” para aplicar al aula:

“Hoy en día un porcentaje muy alto de profesores y profesoras, acuden a los centros de formación buscando el recetario concreto para la situación que hay en su aula (...) se quejan mucho de que hay demasiada teoría pero luego al día siguiente en su clase, qué? Bueno, pues al día siguiente el qué en tu clase lo tienes que buscar tú, nosotros intentábamos dar un marco general conceptual que te permitiera a ti moverte con unos criterios” (E3).

Esta búsqueda de contenidos prácticos es una de las razones de que haya cierta reticencia a que los ponentes que impartan estos cursos sean profesores universitarios, ya que:

“Puede ser gente de la universidad, que conozca cosas, pero ... si hacen teoría de la interculturalidad no hay nada que hacer” (E1). “Habría que seleccionar (a los ponentes). De los profesores de la universidad, hay algunos (adecuados)... no muchos, eh?” (E2)

Las personas más adecuadas para impartirlos sería, según los asesores, gente comprometida con la inmigración y con experiencia educativa con este tipo de alumnos:

“Necesitan un compromiso con la interculturalidad y verlo de una determinada manera. Se necesita una formación, una experiencia y un compromiso. No es un tema que uno se lo estudie, es un compromiso personal. El perfil (que se busca en el ponente) sería el compromiso” (E13).

Algunos asesores indican la conveniencia de que sean personas inmigrantes los que actúen como ponentes, especialmente en aquellos cursos que tratan sobre culturas concretas de origen dado que:

“Cuando viene un hombre de una cultura africana, una mujer de una cultura árabe, y te cuenta, pues eso a la gente le llega muchísimo” (E12).

También algunos señalan la conveniencia de colaborar con ONGs, y de hecho, esta colaboración parece ser bastante frecuente en los cursos sobre esta temática.

Pese a que se cuiden todos estos factores, algunos asesores reconocen que la educación intercultural es una temática que no atrae al profesorado:

“La temática no atraía, como mucho interesa la didáctica concreta del español como segunda lengua, cosas de este tipo, pero interculturalidad como tal, no”(E13).

“En principio había mucha demanda porque decían que era muy importante la educación intercultural, esto hace 3 años o así. Pero después cuando se sacaban los cursos eran



los que más dificultad había para llenarlos. Había como una necesidad teórica, pero luego no movía a los profesores” (E13).

3.5 Principales temáticas trabajadas en los cursos sobre educación intercultural.

Un tipo de cursos que podemos considerar “de moda” dentro del campo de la educación intercultural según los asesores entrevistados son los que se centran en estudiar una cultura concreta (china, árabe, polaca, etc.), aunque algunos asesores manifiestan ciertas reticencias ante este tipo de cursos, que sin embargo tienen una amplia aceptación entre el profesorado. Estas objeciones se centran en dos temas: a) los cursos presentan una visión estática de las culturas, y no reflejan la diversidad interna de toda realidad cultural y b) se cuestiona también la utilidad real de estos cursos a la hora de trabajar en el aula con alumnos de la procedencia en cuestión. Un asesor expone así estas prevenciones:

“(estos cursos) pueden tener su parte interesante pero crean muchos estereotipos. Ni todos los chinos son como los pinta el ponente de turno ni todos los de ninguna parte son como nadie, no? Son cursos en los que se presentan unos rasgos generales que tomados al pie de la letra son muy peligrosos (...). El profesor que tiene en su aula una cantidad grande de alumnos de una determinada zona geográfica pues puede acoger muy bien que le den un curso sobre los rasgos generales y específicos de tal zona ... y se llenan los cursos. Que luego eso sea efectivo a la hora del trabajo del aula ya eso tengo mis dudas. Pero el profesorado suele quedar muy satisfecho, las valoraciones que hacen de los cursos en general son buenas (...). No me atrevo a dar la razón pero quizá el profesorado siente un interés personal o una curiosidad por las culturas de origen, pero mayor impacto en una mejora de la acción docente tiene el trabajar las estrategias de intervención educativa” (E3).

Por tanto, en opinión de los asesores los cursos no deben quedarse en la descripción de una cultura sino que deben centrarse en cómo debe ser la intervención educativa con alumnos de una procedencia determinada. En palabras de un asesor, es necesario:

“Hablar no solamente de las culturas sino cómo se traducen en la intervención educativa, en los materiales, en las maneras de relación en el aula, etc. esos presupuestos culturales diferenciados de los nuestros. A mi no me sirve de mucho detectar diferencias culturales si no soy capaz de traducirlas en propuestas de intervención educativa. Y eso no es evidente, no es evidente la traducción, eso no se aprende sólo con oír hablar de la cultura, por lo que yo he visto” (E10).

El análisis de las entrevistas revela que la formación no suele entrar en la reflexión sobre el modelo educativo y social que la comunidad educativa quiere alcanzar o sobre el papel que corresponde a la educación en la construcción de esa nueva sociedad intercultural que queremos construir. Ya hemos dicho que la mayor parte del profesorado demanda una formación práctica pero no parece ser este el único motivo, sino la complejidad del tema y la escasa utilidad que se le ve a esa reflexión. Como reconoce un asesor:

“Habría que reflexionar sobre lo que es interculturalidad, qué modelo se quiere ... pero eso yo no se si sería meternos en un huerto” (E12).



Desde nuestro punto de vista este sería uno de los principales retos para la formación, el provocar una reflexión sobre la intencionalidad del sistema educativo, sobre qué tipo de sociedad queremos construir dada la diversidad cultural existente, y qué papel tiene la educación en la construcción de esta sociedad futura.

Los temas a los que según los asesores debería darse prioridad dentro del amplio campo de la educación intercultural serían por este orden:

- a) Enseñanza del español como segunda lengua
- b) Estrategias de intervención para reducir la discriminación y los prejuicios
- c) Relación con las familias inmigrantes
- d) Culturas de origen del alumnado extranjero

Otros temas relevantes que sugieren los entrevistados son la elaboración de materiales específicos para trabajar con alumnos inmigrantes, la función tutorial en un ámbito intercultural o la pedagogía sistémica.

4. Conclusiones

1. La formación inicial que reciben los docentes sobre educación intercultural es completamente insuficiente. Además, es optativa y tiene poca carga lectiva. Es necesario que el proceso de convergencia europea en el que estamos inmersos avance en este sentido, dando una relevancia mayor a estos temas en la formación del profesorado.
2. No es un tema formativo prioritario para los profesores, no hay una gran demanda. Algunas cuestiones quedan para posteriores investigaciones: ¿Porqué no demandan formación sobre este tema, si la mayoría no la ha recibido?
3. Existe un tipo de profesorado específico que demanda y asiste a estos cursos: los que tienen alumnos inmigrantes y se encuentran con el “problema” en sus aulas. Creemos que la educación intercultural no debe identificarse como algo propio de los centros con inmigrantes, todos los alumnos necesitan recibirla porque todos vivirán en una sociedad intercultural. Por tanto, todos los docentes deben tener la formación necesaria para impartirla.
4. Las respuestas reflejan con frecuencia la actitud negativa de parte del profesorado hacia este tipo de alumnos, que se en ocasiones se considera un “problema” en incluso un “castigo”.
5. La formación permanente no se constituye en un espacio de reflexión sobre cómo resolver los retos que la multiculturalidad plantea al sistema educativo sino que se plantea fundamentalmente desde un enfoque práctico, como demandan los docentes.
6. Los asesores comienzan recientemente a ofertar una formación cada vez menos genérica. Se trabajan actualmente temas específicos, entre los que destacan la prevención de conflictos en contextos multiculturales, la enseñanza del español como segunda lengua y los cursos monográficos sobre culturas concretas.

7. El *status* de la formación permanente del profesorado –voluntaria y en todo caso optativa en cuanto a la temática– plantea una cuestión sin resolver por el momento: cómo



puede llegar esta formación a los docentes menos sensibilizados, que precisamente son los que más la necesitan.

8. En nuestra opinión, sería también conveniente replantear la forma en que se planifica la formación permanente. ¿Es correcto planificar en función (mayoritaria o exclusivamente) de la demanda? Dado el gran efecto multiplicador de los medios de comunicación quizá esto no sea lo más adecuado, como apuntan algunos asesores al hablar del espectacular aumento reciente de los cursos sobre acoso escolar a raíz de las alarmantes noticias aparecidas en la prensa.

9. Las reticencias detectadas repetidamente en los asesores sobre la conveniencia de elegir profesores universitarios para impartir cursos de formación permanente sobre educación intercultural debe hacernos reflexionar al cada vez más amplio número de profesores universitarios que estamos trabajando esta temática sobre la verdadera aplicación real de nuestras teorías e investigaciones, ya que el profesorado parece tener una percepción clara y bastante negativa sobre nuestra posible aportación a este ámbito.

Bibliografía

CABRERA, F; ESPÍN, J.V.; MARÍN, M.A. y RODRÍGUEZ, M. (1999) La formación del profesorado en Educación Intercultural en España, pp.74-80, en ESSOMBA, M. (coord.) *Construir la escuela intercultural* (Barcelona, Grao).

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2005) *Plan de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid 2005-2006*. Documento en CD Rom.

DEL ARCO, I. (1998) *Hacia una escuela intercultural: El profesorado, formación y expectativas* (Lleida, Universidad).

JORDÁN, J.A. (2004) *La formación del profesorado en educación intercultural* (Madrid, Catarata-MEC).

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y MORENO, I. (2002) *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. (Madrid, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid).

GOENECHEA, C. (2005) *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante* (Santiago de Compostela, Xunta de Galicia).

SÁEZ ALONSO, R. (2006). La educación intercultural como factor clave en la eficacia contra el racismo, *Revista Española de Pedagogía* 234, 303-322.

SANTOS REGO, M.A. y PÉREZ DOMÍNGUEZ, S. (1998). Educación intercultural y formación del profesorado: crece la necesidad, *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 2 : 3, 243-258.

TÁRRAGA, R. (2002) Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural, en J.L. Romero y A. Camacho (dir). *Política migratoria y educación social*. Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía de la inmigración (Sevilla, Universidad de Sevilla)

ⁱ Estos documentos pueden consultarse en <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=El%20Espacio%20Europeo%20de%20Educación%20Superior&a=documentos&d=0007585.php>